



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО

SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY



МГПУ

Международное научное издание
№1/2016

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО
SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY

Международное научное издание
2016 г. Том 7. № 1

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology and Education

2016 г. Том 7. № 1

«СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО»

Международный научный журнал

Включен в перечень ВАК. Включен в РИНЦ

Главный редактор

Наталия Толстых

Ответственный секретарь

Елена Виноградова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Е.М. Дубовская, Ю.М. Забродин, В.А. Ильин, В.Н. Куницына,
В.А. Лабунская, А.П. Оконешникова, Н.К. Радина,
Т.Г. Стефаненко, О.Е. Хухлаев, Н.М. Швалева, Т.И. Шульга (Россия),
Е.И. Головаха (Украина), Л.А. Пергаменщик (Белоруссия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

Александр Донцов

Заместитель председателя

Наталия Толстых

Заместитель председателя

Вера Лабунская

Члены редакционного совета

Ю.М. Забродин, В.Н. Куницына, Т.Г. Стефаненко, Т.И. Шульга (Россия),
Е.И. Головаха (Украина), В. Дуаз (Швейцария), Ф. Зимбардо (США),
И. Маркова (Великобритания), Л.А. Пергаменщик (Беларусь),
А.А. Файзуллаев (Узбекистан), К. Хелкама (Финляндия)

УЧРЕДИТЕЛЬ

ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»

Все права защищены. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

Тираж 1000 экз.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

К 60-летию М.Ю. Кондратьева
Н.Н. Толстых

5

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

О научном наследии М.Ю. Кондратьева

О.Б. Крушельницкая, Т.Ю. Маринова

9

Междисциплинарные связи социальной, возрастной и педагогической психологии:
ресурсы развития

В.В. Степанова, Н.Н. Толстых

23

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Социально-психологический феномен «закрытости» М.Ю. Кондратьева:
от «закрытой группы» — к «закрытому обществу»

Н.К. Радина

45

Актуальный подход к исследованию статусных отношений в учебных группах
в рамках научной школы факультета социальной психологии МГППУ

М.Е. Сачкова

59

Самооценка и оценка внешнего облика членов студенческой группы как
предикторы отношений межличностной значимости

В.А. Лабунская, Е.В. Капитанова

72

К вопросу о педагогическом авторитете

В.С. Собкин, Е.А. Калашникова

88

Компетентностный подход к подготовке организационных психологов
в контексте реформирования системы высшего профессионального образования

А.В. Погодина, Е.Ю. Литвинова, М.А. Харченко

108

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА

Социально-психологические детерминанты использования велосипеда как основного
вида транспорта в российском контексте: проверка модели

целенаправленного поведения

К.В. Прозорова, Л.К. Григорян

123

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

К вопросу о методическом обеспечении исследований отношений межличностной
значимости в воспитательных группах дошкольных образовательных учреждений

В.А. Ильин, Е.В. Хрисанова

140

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

О создании секции театральной психологии и педагогики
при Московском отделении РПО

Т.А. Климова

148

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Достоинейший представитель отечественного психологического сообщества.

Рецензия на книгу М.Ю. Кондратьева «Отечественное профессиональное
психологическое сообщество». М.: Генезис, 2015. 176 с.

И.В. Дубровина

152

АРХИВ. ВОСПОМИНАНИЯ

Михаил Юрьевич Кондратьев — ученый и человек.

И.В. Вачков, А.И. Донцов, И.Г. Дубов, В.А. Петровский

158

Цвет счастья

М.Ю. Кондратьев

171

CONTENTS

EDITOR'S COLUMN

- On the 60th Birthday of Mikhail Yu. Kondratyev
N.N. Tolstykh 5

THEORETICAL RESEARCH

- Mikhail Kondratyev's Scientific Heritage
O.B. Krushelnitskaya, T.Yu. Marinova 9
- Interdisciplinary Relationships between Social, Developmental and Educational Psychology: Resources for Development
V.V. Stepanova, N.N. Tolstykh 23

EMPIRICAL RESEARCH

- M.Yu. Kondratyev's Social Psychological Phenomenon of "Closedness":
From a "Closed Group" to a "Closed Society"
N.K. Radina 45
- Current Approach to the Study of Status Relations in Student Groups within the Framework of the School of Thought of the Department of Social Psychology at MSUPE
M.E. Sachkova 59
- Self-Assessment and Appearance Evaluation in Student Group as Predictors in Relationships of Interpersonal Significance
V.A. Labunskaya, E.V. Kapitanova 72
- On the Issue of Pedagogical Authority
V.S. Sobkin, E.A. Kalashnikova 88
- Competence Approach to the Training of Organizational Psychologists in the Context of Reforms in Higher Education
A.V. Pogodina, E.Yu. Litvinova, M.A. Kharchenko 108

APPLIED RESEARCH AND PRACTICE

- Social Psychological Determinants of Bicycle Commuting in Russia:
An Empirical Examination of the Model of Goal-Directed Behavior
K.V. Prozorova, L.K. Grigoryan 123

METHODOLOGICAL TOOLS

- On the Question of Methodological Support of Research on Relationships of Interpersonal Significance in Kindergarten Groups
V.A. Ilyin, E.V. Khrisanova 140

SCIENTIFIC LIFE

- On the Opening of the Section of Theatre Psychology and Pedagogy at the Moscow Branch of the Russian Psychological Society
T.A. Klimova 148

CRITIQUE AND BIBLIOGRAPHY

- The Remarkable Member of the Russian Psychological Community.
A Review on the Book by M.Yu. Kondratyev "Russian Professional Psychological Community". Moscow, Genesis, 2015. 176 p.
I.V. Dubrovina 152

ARCHIVE. RECOLLECTIONS

- Mikhail Kondratyev: The Scientist and the Man
I.V. Vachkov, A.I. Dontsov, I.G. Dubov, V.A. Petrovskiy 158
- The Color of Happiness
M.Yu. Kondratyev 171



К 60-летию М.Ю. Кондратьева

19 марта 2016 года — день, когда исполнилось бы 60 лет со дня рождения Михаила Юрьевича Кондратьева — выдающегося представителя отечественной школы социальной психологии, не рядового, «высокой пробы» человека. Впервые в этот день родные, друзья, коллеги не могли поздравить его с этим днем рождения. Редакция журнала «Социальная психология и общество» посвящает этот номер светлой памяти Михаила Юрьевича.

В открывающей журнал статье О.Б. Крушельницкой и Т.Ю. Мариновой авторы напоминают об основных научных исследованиях М.Ю. Кондратьева, об открытых им социально-психологических закономерностях и феноменах, введенных для их описания новых понятиях, а также новых подходах и методах их изучения. Сам Михаил Юрьевич был предельно скромным в оценке своих профессиональных достижений, позиционируя себя обычно лишь как преданного ученика и последователя А.В. Петровского и явно недооценивая свой вклад в дело развития и идей своего учителя, и отечественной социальной психологии в целом.

М.Ю. Кондратьев придавал огромное значение междисциплинарным исследованиям, видя в них «точки роста» и социальной психологии тоже. Не случайно четыре кафедры организованного им в Московском государственном психолого-педагогическом университете факультета социальной психологии, деканом которого он был почти до самой своей кончины, содержательно граничили соответственно с психологией образования, психологией управления и организационной психологией, этнопсихологией, психологией развития. В статье В.В. Степановой и Н.Н. Толстых анализируется оригинальная образовательная технология, являющаяся, по мнению авторов, воплощением идеи междисциплинарности, прорастающей на стыке социальной, возрастной и педагогической психологии. Авторы приходят к выводу о том, что современная система образования должна стать, по сути дела, социальной психологией развития.

Статьи, составившие рубрику «Эмпирические исследования», являют собой развитие той или иной идеи, метода, положения из предложенных и разработанных в свое время М.Ю. Кондратьевым, причем развитие не только в теоретическом плане, но и в плане эмпирического исследования.

Идеи уникального по фактуре и глубине анализа исследования М.Ю. Кондратьева, посвященного описанию структуры и функционирования закрытых групп, Н.К. Радина рассмотрела в ином масштабе, высказав смелую гипотезу о том, что все основные социально-психологические закономерности, открытые М.Ю. Кондратьевым на малой закрытой группе, релевантны социально-психологическим закономерностям, выявленным на большой закрытой группе — «закрытом обществе». Основываясь на результатах оригинально задуманного эмпирического исследования, Н.К. Радина продемонстрировала продуктивность использования трехфакторной модели отношений межличностной значимости в интерпретации для закрытых групп сиротских интернатов и спецучреждений для правонарушителей не только в контексте социальной психологии, но и как ключевую модель в русле российской политической психологии.

В статье М.Е. Сачковой представлены материалы широкомасштабного исследования особенностей интрагруппового структурирования в ученических группах различных образовательных учреждений. Это исследование также демонстрирует высокий исследовательский потенциал разработанной в школе А.В. Петровского — М.Ю. Кондратьева методологии социально-психологического исследования контактных сообществ. Особое внимание М.Е. Сачкова уделяет так называемым средне-статусным учащимся, долгое время в научных исследованиях остававшимся как бы в тени высоко- и низкостатусных членов группы.

«Отношения значимости» («отношения межличностной значимости») — один из терминов, введенный М.Ю. Кондратьевым, который он принципиально отличал от термина

«значимые отношения». Отношениям межличностной значимости посвящена и статья В.А. Лабунской, Е.В. Капитоновой. Авторами открыт новый феномен интрагрупповой структуры контактного сообщества — статусы «незначимого — значимого оценщика внешнего облика». На основе материалов эмпирического исследования они приходят к выводу о том, что факторами, определяющими данный статус в студенческой группе, являются мера позитивности—негативности самооценок и оценок внешнего облика других членов группы, а также групповая оценка компонентов и характеристик внешнего облика.

Важным для М.Ю. Кондратьева направлением его научной деятельности было изучение такого вида отношений межличностной значимости, как отношения авторитетности. В статье В.С. Собкина, Е.А. Калашниковой анализируется вклад М.Ю. Кондратьева в изучение педагогического авторитета и представлены результаты изучения «авторитета власти и власти авторитета» учителя в современной российской школе, проведенного с использованием иной методологии — методологии социологического исследования. На большой выборке респондентов — учащихся 5—9 классов, анализируя целый ряд параметров, авторы демонстрируют, какое место в отношениях межличностной значимости занимает сегодня учитель средней образовательной школы. Специальное внимание уделяется влиянию академической успешности и статуса подростка в школьном коллективе на его отношение к учителю как авторитетному взрослому.

Завершает рубрику статья сотрудников кафедры управления факультета социальной психологии МГППУ А.В. Погодиной, Е.Ю. Литвиновой и М.А. Харченко, которую можно рассматривать как своеобразный отчет о проделанной работе — работе, задуманной и запланированной в свое время совместно с М.Ю. Кондратьевым. Целью представленного в статье исследования было уточнение ответа на вопрос о том, какими компетенциями должны обладать специалисты в области организационной психологии и психологии управления, чтобы в условиях современного рынка труда, современного уровня развития производства и сферы услуг максимально отвечать запросам работодателей и требованиям сегодняшней жизни вообще. В статье приводятся результаты эмпирической верификации разработанной авторами компетентностной модели организационного психолога, важные для организации подготовки и переподготовки, а также повышения квалификации специалистов-психологов данного профиля.

Для рубрики «Прикладные исследования и практика» данного выпуска журнала редакцией была выбрана статья К.Н. Прозоровой и Л.К. Григорян, посвященная некоторым социально-психологическим аспектам использования велосипеда как основного вида транспорта в условиях российского города. Этим выбором мы хотели подчеркнуть то обстоятельство, что именно М.Ю. Кондратьев был инициатором социально-психологических исследований в такой новой для отечественной науки области, как транспортная психология, и что первые в этой области исследования были осуществлены под его руководством и с его непосредственным участием.

Рубрика «Методический инструментарий» представлена статьей В.А. Ильина и Е.В. Хрисановой, в которой обсуждаются некоторые методические вопросы изучения отношений межличностной значимости в группах воспитанников дошкольных образовательных учреждений. Особое внимание авторов сосредоточено на анализе методического подхода к изучению неформальной интрагрупповой структуры власти в таких контактных сообществах.

Рецензия на посмертно опубликованную книгу М.Ю. Кондратьева «Общественное профессиональное психологическое сообщество. Штрихи к портрету поколения: персоналии, события, проблемы» написана Ириной Владимировной Дубровиной — человеком, не только хорошо знавшим Михаила Юрьевича, но также не понаслышке знакомого и с тем профессиональным сообществом, и с теми персоналиями, событиями и проблемами, о которых идет речь в книге. Вот почему эта рецензия дает читателю возможность взглянуть не только на книгу, но и под еще одним углом зрения на то, о чем в ней идет речь.

Готовя материалы для рубрики «Архив», мы обратились к нескольким «коллегам по цеху», людям, на протяжении многих лет близко знавшим Михаила Юрьевича, написать о нем несколько слов. Редакция журнала искренне благодарит тех, кто нашел время, желание, наконец, слова и прислал свои небольшие эссе-воспоминания. Они и открывают эту рубрику.

Здесь же мы знакомим читателя с мало кому известной стороной творчества М.Ю. Кондратьева — его художественными произведениями. Все, конечно, имели возможность оценить то, как виртуозно он владел словом и разными стилями письма. Стиль научных текстов М.Ю. Кондратьева узнается сразу. Его умение писать разного рода «официальные бумаги» также вызывает восхищение и даже зависть. Но, оказывается, он писал и рассказы. Писал совсем иным языком — нежным, можно сказать, трепетным и невероятно точным. Выбрать для публикации какой-то один было непросто — каждый хорош по-своему. Мы выбрали рассказ с названием «Цвет счастья». Каждый, кому в жизни выпало счастье повстречаться с Михаилом Юрьевичем Кондратьевым, знает, какую краску внес этот человек в его личный цвет счастья.

*Н.Н. Толстых,
главный редактор журнала «Социальная психология и общество»*

Для цитаты:

Толстых Н.Н. К 60-летию М.Ю. Кондратьева // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 5–8. doi: 10.17759/sps.2016070101

A Foreword from the Editor-in-Chief

N.N. TOLSTYKH,
*Editor-in-chief of the journal "Social Psychology and Society",
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
nnvt@list.ru*

On March 19, 2016 Mikhail Yuryevich Kondratyev would have turned 60. The current issue of our journal is dedicated to the memory of this outstanding Russian scientist and a man of high calibre.

For citation:

Tolstykh N.N. On the 60th Birthday of Mikhail Yu. Kondratyev. *Sotsial'naiia psikhologïia i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 5–8. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070101

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

О научном наследии М.Ю. Кондратьева

О.Б. КРУШЕЛЬНИЦКАЯ*,
Москва, Россия, social2003@mail.ru

Т.Ю. МАРИНОВА**,
Москва, Россия, tamarinova@mail.ru

В статье представлены наиболее значимые результаты научно-исследовательской деятельности М.Ю. Кондратьева. Показана актуальность его научного наследия для развития представлений о социально-психологических процессах, происходящих в закрытых сообществах, об отношениях авторитетности, а также диагностики и коррекции отношений межличностной значимости в группах разного типа. Рассматривается содержание основных этапов его научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности, значение его вклада в дальнейшее развитие исследований социально-психологических проблем малых групп и анализа складывающихся в них межличностных отношений.

Ключевые слова: авторитет, закрытая группа, интрагрупповой статус, структура малой группы, отношения межличностной значимости, референтность, эффект «нисходящей слепоты».

Михаил Юрьевич Кондратьев, ученик выдающегося советского и российского психолога А.В. Петровского, посвятил свою научную деятельность одному из важнейших направлений социальной

психологии — психологии межличностных отношений в малых группах разного типа. Исследование этих и других социально-психологических явлений началось для Михаила Юрьевича в пе-

Для цитаты:

Крушельницкая О.Б., Маринова Т.Ю. О научном наследии М.Ю. Кондратьева // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 9–22. doi:10.17759/sps.2016070102

* Крушельницкая Ольга Борисовна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, social2003@mail.ru

** Маринова Татьяна Юрьевна — кандидат биологических наук, декан факультета социальной психологии, профессор кафедры теоретических основ социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, tamarinova@mail.ru

риод его работы в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (позже — Психологическом институте Российской академии образования) под руководством А.В. Петровского в рамках развития психологической теории коллектива [2; 12], а затем продолжилось в МГППУ на факультете социальной психологии, в создании которого он принял активное участие и длительное время был его деканом.

Описание всего научного вклада М.Ю. Кондратьева в развитие отечественной социальной психологии было бы невозможно уместить в рамки одной статьи. Поэтому представим только основные вехи его научной деятельности.

М.Ю. Кондратьев внес значительный вклад в развитие комплексного представления о социально-психологических механизмах взаимоотношений в малых группах на основе широко принятого в отечественной психологии деятельностного подхода. Комплексный подход повышает прогностичность экспериментально найденных закономерностей, позволяя по характеристикам одних явлений в малой группе увидеть другие ее особенности.

Исследования М.Ю. Кондратьева отличаются широтой видения проблем малой группы и позволяют, начав рассматривать особенности одной из ее психологических характеристик, увидеть специфику других.

Среди научно-исследовательских тем, интересовавших его, особое место занимает проблематика закрытых малых групп [3; 4; 6; 7; 9]. Эта область психологических исследований отнюдь не является локальной, так как в ней рассматривается не единственный вариант групповой активности, а групповые явления, изменяющиеся в континууме открытости/закрытости, поэтому изучение психоло-

гической закрытости имеет большое значение и для понимания процессов в более распространенных в обществе группах.

В психологических исследованиях известны подходы, в которых нетипичные личностные особенности — например, акцентуации (К. Леонгард, А.Е. Личко), патологические склонности (Л. Сонди) — изучаются с целью дальнейшего применения полученных закономерностей в диагностике людей, у которых отклонения не выражены. На наш взгляд, Михаилу Юрьевичу удалось выявить аналогичные по своему назначению закономерности применительно не к отдельным личностям, а к малым группам. Это механизмы, которые в ярко выраженной форме представлены в закрытых группах, закономерно проявляются, хотя и менее выражено, в группах открытых, существенно влияя на взаимоотношения и психологическое самочувствие входящих в них людей.

В процессе многолетнего исследования групп разного типа и вида М.Ю. Кондратьев не только разработал социально-психологическую модель групповой закрытости, но и, первоначально на примерах закрытых групп, выявил закономерности развития отношений авторитетности, разработал методический комплекс для диагностики межличностных отношений в малых группах, включая модификацию техники «репертуарных решеток» Дж. Келли; экспериментально зафиксировал феномен «нисходящей слепоты» [3; 5; 6; 7; 8; 10].

Закрытость институциональная и психологическая

Напомним, что в рамках психологической теории коллектива социально-

психологические характеристики малой группы определяются с помощью системы векторов деятельности опосредствования межличностных отношений и их социальной направленности, при этом уровень развития группы находится в континууме бесконечных вариантов пересечений этих векторов.

Психологические векторы закрытости группы определяют ее место в континууме от мягкого (относительная депривация) варианта до жесткого (полная изоляции от широкого социума). Также имеет значение характер депривации: группа может быть изолированной от общества добровольно либо принудительно (например, заключенные в условиях исправительного учреждения). Сочетание этих двух векторов позволило Михаилу Юрьевичу выделить четыре основных вида групп, закрытость которых обусловлена изоляцией:

- вынужденной (заблудившиеся туристы, потерпевшие крушение пассажиры теплохода и т. п.);
- принудительной (воспитанники детских домов, находящиеся на принудительном лечении наркозависимые пациенты, отбывающие наказание преступники и т. п.);
- добровольной, позволяющей, по мнению членов закрытой группы, сохранить им свою личность (монахи, отшельники и т. п.);
- добровольной, на основе объединения людей с общими интересами — профессиональными, творческими, образовательными и т. д. [3, с. 5; 5, с. 114–115].

Для определения степени закрытости группы имеют также значение ее сплоченность, время существования, характер деятельности и другие особенности. Но, несмотря на вариативность психологических характеристик закры-

тых групп, здесь, как правило, складывается особый тип межличностных отношений, обусловленный обеднением референтных связей ее членов между собой и с представителями других социальных групп. Чем более закрыта, психологически отделена от общества группа, тем менее референтны для нее представители других групп, группы, общество в целом, а значит и их влияние на членов закрытой группы минимально или сводится к нулю. Таким образом, степень закрытости группы является значимой переменной для исследования процессов группообразования и личностного развития.

Начав изучение социально-психологических особенностей закрытых малых групп еще в конце семидесятых, в дальнейшем Михаил Юрьевич продолжил эту работу в рамках масштабного исследования интрагруппового структурирования и межличностных отношений воспитанников различных и по институционально заданной направленности и по степени закрытости типов учреждений.

Результаты исследования показали, что внешняя, институционально заданная закрытость учреждения является причиной формирования внутри него неформальных отношений по типу закрытых малых групп. Выстраиваются отношения по типу «мы» — «они» («мы — хорошие, они — плохие», «мы — незаслуженно обиженные, они — слишком хорошо живущие» и т. д.). Противопоставление «мы — они» для членов закрытых малых групп имеет тенденцию к углублению («мы — из одной статусной категории, они — из другой») и в дальнейшем перерастает, за счет последовательного сужения в сознании членов группы полюса «мы», в жестко

индивидуалистическое противостояние по принципу «я — они». Причины психологической неудовлетворенности при этом неизменно ищутся сначала за пределами своей группы, а затем — и своей личности.

По-видимому, такое свойственное членам закрытых групп сужение сознания является одним из факторов известного явления, которое обозначил перед своей казнью знаменитый деятель Великой французской революции Ж.Ж. Дантон: «Революция пожирает своих детей». Не только французская, но и российская, а позже и советская история содержит немало данных о том, как закрытые группы революционеров, «разобравшись» с внешними врагами, принимались за поиск и уничтожение «внутренних».

Исследования М.Ю. Кондратьева позволили выявить ряд различий в интрагрупповом структурировании и значимых отношениях воспитанников различных по степени закрытости учреждений. Так, при жесткой закрытости малой группы в ней стихийно складывается четырехуровневая статусная структура, а при более «мягких» вариантах возможно выделить лишь три статусных слоя. А в наиболее открытых, например, неформальных группах, складывающихся в рамках школьных классов и фактически совпадающих по списочному составу с официально заданными группами, четко определить границы между соседними статусными категориями зачастую оказывается весьма затруднительным [3].

Интрагрупповая структура закрытых групп имеет тенденцию к моноструктурированности: во всех сферах внутригрупповой активности наблюдается одна и та же статусная иерархия с неизменным закреплением за одними членами

группы лидерских, а за другими — аутсайдерских позиций. Из трех универсальных подструктур межличностных отношений (референтности, аттракции, власти) главенствует подструктура власти. При «жестком» варианте закрытости маловероятна даже возможность перехода среднестатусного индивида в рамках своего статусного слоя на более высокую позицию. Противоречие между потребностью в адаптации и потребностью быть личностью решается в пользу первого.

В режимных воспитательных спецзаведениях у представителей каждой страты есть свои, четко определенные права и обязанности. В более открытых группах, как правило, общаются между собой представители всех статусных категорий.

Среди достижений М.Ю. Кондратьева, пожалуй, наименее редко упоминается в научной литературе экспериментально подтвержденный эффект «нисходящей слепоты». Речь идет о социально-перцептивном феномене, свойственном высокостатусным членам закрытых малых групп и выражающемся в деперсонализации индивидов, находящихся ниже в статусной иерархии.

Дело в том, что представитель вышестоящего статусного слоя в таких группах всегда выступает для нижестоящего подростка в роли «значимого другого», несмотря на то, что в подавляющем большинстве случаев его образ негативного окрашен. Чем более закрытая группа, тем жестче статусная иерархия. Причем персонализация высокостатусных правонарушителей обеспечивается именно деперсонализацией низкостатусных. Для высокостатусного воспитанника его низкостатусный товарищ по группе не только не является «значимым другим»,

но и нередко вообще не воспринимается как личность, наделенная индивидуальными особенностями и способная на самостоятельный поступок, а рассматривается лишь в качестве представителя нижестоящей внутригрупповой страты (таким образом проявляется «нисходящая слепота»); ролевая позиция такого подростка признается высокостатусным воспитанником как слабая и уязвимая, его мнение не принимается во внимание, а образ негативно окрашен не столько из-за каких-либо личностных недостатков, сколько в связи с самим фактом принадлежности к категории низкостатусных.

Причины возникновения и особенности проявления эффекта «нисходящей слепоты» становятся понятными, если рассматривать их, вслед за М.Ю. Кондратьевым, с помощью деятельностного подхода к изучению социально-психологических явлений и на основе понимания социально-психологических закономерностей закрытых малых групп. Именно условия «закрытости» создают предпосылки для наиболее яркого проявления этого феномена, которое М.Ю. Кондратьев сформулировал в 1983 г. в своей кандидатской диссертации [7] и в дальнейшем исследовал на примерах трех типов групп разной степени закрытости: подростковые сообщества в закрытых воспитательных учреждениях, в школах-интернатах и детских домах, в группах учащихся профессионально специализированных интернатов [3 и др.].

Из логики комплексного подхода к изучению групповых явлений следует, что если группа является закрытой, то с высокой степенью вероятности можно прогнозировать наличие в ней и других специфических социально-психологических особенностей, а также изучить их, применяя разработанный М.Ю. Кондратьевым

базовый методический инструментарий. В частности, в его работах показано, что чем больше закрытость группы, тем сильнее «слепота» — т. е. меньше склонность высокостатусных различать в низкостатусных одноклассниках уникальные личности, а не просто представителей нижних статусных слоев [3; 7].

Закрытость группы, как правило, является легко различимой, что называется, «невооруженным глазом». Однако не только она может определять возникновение феномена «нисходящей слепоты». В исследованиях М.Ю. Кондратьева было показано, что важнейшей причиной различий между открытыми и закрытыми группами служат особенности той деятельности, которая определяет в этих учреждениях развитие личности и группы. Так, если в профессионально специализированных интернатах ведущую позицию занимает учебно-профессиональная деятельность учащихся, то в условиях воспитательно-трудовой колонии, спецПТУ, спецшколы для трудновоспитуемых общение зачастую превращается в предметную деятельность, направленную исключительно на поддержание жесткой внутригрупповой кастовости, на выстраивание и поддержание жесткой статусной иерархии. В закрытых сообществах основную роль играет одна из сфер внутригрупповой активности, причем эта деятельность имеет высочайшую ценность для всех членов группы, именно ее целями и задачами опосредствованы межличностные отношения подростков, именно ее нормы и ценности задают характер неформальной структуры межличностных отношений. Остальные сферы жизнедеятельности второстепенны. Таким образом, можно говорить о подмене деятельности, задаваемой воспитателями, на монодея-

тельность по поддержанию жесткой статусной иерархии. В этом случае любая иная деятельность оказывается для них незначимой, а все усилия педагогов, воспитателей и других лиц, ответственных за работу трудными подростками, будут сведены на нет.

Поскольку «нисходящая слепота» свойственна индивидам, занимающим лидирующее положение в группе, можно с уверенностью предположить, что она становится для группы нормой дегуманизированных отношений. Попытки влияния педагога или воспитателя на группу через ее высокостатусных членов также будут лишь укреплять жестко авторитарную систему отношений в группе, но не приводить к просоциальным целям.

Итак, основные предпосылки эффекта «нисходящей слепоты» — закрытость и моноструктурированность группы. В таком случае можно ли использовать эти переменные для прогнозирования особенностей развития малой группы? Разумеется. С большой вероятностью можно предположить, что в группе, которая обладает хотя бы одной из этих двух характеристик, есть тенденции к асоциальному развитию системы межличностных отношений (есть и группы, которые сочетают жесткую закрытость и монструктурированность взаимоотношений, например, террористические группировки, секты и т. п.). Слабая персонифицированность нижестоящих по служебной лестнице сотрудников в глазах «царствующего» руководства — не такое уж редкое явление. А ведь в этом случае обратная связь от нижестоящего сотрудника не принимается, и влияние «снизу» на руководителя практически исключено.

Если в группе замечен эффект «нисходящей слепоты», стоит проверить, не

стремится ли она к ужесточению своих психологических границ. Вполне вероятно, что в группе (ученической, производственной, дружеской или любой другой) начинается процесс замены заданной извне деятельности (деятельностей) активностью по выстраиванию и поддержанию жесткой иерархической структуры отношений, которая не позволит эффективно достигать поставленных перед группой целей и способствовать личностному развитию ее членов.

В современном быстро меняющемся мире человеку приходится все чаще становиться членом новых сообществ. Смена места работы или учебы, дополнительное образование, подработка, хобби, путешествия — эти и другие явления жизни современного человека заставляют его входить в новые для него группы, быстро оценивать свойственные им нормы общения, ценностные ориентации, понимать их целесообразность для удовлетворения своих потребностей, включая потребность в саморазвитии. Чтобы не стать добычей антиобщественных группировок, необходимо оперативно отслеживать и оценивать их социально-психологические особенности, за каждой из которых могут стоять соответствующие ей характеристики группы.

Таким образом, на примере закрытых учреждений в заостренной форме представлены те социально-психологические закономерности, которые можно встретить и в более открытых группах.

Авторитет власти и власть авторитета

Рассматривая социально-психологические особенности межличностных отношений, Михаилу Юрьевичу удалось

прийти к принципиальному различию «авторитета власти» и «власти авторитета» [4; 8; 10; 11].

«Внутреннее признание окружающими за индивидом права на принятие ответственного решения в условиях значимой совместной деятельности»: так определяется «подлинный авторитет» — авторитет личности, если рассматривать его с позиции деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе [5, с. 103]. Противопоставление этого явления «авторитету власти» не является очевидным, поскольку в традиционном социально-психологическом значении существует представление о несомненной авторитетности личности руководителя. При этом не уточняется стиль руководства, его соответствие цели и задачам групповой деятельности, уровню развития группы, ожиданиям подчиненных от исполнения руководителем его институциональной роли. То есть, несмотря на многолетнюю традицию изучения данного феномена, понятие «авторитет» трактуется исследователями по-разному. В то же время понимание и учет закономерностей референтного влияния необходимо для повышения эффективности как производственных отношений в организациях, так и учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях.

Развивая на основе достижений отечественной социальной психологии проблематику авторитетности, М.Ю. Кондратьев исследовал проблему руководства и лидерства в учебно-воспитательных коллективах и показал социально-психологические закономерности, в соответствии с которыми отношения авторитетности могут складываться по-разному.

Так, например, в подростковых группах закрытых воспитательных учреждений наличие жесткой неформальной моноструктуры стратификационного характера создает ситуацию, при которой осуществляется перенос ролевой значимости высокостатусных в сферу референтных отношений («иррадиация власти»), а ролевая ущемленность низкостатусных становится причиной их значительной деперсонализации («иррадиация безвластия»). А это значит, что в группах такого типа авторитет высокостатусного индивида основывается исключительно на его ролевой, а не личностной характеристике, т. е. возможен лишь «авторитет власти», но никак не «власть авторитета». В открытых учебно-воспитательных сообществах могут складываться различные по степени референтности варианты восприятия педагога учащимися. Основными «точками» в континууме нарастания авторитетности педагога являются «источник информации», «референтное лицо» и «авторитетное лицо».

Исследуя психологические особенности становления авторитета личности педагога в глазах учащихся, М.Ю. Кондратьев пришел к выводу, что взаимоотношения между учителем и учениками, прежде чем достигнут уровня, когда их можно будет охарактеризовать как отношения авторитетности, должны пройти необходимые этапы своего развития. Три основные стадии становления авторитета педагога, выделенные М.Ю. Кондратьевым, можно кратко охарактеризовать следующим образом.

1. Педагог — источник информации. На этой стадии школьники не обязательно фиксируют личностные характеристики учителя, поскольку рассматривают его исключительно в качестве

носителя необходимых для себя сведений, тем более если других источников такой информации у них нет.

2. Педагог — референтное лицо. Это следующий этап в формировании авторитета, когда школьника интересует не столько информация, которой располагает педагог, сколько его оценка этой информации.

3. Педагог — авторитетное лицо. Это наивысшая стадия значимости авторитета педагога для школьников, на которой «...учителю авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается как руководство к действию, а успех ожидается и предвидится» [4].

Соответственно, для учащихся группы высокого социально-психологического уровня развития (с высокой степенью опосредствования их межличностных отношений просоциальной деятельностью) учитель, как правило, одновременно является и референтным и авторитетным лицом. Ученики доверяют ему и ориентируются на его мнение, авансируют ему право принимать ответственные решения в значимых для них ситуациях. Если же учитель (чаще всего жестко авторитарный) использует в общении с детьми исключительно ролевое, властное влияние, в большинстве случаев он сохраняет свою референтность для школьников. Однако референтной оказывается не его личность, а роль, носителем которой он является. Если, например, такой человек перестает быть классным руководителем, его «авторитет» резко снижается.

Аналогичная ситуация складывается и относительно авторитета директора образовательного учреждения в глазах руководимого им педагогического кол-

лектива [11]. Уже в силу своей институционально заданной роли директор, как правило, является референтным лицом — хотя бы как источник информации, значимой для педагогической профессиональной деятельности. Если руководитель не располагает подлинным авторитетом, его личность воспринимается упрощенно — как «скорее положительная», «скорее отрицательная», либо она вообще не интересует подчиненных. Учителей не интересует его личностная позиция, его мнение в вопросах, выходящих за рамки повседневных организационных задач, интерпретация интересующих их фактов. А в этих условиях руководитель вряд ли сможет стать лидером для субъектов образовательного процесса.

Если же директор обладает «авторитетом личности», то подчиненные оказывают ему доверие по широкому кругу вопросов — профессиональных, организационных и даже личных. Они прислушиваются к его мнению, сверяют собственные ценности с теми, которые следуют из демонстрируемой им личностной позиции. Авторитетный директор является лидером, за которым следуют охотно, а не формально, «по инструкции», он вызывает уважение, положительные эмоции и уверенность в достижении общего успеха.

Проблема влияния высокореферентных, авторитетных лиц на формирование личности — одна из важнейших в социальной психологии. Особенно важно изучение оснований формирования авторитета личности воспитателей, родителей, педагогов в глазах их воспитанников и учеников. Ведь именно авторитетный человек способен помочь сориентироваться в адекватном выборе из хранилища культурно-историческо-

го опыта просоциальных ценностных ориентаций.

Диагностика и коррекция отношений межличностной значимости

Особое значение имеют практические приложения исследований М.Ю. Кондратьева, представленные в виде комплекса диагностических средств изучения статусно-ролевых отношений, сплоченности, лидерства на разных этапах развития малой группы. Подробное описание данного комплекса методических средств содержится в его публикациях [6; 8; 10].

Из широкого спектра методических средств для изучения особенностей межличностных, в том числе внутригрупповых, отношений, психологу-исследователю бывает непросто выбрать минимально необходимый набор инструментов применительно к специфике конкретной малой группы. В этом смысле сформированный Михаилом Юрьевичем на основе его собственных исследований диагностико-экспериментальный и методическо-коррекционный комплекс, включающий как известные, так и разработанные им самим инструменты, заслуживает отдельного внимания.

Помимо социометрии (Дж. Морено), референтометрии (Е.В. Щедрина), используемых в рамках психологической теории коллектива, методики «подставной самооценки», а также процедур выявления ценностно-ориентационного единства группы и мотивационного ядра межличностных выборов, М.Ю. Кондратьев предложил методический прием определения неформальной интрагрупповой структу-

ры власти в контактном сообществе и социально-психологическую модификацию техники «репертуарных решеток» Дж. Келли [6; 8; 10].

Взаимное ранжирование членов группы по принципу неформального властного влияния позволяет выявить их истинную ранговую структуру, что совершенно необходимо для изучения закрытых сообществ, так как взаимоотношения в них в значительной мере основываются именно на учете отношений власти—подчинения.

Что же касается модификации техники «репертуарных решеток», то она построена на идеях английского психиатра Дж. Келли о возможности изучения индивидуальных «имплицитных теорий личности» с помощью системы «личностных конструкторов». Матричная форма — решетка, позволяющая сопоставлять элементы (значимые для исследования объекты) и конструкторы (шкалы субъективных оценок, которые испытуемый дает объектам), так же, как и представление о биполярном характере оценивания человеком ситуаций по принципу сходства или различия с уже известными явлениями, стали основой для разработанной М.Ю. Кондратьевым диагностической техники. В результате возникла оригинальная авторская процедура опроса, основным результатом применения которой стало выявление этапа вхождения личности в относительно стабильную группу (адаптации, индивидуализации или интеграции). Напомним, что характеристика каждого из перечисленных этапов является весьма информативной для социально-психологического оценивания как отдельно взятого индивида, так и отношений межличностной значимости в данном сообществе. На ее основе можно выстраивать

практические рекомендации для развития конкретной группы и ее членов.

В ходе опроса с помощью «репертурных решеток» испытуемому предлагается выбрать из трех одногруппников двух схожих между собой, а затем пояснить, в чем именно заключается сходство и чем отличен от этих двух людей третий. В зависимости от задач конкретного исследования, триады могут быть выбраны произвольно, а могут быть составлены экспериментатором на основе задаваемой «подсказки». Например, поскольку члены закрытых сообществ с асоциальной направленностью склонны ориентироваться во внутригрупповых взаимоотношениях преимущественно на статусные характеристики, именно на этой основе целесообразно составлять триады для изучения их социально-психологических особенностей.

На основе диагностических процедур М.Ю. Кондратьев разработал методический коррекционный комплекс воспитательной работы с учащимися образовательных учреждений разного типа [6; 8; 10].

В последние годы жизни на основе комплексного анализа социально-психологических явлений Михаил Юрьевич, совместно с коллегами, разработал теоретические основы социальной психологии развития — самоценной отрасли психологической науки, изучающей метасистему отношений «личность — группа — широкий социум», компоненты которой непрерывно развиваются и взаимосвязаны между собой [13; 14].

Преемственность

М.Ю. Кондратьев активно способствовал развитию научной психологи-

ческой школы А.В. Петровского [1; 2; 12], идеи которой обладают высокой эвристичностью и потенциалом к развитию, что позволяет изучать на этой основе современные социально-психологические проблемы. Именно на основе этой развивающейся научной школы Михаил Юрьевич проделал огромную творческую работу в плане подготовки и развития научно-исследовательской компетенции младших коллег — студентов, аспирантов, сотрудников. Результаты его работы стали опорой для новых научных исследований. Под его руководством подготовлены и защищены десятки кандидатских диссертаций, посвященных проблемам субъективного отношения школьников к миру природы в условиях социальной депривации (Е.В. Цокало); психологических особенностей взаимоотношений одаренного школьника со взрослыми и сверстниками (О.Б. Крушельницкая); положения среднестатусного подростка в системе межличностных отношений школьного класса (М.Е. Сачкова); авторитета педагога для воспитанников закрытых образовательных учреждений (Е.О. Кравчино); оснований персонализации и деперсонализации подростков в классах общеобразовательной школы (А.Б. Невеев); взаимосвязи этапов вхождения в учебную группу и статусной позиции старшеклассников и студентов (М.Н. Расходчикова); отношений межличностной значимости старшеклассников (В.В. Ковалева); связи самооценочно-идентификационной ориентации и личностно-ролевой взаимопредставленности субъектов образовательного процесса в вузе (Е.В. Емельянова); социальной адаптации развивающейся личности в условиях становления новой группы членства (Э.Г. Вартанова);

отношений межличностной значимости в реальных контактных и в разной степени виртуальных группах волонтеров (О.А. Любимова); особенностей динамики интрагруппового структурирования в классах начальной школы и на рубеже начальной и средней школы (А.А. Лисицына); особенностей межгрупповых отношений и взаимовосприимчивости в рамках ученических сообществ (на примере школьников-подростков и студентов вузов) (В.А. Лисицын); отношений авторитетности в студенческих группах современного российского вуза (П.А. Бабанин) и др. А теперь уже и ученики Михаила Юрьевича подготовили десятки аспирантов и продолжают развивать его научное наследие применительно к исследованию многих актуальных социально-психологических проблем образования, детства и социальной сферы. На базе научного наследия Михаила Юрьевича продолжает строиться научно-исследователь-

ская работа и образовательный процесс факультета социальной психологии МГППУ.

В заключение необходимо отметить, что в рамках одной статьи невозможно охватить весь диапазон научно-исследовательской деятельности Михаила Юрьевича Кондратьева. В зоне его интересов были многие другие проблемы современной социальной психологии. Он опубликовал более трехсот научных работ. Большое внимание он уделял также активной издательской деятельности. Он был основателем, автором и ответственным редактором девяти выпусков сборника научных трудов факультета социальной психологии «Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики», главным редактором журнала «Социальная психология и общество», организатором и активным участником научно-практических конференций и других профессиональных форумов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кондратьев М.Ю.* О научной психологической школе А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // *Социальная психология и общество*. 2011. № 3. С. 14–31.
2. *Кондратьев М.Ю.* Отечественное профессиональное психологическое сообщество. Штрихи к портрету поколения: персоналии, события, проблемы. М.: Генезис, 2015. 176 с.
3. *Кондратьев М.Ю.* Психология межличностных отношений подростка в закрытых учебно-воспитательных учреждениях: дисс. в виде научного доклада ... докт. психол. наук. М., 1994. 81 с.
4. *Кондратьев М.Ю.* Слагаемые авторитета. М.: Знание, 1988. 80 с.
5. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология // *Психологический лексикон: в 6 т. Т. 3.* М.: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.
6. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
7. *Кондратьев М.Ю.* Социально-ролевая детерминация межличностного восприятия в группах трудновоспитуемых подростков и юношей: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1983. 182 с.

8. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология в образовании. М.: ПЕР СЭ, 2008. 383 с.
9. *Кондратьев М.Ю., Ильин В.А.* Азбука социального психолога-практика: справочно-энциклопедическое издание. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
10. *Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М.* Психология отношений межличностной значимости. М.: ПЕР СЭ, 2006. 272 с.
11. *Кондратьев М.Ю., Крушельницкая О.Б.* Слагаемые директорского авторитета // Директор школы. 2000. № 3. С. 19–24.
12. *Петровский А.В.* Психологическая теория коллектива: монография. М.: Педагогика, 1979. 240 с.
13. Социальная психология развития: учебник для бакалавриата и магистратуры / Под ред. Н.Н. Толстых. М.: Издательство Юрайт, 2014. 603 с.
14. *Толстых Н.Н.* Социальная психология развития как самоценная отрасль психологической науки // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 13–25.

Mikhail Kondratyev's Scientific Heritage

O.B. KRUSHELNITSKAYA*,
Moscow, Russia, social2003@mail.ru

T.YU. MARINOVA**,
Moscow, Russia, tamarinova@mail.ru

The article illuminates the most important outcomes of research activities carried out by Mikhail Kondratyev. It reveals the relevance of his research for the development of concepts of social psychological processes that take place in closed communities, of relations of authority, as well as for the diagnostics and correction of relationships of interpersonal significance in groups of various types. The paper also reviews the main stages of Mikhail Kondratyev's scholarly and teaching activities and highlights his major contributions to the further development of research in social psychological problems of small groups and interpersonal relationships that emerge within them.

Keywords: *authority, closed group, intragroup status, structure of small group, interpersonal relationships, reference, effect of "downward blindness".*

REFERENCES

1. *Kondrat'ev M.Yu. O nauchnoi psikhologicheskoi shkole A.V. Petrovskogo v Moskovskom gorodskom psikhologo-pedagogicheskom universitete [About the scientific psychological school of A.V. Petrovsky in the Moscow State University of Psychology & Education]. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society], 2011, no. 3, pp. 14–31.*
2. *Kondrat'ev M.Yu. Otechestvennoe professional'noe psikhologicheskoe soobshchestvo. Shtrikhi k portretu pokoleniya: personalii, sobytiya, problem [Domestic professional psychological community. Strokes to the portrait generation: people, events, issues]. Moscow: Genезis, 2015. 176 p.*
3. *Kondrat'ev M.Yu. Psikhologiya mezhlichnostnykh otnoshenii podrostka v zakrytykh uchebno-vospitatel'nykh uchrezhdeniya. Diss. v vide nauchnogo doklada ... dokt. psikhol. nauk. [Psychology of interpersonal relations of teenagers in the closed educational institutions. Dis. in the form of a scientific paper ... Doctor. psychol. Sciences. diss.]. Moscow, 1994. 81 p.*

For citation:

Krushelnitskaya O.B., Marinova T.Yu. Mikhail Kondratyev's Scientific Heritage. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society], 2016. Vol 7, no. 1, pp. 9–22. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070102

* *Krushelnitskaya Olga B.* — PhD in Psychology, Head of the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, social2003@mail.ru

** *Marinova Tatiana Yu.* — PhD in Biology, Dean of the Department of Social Psychology, professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, tamarinova@mail.ru

4. Kondrat'ev M.Yu. Slagaemye avtoriteta [*The terms of authority*]. Moscow: Znanie, 1988. 80 p.
5. Kondrat'ev M.Yu. Sotsial'naya psikhologiya [*Social Psychology*]. In Psikhologicheskii leksikon v 6 t. [*Psychological vocabulary in 6 v.*]. V. 3. Moscow: PER SE, 2005. 176 p.
6. Kondrat'ev M.Yu. Sotsial'naya psikhologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii: uchebnoe posobie [*Social Psychology private educational institutions*]. St. Petersburg: Piter, 2005. 304 p.
7. Kondrat'ev M.Yu. Sotsial'no-rol'evaya determinatsiya mezhlichnostnogo vospriyatiya v gruppakh trudnovospituemykh podrostkov i yunoshei. Diss. kand. psikh. nauk. [*Socio-determination role of interpersonal perception in groups of difficult adolescents and young adults. Ph. D. (Psychology) diss.*]. Moscow, 1983. 182 p.
8. Kondrat'ev M.Yu. Sotsial'naya psikhologiya v obrazovanii [*Social Psychology in Education*]. Moscow: PER SE, 2008. 383 p.
9. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika: Spravochno-entsiklopedicheskoe izdanie [*The ABCs of Social psychologist practice. Reference and encyclopedia*]. Moscow: PER SE, 2007. 464 p.
10. Kondrat'ev M.Yu., Kondrat'ev Yu.M. Psikhologiya otnoshenii mezhlichnostnoi znachimosti [*Psychology of interpersonal relations of significance*]. Moscow: PER SE, 2006. 272 p.
11. Kondrat'ev M.Yu., Krushel'nitskaya O.B. Slagaemye direktorskogo avtoriteta [*The terms of the directors' credibility*]. Direktor shkoly [*Head teacher*], 2000, no. 3, pp. 19–24.
12. Petrovskii A.V. Psikhologicheskaya teoriya kollektiva: monografiya [*Psychological Theory team*]. Moscow: Pedagogika, 1979. 240 p.
13. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury [*Social psychology of development: a textbook for undergraduate and graduate*]. Tolstykh N.N. (ed.). Moscow: Publ. Yurait, 2014. 603 p.
14. Tolstykh N.N. Sotsial'naya psikhologiya razvitiya kak samotsennaya otrasl' psikhologicheskoi nauki [*Social psychology of development as valuable in itself branch of psychological science*]. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [*Social Psychology and Society*], 2010, no. 1, pp. 13–25.

Междисциплинарные связи социальной, возрастной и педагогической психологии: ресурсы развития

В.В. СТЕПАНОВА*,
Смоленск, Россия, stepanova.valent@yandex.ru

Н.Н. ТОЛСТЫХ**,
Москва, Россия, nnvt@list.ru

На примере авторской образовательной технологии обосновывается продуктивность междисциплинарных разработок, учитывающих педагогический, психологический и социально-психологический подходы к проблеме развития. Описана и проанализирована образовательная технология «Росток» (автор — В.В. Степанова) в той ее части, которая раскрывает содержание и динамику выстраивания системы взаимоотношений между учащимися в период обучения в начальной школе. Представлен новый взгляд на проблему использования групповых форм учебной работы, отличный от представлений о коллективно-распределенной учебной деятельности.

Ключевые слова: образовательная технология, социальная психология развития, модель психического, коллектив, группа, развивающее обучение, групповые формы учебной деятельности.

В последние месяцы своей жизни Михаил Юрьевич Кондратьев написал книгу воспоминаний, с некоторыми главами которой читатели журнала «Социальная психология и общество» уже могли познакомиться. Сейчас эта книга вышла [6]. Она не только о прошлом, но и о на-

стоящем, о котором поневоле задумываешься, сравнивая то, что происходило в научном психологическом сообществе, в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт ОАО) 30–40 лет назад, с тем, что происходит в настоящее время, сопо-

Для цитаты:

Степанова В.В., Толстых Н.Н. Междисциплинарные связи социальной, возрастной и педагогической психологии: ресурсы развития // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 23–44. doi:10.17759/sps.2016070103

* Степанова Валентина Васильевна — кандидат психологических наук, научный руководитель инновационной площадки «Росток», Центр информационных технологий Министерства образования и науки Новосибирской области, ведущий специалист Научно-практического центра «Гармония», г.Смоленск, Россия, stepanova.valent@yandex.ru

** Толстых Наталья Николаевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной психологии развития ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, nnvt@list.ru

ставляя корифеев психологической науки тех лет и нынешних и т. д. Но это еще и книга о будущем, потому что она — по сути дела завещание, последняя воля Михаила Юрьевича. Об одном из его напутствий-завещаний мы и хотим поговорить в нашей статье. Речь идет о его глубокой уверенности в перспективности междисциплинарных исследований и научно-практических разработок на границах социальной психологии с другими областями психологической науки и практики, прежде всего возрастной и педагогической психологии, психологии развития. «Хотелось бы подчеркнуть, — пишет он, — что, указывая на содержательную ценность социально-психологических переменных при анализе психолого-возрастной и психолого-педагогической проблематики, я далек от того, чтобы заявлять их главенствующую, приоритетную значимость. Но было бы попросту легкомысленно забывать о том, что недоучет этих переменных практически закономерно приводит к неоправданно излишней «педагогизации» психологической реальности, к содержательно-смысловому упрощению и уплощению ее анализа в связи с подменой задачи исследования в логике «что есть на самом деле» задачей декларирования того, «как должно быть» [6, с. 128].

М.Ю. Кондратьев конкретизирует продуктивность междисциплинарных связей между социальной, возрастной и педагогической психологией на ряде примеров, связывающих разработки А.В. Петровского с некоторыми элементами теорий развития и развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Не будем пересказывать эти фрагменты книги, отметив лишь, что в них не упоминается, казалось бы, на поверхности лежащая в этом контексте проблема

места и роли коллективной деятельности в процессе обучения.

Вместе с тем, в 70–80-е и в начале 90-х гг. эта, несомненно пограничная между социальной и педагогической психологией проблематика, оказывалась в центре внимания многих отечественных исследователей [1; 3; 4; 7; 10–14 и др.]. Большое внимание было уделено ей и рядом зарубежных психологов (Ж. Пиаже, А.-Н. Перре-Клермо, К. Робинсон) [9]. Сегодня, однако, редко встретишь публикацию на эту тему.

Создается впечатление, что проблема решена, тем более что Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения ставит в качестве основной задачи ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования [5, с. 4]. В свою очередь, универсальные учебные действия, как сказано в этом документе, включают в себя четыре основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) познавательные; 4) коммуникативные действия. Причем, условием реализации коммуникативных универсальных учебных действий является использование групповых форм организации учебной деятельности: «Освоение коммуникативных действий должно обеспечить социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и

взрослыми» [35, с. 6]. Переход от классно-урочной системы к системе проектов в процессе обучения уравнивает в правах групповой способ обучения с фронтальным способом организации учебной деятельности. Есть все основания полагать, что упомянутые выше психологические исследования сыграли свою роль в принятии этих важных для реформы современного образования решений.

Нельзя здесь не отметить и того, что выраженный в ФГОСах второго поколения акцент на широкое использование коллективных форм обучения совпадает с общемировым трендом: сегодня во многих странах наблюдается тенденция все более активного применения групповых форм работы на занятиях со школьниками и студентами [34].

Но понимание проблемы, а поэтому и подходы к ее решению, по нашему глубокому убеждению, все-таки остаются поверхностными.

Во-первых, опыт внедрения ФГОСов НОО второго поколения показывает, что учителя испытывают огромные трудности в процессе использования групповых форм обучения, вследствие чего они не только не видят эффективности таких форм, но и часто активно протестуют против их внедрения.

Во-вторых, коллективная деятельность в процессе обучения нередко сводится, по сути дела, либо к использованию групповых форм работы на отдельных уроках (часто только на открытых — показательных), либо к решению некоторых проблем в как бы отдельно от обучения существующем процессе воспитания детей (коллективные экскурсии, совместная подготовка праздника и пр.).

В-третьих, бытует мнение, что для организации коллективной учебной деятельности достаточно лишь правильно расста-

вить мебель и дать задание для работы в группах детей, сидящих за общим столом, чего, конечно же, явно не достаточно.

В-четвертых, те идеи и принципы организации коллективно-распределенной учебной деятельности, которые были разработаны в контексте теории развивающего обучения, не являются, с нашей точки зрения, единственно возможными.

Выскажем тезис, который хотим защищать в данной статье: дефицитность современного подхода к пониманию роли коллектива и коллективной деятельности в образовании связана с неумением учитывать влияние целого ряда важных социально-психологических факторов. К таковым относится, в частности, игнорирование динамики развития учебной группы (класса). И как раз на это обстоятельство обратил в своей книге внимание М.Ю. Кондратьев, опираясь при этом на мнение А.В. Петровского, настаивавшего на том, что развивающаяся личность «формируется в результате последовательного включения в различающиеся по уровню развития общности, доминирующие на разных возрастных ступенях, и развитие личности определяется процессом развития группы, в которой она интегрирована». [цит. по: 6, с. 84]. В использовании в процессе обучения знаний о социально-психологических закономерностях общения между взрослыми и сверстниками на разных возрастных этапах, о закономерностях групповой и коллективной деятельности в ее динамике мы видим одно из перспективных направлений междисциплинарных исследований и развития соответствующих практик.

Высказанный тезис мы хотим защищать, опираясь на многолетний опыт использования образовательной технологии «Школа развития индивидуальности

(Росток)», разработанной В.В. Степановой. Содержание и анализ этой технологии, а также результаты ее внедрения в практику школьного обучения были представлены в ряде публикаций [20–29], поэтому в данном случае мы остановимся только на той ее части, которая непосредственно связана с развитием коллективной учебной деятельности.

По сути дела, образовательная технология «Росток» представляет собой воплощение идеи междисциплинарности: в ней в неразрывном единстве переплетены подходы к развитию возрастной, педагогической и социальной психологии.

Многолетнее применение указанной образовательной технологии можно рассматривать как многократно повторенный формирующий эксперимент, целями которого являются, с одной стороны, полноценное формирование всех указанных во ФГОС 2-го поколения универсальных учебных действий, и, с другой стороны, развитие индивидуальности каждого ребенка (заметим, что мы не отождествляем развитие личности и индивидуальности), а основным (хотя, разумеется, не единственным) средством достижения этих целей служит развитие коллективных форм учебной деятельности и коллектива учебной группы (класса) в целом. Формулировка выглядит, по сути дела, прямым цитированием ФГОС, но все дело в том, как именно это реализуется. Дело, как это и бывает в подобных случаях, в деталях. О них и пойдет речь.

Учитывая лимиты объема журнальной публикации, мы ограничимся описанием фрагмента технологии, касающегося только начальной школы.

Начнем с того, что современные дети приходят в первый класс школы, практически не умея общаться между собой [см.

об этом, например: 19]. Они бывают не готовы не только к групповым формам учебной работы, но и вообще к внятным формам взаимодействия со сверстниками. Зачастую это взаимодействие сводится к толканию друг друга, «догонялкам», дракам и визгу, так что учителю стоит больших трудов просто успокоить детей, призвать их к элементарному порядку. Но даже если картина не бывает столь удручающей, дети все равно не умеют ни слышать друг друга, ни понимать, ни учитывать взаимные интересы.

Первая причина этого — отсутствие достаточных **средств коммуникации**.

Даже если дети говорят на одном языке (а сегодня в связи с большим количеством детей мигрантов это бывает далеко не всегда), они плохо понимают друг друга. Это происходит потому, что, во-первых, словарный запас современных детей крайне ограничен, многие из них не знают значений элементарных слов, даже тех, которые встречаются в самом первом букваре. Они не знают, что значит «слева», «справа», «вперед» и т. д. Им бывают не знакомы названия частей тела. Что такое веко, затылок, темя, лодыжка, плечо и т. д., многим не известно. Поэтому, кстати, не все могут выполнить простые указания учителя, например, перейти на противоположную сторону класса, встать в колонну или шеренгу, дотронуться правым указательным пальцем до левого виска и т. п. Даже представляя себе значение какого-то слова, дети вкладывают в него только свой собственный смысл, тот, который им знаком из контекста своей частной жизни и который зачастую не совпадает с контекстом, известным другим детям.

Все это во многом связано с изменившимся характером общения в семье, в обществе. Озабоченность комфортными

условиями детского бытия привели к отрыву детей от полноценной включенности в семейную и общественную жизнь. Общение с ребенком стало носить формальный, поверхностный характер, перестало быть направленным на согласование действий в момент продуктивной деятельности. Забота о ребенке стала пониматься как обслуживание ребенка, а не обучение его обслуживанию себя. Уши, шею, пятки быстро, ловко и без лишних разговоров моет мама или бабушка, а не ребенок, поэтому так непомерно сократился активный словарь у детей, так неуклюжи стали их движения. Время, уходившее на овладение способами действия в культуре, теперь занято различными видами детских развлечений: просмотр мультфильмов, компьютерные игры, в лучшем случае чтение детских книг взрослыми.

Так воспитанные дети в огромном большинстве и приходят сегодня в первый класс школы. Речь учителя, обращенная к ним, не является побуждающим началом к включению детей в деятельность. Пассивность детей в момент не только учебной, но и любой иной продуктивной деятельности и полная расторможенность на перемене, неспособность предвидеть результат своих действий, неумение переключаться с одного вида деятельности на другой являются последствием неправильно понятого учителями и родителями смысла общения как деятельности. Общение они рассматривают не как основу для становления всей когнитивной и личностной сферы ребенка, а видят в нем лишь способы поверхностной социализации. Воспитанный мальчик: здороваётся, благодарит, не дерется, не толкается, приветлив — это то, что считается вполне достаточным для общения. Главные уси-

лия и родители, и общество в целом направляют на когнитивное и физическое развитие детей, которых для этого водят в разнообразные кружки по хореографии и рисованию, по фигурному катанию и хоровому пению, наполняя детей клишированными образцами танцевальных па, стандартным набором постановочных детских рисунков — дом, цветок, дерево, человек. У детей не остается времени на совместную деятельность в кругу сверстников. Но развитие когнитивных и личностных способностей ребенка, по нашему глубокому убеждению, вне полноценно функционирующей группы невозможно.

Нам придется признать, что идеи развития способностей ребенка путем создания индивидуальной траектории развития, которые так пропагандируются через средства массовой информации и даже рекомендованы для обучения одаренных детей во ФГОС, не могут быть продуктивными. Сегодня все чаще можно слышать: не всех нужно основательно учить, так как не все станут первооткрывателями или нобелевскими лауреатами. Для большинства же достаточно элементарных знаний и умения более-менее культурно взаимодействовать с другими людьми, не хамить, уважительно относиться к результатам труда другого человека и прочее, и прочее. Но дело в том, что развитие когнитивных способностей даже у высокоодаренных детей невозможно вне содержательного общения, направленного на получение общего результата деятельности. А общий результат возможен только тогда, когда группа существует по принципу синергии и является функционально целостной. Этого, в свою очередь, невозможно добиться простым соединением детей вместе. Мы, конечно же, являемся противниками и

той точки зрения, что «обычных», т. е. не признанных одаренными, детей надо учить только культурному общению. Иными словами, развитие общения и, в частности, групповых форм учебной деятельности, с нашей точки зрения, равно необходимо для развития интеллекта, личности и индивидуальности всех без исключения школьников.

Группа, как и всякий успешный коллектив, проходит несколько этапов своего развития, перекристаллизаций, до того момента, когда сможет действовать как целостность, как среда успешного когнитивного и личностного развития.

Для эффективного взаимодействия в группе у всех детей должна быть близкая «картина мира» и способы ее экспликации вовне, только тогда возможен обмен информацией, согласование действий. Однако новое пространство, в которое попадает ребенок, придя в школу, оказывается лишь формально общим для детей, но в реальности общим не является, так как каждый ребенок видит, понимает и описывает это пространство по-своему. Один и тот же предмет может называться детьми по-разному, но даже если название совпадает, за ним могут быть абсолютно разные представления. Каждому ребенку предстоит освоиться и сориентироваться в абсолютно новом для него пространстве.

Именно поэтому первой задачей педагога в рамках технологии «Росток» является создание общего контекста взаимодействия, *общего хронотопа*, включающего соответственно общность пространства и пространственных представлений, с одной стороны, и общего временного контекста — с другой: «Мы вместе идем в раздевалку, вместе запоминаем место, где будут храниться наши вещи; вместе идем в столовую, вместе

моем руки перед едой, узнаем, где взять мыло и как достать салфетку, чтобы вытереть руки; вместе идем в спортивный зал, где играем в подвижные игры» [см. подробнее: 20–24; 26–27; 31, 32].

Освоение детьми пространства класса, школы основано на его активном преобразовании через наполнение эмоциональными, смысловыми метками. Важно подчеркнуть, что формирование в процессе этого преобразования *коллективных представлений* базируется на непроизвольном внимании, когда детям непосредственно оказывается интересным каждый новый предмет, на который учитель обращает внимание детей. Это должен быть предмет, непосредственно привлекательный для детей (гимнастический обруч, спицы или гимнастическая лента), демонстрируя который, учитель предлагает обсудить, для чего он нужен, как его можно использовать, какими свойствами он обладает, как называется и т. д.

Детям предоставляется возможность поиграть, поработать с этим предметом, после чего задаются определенные правила действия с ним, которые носят характер договора. Постепенно первоначально почти пустое пространство класса (это в данной технологии — важное исходное обстоятельство) наполняется одинаково маркированными предметами с одинаково всеми без исключения детьми понимаемыми свойствами и назначением, а также правилами обращения с ними. Так создается рабочее пространство, в котором слово приобретает орудийный характер для всех участников процесса обучения. Класс становится местом, которое наполняется различными живыми объектами — это и говорящие попугаи, черпахи, котята, щенки, т. е. домашние

любимцы одноклассников, с ними взаимодействуют дети, их зарисовывают, о них рассказывают. Целевые прогулки, экскурсии являются основой для содержательного наполнения творческой деятельности в классе. Они создают основу для становления общих представлений об окружающем мире, которые оказываются наполненными совместным эмоциональным переживанием и единой системой речевых меток. Слово для всего класса приобретает близкое значение и становится орудием, с помощью которого педагог может вызывать у детей воспоминания об общем опыте.

Следующим необходимым условием для становления групповой организации учебной деятельности является **синхронизация детских действий**, которая достигается совместными ритмическими действиями под музыкальную фразу, потешку, считалочку и т. п.. Важно, что выработка синхронных действий достигается последовательно, начиная с того, что каждый ребенок учится синхронизировать свои действия со скакалкой или мячом с музыкальным или речевым ритмом. Затем синхронизация происходит в паре со взрослым — вначале, а в дальнейшем — в парах детей. После чего работа по синхронизации продолжается в малых группах и только впоследствии в классе в целом. Синхронизация действий возможна тогда и только тогда, когда человек видит не только самого себя, но и другого или других участников содействия. И не только видит, но и предвидит, предчувствует действие другого, других. Без этого невозможно, например, даже одновременно выставить правую ногу на пятку в хороводе.

В момент синхронизации совместных действий и начинает активно развиваться умение понимать себя и другого,

особенности своих и чужих эмоций, намерений и т. п.— собственно все то, что сегодня стало модно называть **«модель психического»** [16–18]. «В реальной жизни, — пишет Е.А. Сергиенко, — мы постоянно строим модели для понимания и предсказания поведения других людей, которые включают в себя все наши знания о собственных ментальных состояниях и о ментальных состояниях других людей. Способность построения таких моделей и обозначается как модель психического (способность понимать себя и других на основе внутренних моделей ментальных состояний). Такая способность развивается у детей к концу дошкольного возраста и дает им возможность взаимодействовать с другими людьми на ином уровне. Модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка и отражает его переход от базовых уровней развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, к уровню субъекта социальной жизни» [16, с. 135].

Необходимым средством развития модели психического является **экспликация собственных ментальных состояний и представлений** для другого (других). В технологии «Росток» такая экспликация осуществляется разными способами: пантомимой, танцем, конструктивной моделью, рисунком. Однако следует признать, что уровень способности детей к выносу вовне своих представлений и переживаний невероятно снизился за последние годы. Сегодняшним младшим школьникам остаются недоступны игры на презентацию собственного моторного опыта, это связано с неумением обращаться к опыту своих переживаний. Они, как правило, не в состоянии повторить без предмета

даже простое, только что проделанное действие с предметом. Тем более у них затруднено угадывание пантомимических действий другого в таких играх, как «Зеркало», «Что мы делали, не скажем, а что делали, покажем», «Любая фигура замри». Пришедшие в школу дети, даже те, которых как будто бы неплохо подготовили к школе, научили конструировать и рисовать, не умеют обращаться к опыту собственных переживаний, что хорошо видно в отсутствии открытости и искренности в детских работах. Их конструктивные модели, рисунки несут в себе застывшее клише, которое не связано с постоянно меняющимися детскими переживаниями. Дети стремятся быть правильными, а не самими собой, и это приводит к сложностям в реализации собственного замысла и невозможности понимать замысел другого.

Для изменения данной ситуации в технологии «Росток» разработана специальная система упражнений, которые помогают ребенку внимательно отнестись к собственным телесным ощущениям. На начальном этапе работы большое внимание уделяется упражнениям на память физических действий, где проделанные действия с предметом затем повторяются без него, что постепенно перерастает в пантомиму. Показ пантомимы требует не только удержания смысла производимых операций, но и точности воспроизведения моторного действия. Такие упражнения способствуют развитию, с одной стороны, способности удерживать образ действия с предметом и воплощать этот образ в действие, а с другой, — умения «прочитать» действие другого, сравнивать его со своим действием. Можно сказать, по аналогии с высказыванием В.П. Зинченко о вписывании себя в читаемый текст, что ребе-

нок учится вписывать свои ментальные состояния в пантомимические действия другого, наполняя их собственным переживанием. Упражнения на память физических действий являются прародителем не только пантомимы, но и хороводных игр и танцев. Они имеют сюжетное содержание, которое выражается в пантомимическом действии, и ритмическую синхронизацию совместного действия в ряду или кругу, что требует от каждого участника ощущение себя самого как единичности и одновременно как части целого, как принадлежащего к общему действу.

Чрезвычайно важным и эффективным для развития модели психического является становление, а вернее, восстановление *индивидуального смыслового детского рисунка*. Говоря о восстановлении детского смыслового рисунка, мы, прежде всего, хотим обратить внимание на то, что такой рисунок является отражением впечатлений ребенка от реальных предметных действий. Моторные и сенсорные впечатления от действия с предметом являются средством удержания образа предмета. Фиксация этих впечатлений на листе бумаги создает условия как для возвращения к источнику впечатлений, так и для сравнения своего рисунка с рисунками одноклассников. Важно, что за рисунком у ребенка стоит живой образ предмета, поэтому ребенку можно задавать самые разные вопросы по поводу изображенного и он легко на них отвечает. Взрослый, не давая оценки детскому рисунку, просто предлагает соотнести рисунок с реальностью и при необходимости уточнить его. В ситуации такого взаимодействия рисунок становится не только средством фиксации первоначальных впечатлений, но и средством развития собственного пред-

ставления, а также содержательной составляющей общения.

Постепенно дети создают (порождают) **групповой изобразительный язык**, который становится понятен всем участникам группы. Через рисунок происходит обращение к представлениям друг друга, интенсивно развивается диалогическая речь. Рисунок является и посредником в содержательном взаимодействии. Все успешные находки в отображении впечатлений от совместной экскурсии или наблюдения почти моментально заимствуются друг у друга и вносятся в свой рисунок. Обмен изобразительными средствами порождает единый групповой символический язык, который постоянно развивается и обновляется. Порождение общего символического языка перекристаллизывает детскую группу. Исчезает немотивированная агрессия, дети начинают объяснять свои поступки, легко договариваются о совместной деятельности. Лишь после этого они в состоянии вместе создавать один общий, **коллективный рисунок**.

Мы не задерживались бы так долго на технологии становления коллективного рисунка, если бы в ней, как в зеркале не отражались социально-психологические аспекты становления ученического коллектива, а также развития когнитивных функций каждого ученика. Только после того, как выстроены общие представления об окружающем пространстве, наработан словарь, отражающий коллективные представления учеников всего класса, достигнут определенный уровень понимания себя и другого, а также способности синхронизировать свои действия с действиями группы (все это при интенсивной целенаправленной работе достигается не раньше конца первого полугодия школьного обучения), оказы-

вается возможным введение групповых способов решения учебных задач.

По существу, первым опытом участия в групповой форме организации учебной деятельности в технологии «Росток» и является создание коллективного рисунка. Обратим особое внимание на то, как в процессе деятельностного опосредования общения при создании коллективного рисунка происходит переход от выборов партнеров на основе личной симпатии и антипатии к выборам, опосредованным содержанием совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, которые порождаются в процессе создания общего продукта, как овладение детьми средствами коммуникации (умение выразить в рисунке свои представления и осмыслить рисунок партнера) изменяет направленность деятельности группы, что, в свою очередь, предъявляет новую систему требований к способностям каждого ее участника.

Процесс создания коллективного рисунка начинается с того, что педагог раскладывает на ковре, который занимает почти все пространство пола в классе, 5–6 листов ватмана и столько же наборов гуаши, а также кисти, карандаши, баночки с водой, салфетки — в достаточном количестве у каждого ученика. Затем он дает задание изобразить что-то, одинаково всем известное, например, коллективное путешествие по берегу реки, и предлагает детям самим определить, возле какого листа ватмана они сядут и с кем будут рисовать. Сам процесс создания общего рисунка подразумевает речевую включенность в деятельность, так как необходимо согласовывать свои действия с четырьмя–пятью участниками общего дела, договариваться о сюжете, композиции, выборе материала.

Первые совместные рисунки больше напоминают комиксы, в которых каждый из детей выделяет для себя кусочки пространства на общем листе бумаги и полностью изображает и реку, и детей, и небо, и солнце. В результате на одном листе бумаги оказываются шесть солнц, столько же небес и рек. Только после этого педагог обозначает для детей эту «неточность», несовпадение их изображения с реально виденным и происходившим во время прогулки. Он задает вопросы детям: «А сколько солнц на небе? Вы на одну реку ездили или на разные? Сколько было автобусов? Ты с кем шел рядом? А где он на рисунке? А ты где?» И просит детей все это нарисовать. Если лист безвозвратно испорчен, то предлагает взять чистый. Вот с этого момента начинаются договоры о том, где и что будем рисовать. Однако не один десяток раз придется поработать детям, прежде чем они начнут учитывать намерения друг друга в общей деятельности. Им предстоит договориться о том, как будет выглядеть общий продукт, что требует умения и удерживать собственный образ будущего рисунка, и понимать образы, выраженные в речи партнеров по общей деятельности, согласовывать стратегию общего действия и определять свое место в этом действе.

Такой способ организации групповой работы в корне отличается от хорошо разработанной системы обучения в рамках коллективно-распределенной деятельности [1; 4; 36; 37]. С точки зрения авторов этого направления, совместная деятельность сама по себе рассматривается как этап и внутренний механизм индивидуально осуществляемой деятельности, которая базируется на взаимодействии ребенка со взрослым как носителем социальных и культурных

образцов поведения. Формы кооперации со сверстниками рассматриваются лишь как средства, усиливающие эффект кооперации со взрослым и по-иному воздействующие на процесс интериоризации. Таким образом, общее направление развития заключается, по мнению приверженцев данного взгляда, в движении от социального к индивидуальному, т. е., к движению «извне внутрь», что не позволяет, по нашему мнению, осуществиться процессу естественного движения от внутреннего образа собственного переживания каждым участником группы к пониманию и принятию переживаний партнеров по общей деятельности и порождению качественно нового продукта, которым является процесс сотворчества в совместной деятельности. Именно это включает процесс внутренней мотивации учебной деятельности.

Модель коллективно-распределенной деятельности, по нашему мнению, не решает задачи *развития* ребенка как субъекта, как личности, как индивидуальности. В таких условиях ребенок именно *формируется*, исходя из тех или иных представлений педагога. Но современный, быстро меняющийся мир требует абсолютно других способов социализации, при которых ребенок должен быть устремлен к общественному взаимодействию, к порождению общего продукта, который является и целью, и результатом соединения усилий каждого участника этого процесса. В соответствии с таким пониманием задач, стоящих перед современным человеком, нам представляется иная «механика» овладения способами жизнедеятельности в пространстве культуры.

Младшие школьники, как правило, мотивированы на успех при выполнении учебной задачи, а так как в технологии

«Росток» оценивается только общая работа и вопросы задаются группе в целом, то для успеха необходимо видеть всех участников процесса, договариваться между собой, уметь вписываться в процесс создания общего продукта. Не менее важная задача — научиться быть настойчивым в реализации собственной позиции, но в тоже время не быть агрессивным, иначе группа откажет тебе во взаимодействии и ты вынужден будешь остаться вне деятельности. В процессе создания коллективного продукта устанавливаются субъект-субъектные отношения между детьми и учителем. Учитель ничему не учит — он лишь заинтересованный соучастник общего действия, между- и внутригрупповой коммуникатор. Он ведет диалог с детьми каждой конкретной группы и с классом в целом, передает вопрос от одной группы к другой (другим), уточняет вопросы и ответы детей, порождает как взаимную заинтересованность внутри группового взаимодействия, так и интерес к работам других групп.

Для детей этого этапа обучения в школе на первый план выходят потребности в признании социальной значимости их усилий, которые подтверждаются учителем. Чувственное переживание потребности в признании, признании взрослым включает известное динамическое напряжение — тенденцию, стремление соответствовать ожиданиям учителя. Поэтому обращение учителя к одной (каждой) из групп принимается всеми участниками процесса как побудительный мотив к действию. Но одно дело — испытывать стремление, а другое осознавать его. Осознание детьми того, что отношение взрослого к результатам их деятельности зависит от умения действовать вместе с другими детьми в направлении создания

общего продукта, изменяет характер детских взаимоотношений. У детей появляется желание сравнивать работы между группами, выбирать ту, которая понравилась больше всего, стремиться к улучшению своего продукта. Дети легко берут друг у друга успешные идеи и способы их воплощения.

Стремление к успеху ведет к апробированию более быстрых и понятных путей, возникает желание стать членом той группы, которая оказалась успешной. Но количество мест за столом ограничено пятью-шестью (таково правило), и это определяет необходимость постоянного обмена между участниками группового взаимодействия. В результате класс не разбивается на какие-то устойчивые группы, а, следовательно, не возникают феномены группового эгоизма, группового фаворитизма и пр. Постепенно дети начинают осознавать, что успешность в реализации задуманного зависит от умения согласовывать свои действия с партнерами, от взаимопомощи при создании общего продукта, что перестраивает векторы детской активности. С позиции получения похвалы от учителя акцент смещается на решение учебной задачи в содействии со сверстниками.

Уже в конце первого класса сверстник становится значимым и необходимым условием для реализации потребности в успехе. Ребенок вынужден соотносить свои желания с общей направленностью групповой деятельности. Действия ребенка начинают приобретать опосредованный характер, что меняет само строение потребности как побудительной силы детской активности. По выражению Л.И. Божович, «строение потребностей в значительной степени определяет и способ, каким они побуждают человека к действию» [2, с. 189.]. При непосредственном

характере строения потребности побуждение идет прямо от потребности к действию, а в случае опосредованной потребности побуждение идет от сознательно поставленной цели, принятого намерения и может не совпадать с непосредственным аффективным стремлением ребенка: «Я хочу хорошо и быстро выполнить свою работу, но в группе есть также дети, которым нужна моя помощь, а работа будет зачтена, только если все члены группы с ней справились». И группа начинает действовать в направлении оказания содействия неуспешному ребенку, получая в конечном итоге не только успешного товарища, но и еще большую поддержку со стороны учителя, а позже и сверстников за правильный нравственный выбор. «... Аффективные тенденции, — как отмечает Л.И. Божович, по сути дела повторяя идею К Левина, — идущие от поставленной цели или принятого намерения, имеют во многом тот же характер, что и аффективные тенденции, порожденные непосредственной потребностью» [2, с. 189].

Уже в конце первого года обучения по технологии «Росток» у детей возникает соподчинение мотивов на основе саморегуляции, где успешная реализация потребности в социальном принятии опосредуется через взаимодействие со сверстником. А это предполагает совершенно иную организацию общения внутри ученического коллектива, в котором поведение детей регламентируется правилами, рожденными детьми в процессе успешной совместной деятельности, где учитываются интересы всех участников данной деятельности.

Второй год обучения можно охарактеризовать как рождение у детей направленности на получение успешного результата совместного действия. Если на первом году обучения в процессе соз-

дания индивидуального и коллективного рисунка дети учились запечатлевать, видеть, фиксировать *пространство*, то теперь они овладевают умением фиксировать процессы, *время*. Время, запрятое внутри литературного или математического текста, в процессе разворачивания листа у растения, в ходе преобразования фаз Луны — все становится содержанием коллективного проектирования. Коллективный рисунок приобретает характер комиксов, через последовательность элементов которых разворачивается то или иное движение (сюжета, процесса, действия и т. п.).

Иллюстрация литературного текста как проект группы представляется нам весьма показательной для раскрытия внутренних механизмов рождения групповых форм взаимодействия при решении учебной задачи на этом этапе обучения. Каждое предложение текста — это застывшее мгновение, кадр. Группа решает сама, как будет рисовать иллюстрации к тексту. Варианты могут быть разными. Например, каждый рисует по одному предложению, а затем все рисунки объединяются в последовательность, либо каждый ребенок выбирает персонаж и прорисовывает его во всех иллюстрациях, но герои на всех комиксах должны быть идентичны. Умение действовать в группе, порождая общий продукт, создает условия для формирования моделей психического не только на основе реального опыта взаимодействия, но и переноса своих ментальных состояний на понимание поведения литературных героев, что позволяет детям распрепредмечивать смыслы литературных текстов и овладевать способами опредмечивания собственных переживаний и представлений.

У детей возникает устойчивая мотивация к учебной деятельности, которая

не угасает, а только нарастает с течением времени. Обычно в технологии «Росток» такого уровня развития коллективные отношения формируются к концу второго класса. К этому времени возникает ученический коллектив, объединенный общими представлениями о мироустройстве, символическим языком, рожденными внутри групповой деятельности правилами взаимодействия, общими ценностными установками.

К третьему классу дети уже не нуждаются в визуальной опоре для понимания речи друг друга, а рисунок или выполненная ими модель понятия или представления выполняет роль опредмечивания коллективных детских представлений в итоговом продукте. Обучение начинает носить исследовательско-поисковый характер в рамках коллективной проектной деятельности, где все содержание образования выстроено как система исследовательских проектов, что предусматривает в конце исследования представление модели изученного явления. При этом все участники проекта должны владеть содержанием проекта и защищать его перед другими группами. На основе лучшей модели, через ее дополнение идеями других групп, создается модель, которая является общей для всего класса, ее защищают перед школой, участвуют в защите исследовательских проектов на городских мероприятиях. В этих условиях отношения между детьми опосредуются содержанием совместной деятельности, ее целями, задачами, ценностями, которые детьми осознаются как эффективные средства достижения общего продукта. Все это позволяет детям решить вопросы взаимного понимания и единых ценностных установок. Учебный коллектив становится способным к функциональной самоорганизации в момент решения поставленной задачи.

(Функция — это краткосрочное стечение сил для решения проблемной задачи).

Третий год обучения открывает для детей новый способ освоения содержания учебных предметов через коллективную исследовательскую деятельность и создание учебных проектов. Все содержание образования разбито на тематизмы, освоению которых и посвящается проектная деятельность. Группа в поиске создания проекта аккумулирует идеи всех участников, при этом роль лидера постоянно переходит от одного ребенка к другому, путешествуя как эстафетная палочка, которая достается приносящему новый ход в решении групповой задачи. Таким образом, в момент решения учебной задачи определить лидера становится абсолютно невозможно. Группа начинает действовать как живая функциональная система. Последовательное решение мини-задач группой меняет ход межличностных отношений в ней, синергия и координация в момент реализации группового замысла порождают флуктуации в виде новых идей, фиксированных в виде творческого продукта. Это коренным образом меняет отношение детей к содержанию совместной деятельности, все они начинают ощущать сопричастность к создаваемому групповому продукту. Таким образом, рождается способность к групповым взаимодействиям в процессе решения любых социально значимых задач.

Сущностными характеристиками коллективного детского продукта в той его форме, которую он имеет в технологии «Росток», являются спонтанность и «ежемгновенная» порождаемость, синергичность, функциональное единство создаваемых образов. Открытие одного человека является открытием всех членов группы. Сам коллективный про-

дукт является средством порождения со-знания как совместного удержания знания. Это отражается, в частности, в способности детей хором, а если необходимо, то и поодиночке, по очереди, рассказывать без всякой подготовки о том, что представлено в проекте. Однако, как бы ни был хорош продукт совместной детской деятельности, следует понимать, что он является лишь орудием, деятельностной средой для личностного и когнитивного развития каждого участника совместной деятельности, раскрытия его индивидуальности, с одной стороны, и развития функциональных сил коллектива — с другой.

Итак, мы попытались показать, какими путями идет становление групповых форм учебной работы в рамках конкретной образовательной технологии, включающей эти формы в качестве чрезвычайно важного ее элемента, показать, что для того, чтобы использование групповых способов работы приносило плоды, необходимо сначала развить до определенной степени умение каждого ребенка видеть и понимать другого человека (модель психического), необходимо также последовательно развивать учебную группу именно как коллектив (так, как это, в частности, понимали А.В. Петровский и М.Ю. Кондратьев) с коллективными представлениями, системой ценностей и характером взаимоотношений, присущих истинному коллективу. Принципиально важным для авторов являются цели и способ функционирования группы в контексте учебного процесса — она видится нам не как удобный способ трансляции чужих знаний, идей, опыта (пусть и очень высококлассных), а как функциональное единство, самостоятельно порождающее новый продукт. Именно в таких условиях, с нашей точ-

ки зрения, идет продуктивный процесс развития личности и индивидуальности каждого ребенка. В журнальной публикации мы не касались при этом содержательной стороны обучения, которая, естественно, определенным образом соответствует описанным технологиям выстраивания взаимоотношений между всеми субъектами образовательного процесса.

Эффективность представленной образовательной технологии подтверждается многолетней практикой внедрения технологии «Росток» в ряде школ Владивостока, Москвы, Новосибирска, Смоленска. Многие школьники, обучавшиеся по данной технологии, оказывались чрезвычайно успешными на разного уровня олимпиадах, при поступлении в самые престижные вузы, в своей профессиональной карьере. Эта эффективность доказывается и научными данными, полученными как в психологических [8], [29], [31–33], так и в психофизиологических исследованиях [15], [20], [38–41]. О последних стоит сказать особо, так как они дают возможность предельно объективно оценить влияние той или иной образовательной технологии на развитие мозговых структур, являясь тем самым мощным интердисциплинарным ресурсом для понимания процессов развития и совершенствования системы образования.

Сегодня вновь говорится о необходимости коренной перестройки системы образования. С нашей точки зрения, подход к **образованию как к социальной психологии развития**, конкретное воплощение которого в рамках образовательной технологии «Росток» мы кратко описали в статье, отвечает вызовам современного этапа развития и нашей страны, и мира в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Айдарова Л.И., Цукерман Г.А.* Опыт построения коллективно-распределенной учебной деятельности в начальной школе // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Тезисы докладов Всесоюзной конференции 24–26 октября 1978. М., 1978.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. *Данилова В.Л.* К проблеме коллективно-распределенной деятельности в решении задач «на соображение» // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. Ч. 2: Тезисы научных сообщений психологов к IV Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983.
5. Закон 273 – ФЗ «Об образовании в РФ» от 21.12.2012. Российская газета. 2012. № 5976, 31 декабря.
6. *Кондратьев М.Ю.* Отечественное профессиональное психологическое сообщество. Штрихи к портрету поколения: персоналии, события, проблемы. М.: Генезис, 2015. 176 с.
7. *Кравцов Г.Г.* Психологические особенности учебной деятельности младших подростков: дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
8. *Назарова Н.П.* Овладение смысловой стороной знака как условие развития письменной речи младшего школьника: дис. ... канд. психол. Наук. М., 2003. 201 с.
9. *Перре-Клермо А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991. 248 с.
10. *Поливанова Н.И., Ривина И.В.* Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 43–53.
11. *Путляева Л.В., Сверчкова Р.Т.* Особенности познавательной деятельности в ситуациях непосредственного общения // Мышление: процесс, деятельность, общение / Отв. ред. А.Б. Грушинский. М.: Наука, 1982. С. 170–212.
12. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
13. *Рубцов В.В.* Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 79–89.
14. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение // Психологическая наука и образование. 1996. № 2. С. 9–19.
15. *Савостьянов А.Н., Степанова В.В., Левин Е.А., Таможников С.С., Головкин Т.А., Шилова В.С.* ЭЭГ реакции у детей и взрослых в условиях выполнения речедвигательных заданий // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: сб. науч. статей / Отв. ред. У.М. Трофимова. Бийск: Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина, 2014. С. 240–246.
16. *Сергиенко Е.А.* Институционализация и ее последствия для развития социального познания // Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / Под ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 120–154.

17. *Сергиенко Е.А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становление субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 113–146.
18. *Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 415 с.
19. *Смирнова Е.О.* Современная детская субкультура и ее последствия // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 25–35.
20. *Степанова В.В.* Введение в каллиграфию. Владивосток: изд-во ПИПКРО, 1996. 96 с.
21. *Степанова В.В.* Введение в учебную деятельность. Владивосток: изд-во ПИПКРО, 1995. 136 с.
22. *Степанова В.В.* Рисунок и творчество. Владивосток: изд-во ПИПКРО, 1996. 118 с.
23. *Степанова В.В.* Становление письменной речи. Краткие методические рекомендации к программе «Росток». Смоленск; Москва: Универсум, 2003. 128 с.
24. *Степанова В.В.* Школа развития индивидуальности (программа «Росток»). Смоленск; Москва: Универсум, 2003. 136 с.
25. *Степанова В.В., Толстых А.В.* Психолого-педагогические основы дошкольного и начального школьного образования (взгляд из 1996 года). Самара: Центр эстетического воспитания РАО, 1997. 48 с.
26. *Степанова В.В., Толстых Н.Н.* Первый год в школе развития индивидуальности // Прикладная психология. 2000. № 4. С. 37–44.
27. *Степанова В.В., Толстых Н.Н.* Путь к слову // Мир психологии. 2014. № 2 (78). С. 110–120.
28. *Степанова В.В., Толстых Н.Н.* Роль коллективной деятельности и коллективных представлений в развитии интеллекта, личности и индивидуальности младшего школьника // Социальная психология в образовательном пространстве: Научные материалы I Международной научно-практической конференции (16–17 октября 2013 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 81–84.
29. *Степанова В.В., Толстых Н.Н., Назарова Н.П., Петреев Е.Ю., Степанов Р.Д.* Первый год в школе развития индивидуальности // Организация деятельности экспериментальных площадок. Вып. 5 / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. М.: Центр «Школьная книга», 2001. С. 160–175.
30. *Таможников С.С., Левин Е.А., Степанова В.В., Савостьянов А.В.* Межиндивидуальные различия в поведенческих стратегиях школьников младшего возраста в условиях распознавания звуковых стимулов и парадигмы «стоп-сигнал» // Сибирский научный медицинский журнал. 2014. Т. 3. № 5. С. 27–36.
31. *Толстых Н.Н.* Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: дис. ... докт. психол наук. М., 2010. 545 с.
32. *Толстых Н.Н.* Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск; Москва: Универсум, 2010. 312 с.
33. *Толстых Н.Н., Белова О.В.* Опыт использования рисуночных методик для межгруппового сравнения // Психологическая диагностика. 2004. № 4. С. 3–25.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации.

- ской Федерации. Приказ от 6 октября 2009 №373. URL: http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (дата обращения 22.02.2016 г.)
35. Фундаментальное ядро содержания образования / Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
36. Цукерман Г.А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме: автореф. ... канд. психол. наук. М., 1980.
37. Цукерман Г.А. Формы учебной кооперации в работе младших школьников // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности: сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Изд-во АПН СССР, 1983. С. 32–43.
38. *Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V., Savostyanov A.N.* EEG dynamics differences in behavioral strategies of younger schoolchildren in recognition of audio signals and in a visual stop-signal paradigm // at the Joint Meeting of European Brain and Behavior Society, Italy, Verona, 2015. P. 14.
39. *Savostyanov A.N., Levin E.A., Tamozhnikov S.S., Stepanova V.V.* (2015) Behavioral and neurophysiological correlates of executive control development in junior schoolchildren // International Convention of Psychological Science, Amsterdam, The Netherlands. 2015. 12–14 March, Poster Session I – Board: I- 023; Abstract ID: 33772.
40. *Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Astakhova T.N., Shilova V.S., Stepanova V.V.* The method of assessment of attention systems, behavioral control and speech comprehension in younger students by EEG-related computer games // Biomedical Engineering and Computational Technologies (SIBIRCON), International Conference. Novosibirsk, Russia. 2015. pp. 175–176.
41. *Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V.* Voluntary behavioral control development associated with aging in junior schoolchildren: EEG and event-related potentials study. IACAPAP Congress, South Africa, Durban, 2014. P. 57–58.

Interdisciplinary Relationships between Social, Developmental and Educational Psychology: Resources for Development

V.V. STEPANOVA*,
Smolensk, Russia, stepanowa.valent@yandex.ru

N.N. TOLSTYKH**,
Moscow, Russia, nnvt@list.ru

The authors describe their specially designed educational technology and argue on the effectiveness of interdisciplinary projects that take into account the educational, psychological and social psychological approaches to the problem of development. The analyzed technology, called “Rostok” (“Sprout”) and developed by V.V. Stepanova, focuses on the content and dynamics of the emerging system of relationships between children in primary school. The authors come up with a new perspective on the issue of group work in learning, the one that is very different from the concepts of collectively distributed learning activity.

Keywords: educational technology, social psychology, development, theory of mind, collective, group, developmental learning, group training activities.

REFERENCES

1. Aidarova L.I., Cukerman G.A. Opyt postroeniya kollektivno-raspredelennoi uchebnoi deyatel'nosti v nachal'noi shkole [Experience in building a distributed collective learning activities in elementary school]. Psihologicheskie problemy processa obucheniya mladshih shkol'nikov: Tezisy dokladov Vsesoyuznoi konferencii 24–26 oktyabrya 1978. [*Psychological problems in the process of training of younger schoolboys: Abstracts of the All-Union Conference on 24–26 October 1978*] Moscow, 1978.
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
3. Davydov V.V. Problemy razvivayushogo obucheniya [The problems of developing training]. Moscow, Pedagogika, 1986. 240 p.

For citation:

Stepanova V.V., Tolstykh N.N. Interdisciplinary Relationships between Social, Developmental and Educational Psychology: Resources for Development. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 23–44. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070103

* Stepanova Valentina V. — PhD in Psychology, academic supervisor of the “Rostok” Innovation Area, Center for Information Technologies of the Ministry of Education and Science of Novosibirsk Oblast, leading specialist at the “Harmony” Research and Practice Center, Smolensk, Russia, stepanowa.valent@yandex.ru

** Tolstykh Natalia N. — Doctor in Psychology, Head of the Chair of Social Psychology of Development, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, nnvt@list.ru

4. *Danilova V.L.* K probleme kollektivno-raspredelennoi deyatel'nosti v reshenii zadach «na soobrazhenie» [On the problem of a distributed collective activities in solving the problems “on the philosophy”]. *Kategorii, principy i metody psikhologii. Psichicheskie processy. Ch.2: Tezisy nauchnykh soobshenii psikhologov k IV Vsesoyuznomu s'ezdu Obshestva psikhologov SSSR [Categories, principles and methods of psychology. Mental processes. Part 2: Abstracts of scientific reports of psychologists to the IV All-Union Congress of the USSR Society of psychologists]. Moscow, 1983.*
5. Zakon 273 – FZ “Ob obrazovanii v RF” [Law 273 – FZ “On Education in the Russian Federation”] ot 21.12.2012. Rossiiskaya gazeta [Russian newspaper]. 2012. no. 5976, 31 dekabrya.
6. *Kondrat'ev M.Yu.* Otechestvennoe professional'noe psihologicheskoe soobshestvo. Shtrihi k portretu pokoleniya: personalii, sobytiya, problemy [Domestic professional psychological community. Strokes to the portrait of the generation: people, events, issues]. Moscow, Genезis, 2015. 176 p.
7. *Kravcov G.G.* Psihologicheskie osobennosti uchebnoi deyatel'nosti mladshih podrostkov. Dis. ... kand. psihol. nauk [Psychological features of educational activity of younger teenagers. Ph.D. (Psychology)] Moscow, 1977. [
8. *Nazarova N.P.* Ovladenie smyslovoi storonoi znaka kak uslovie razvitiya pis'mennoi rechi mladshogo shkol'nika. Dis. ... kand. psihol. nauk [Mastering the meaning of the sign as a condition of a written speech development of younger schoolboys. Ph.D. (Psychology)]. Moscow, 2003. 201 p.
9. *Perre-Klermo A.-N.* Rol' social'nykh vzaimodeistvii v razvitii intellekta detei [The role of social interactions in the development of children's intelligence]. Moscow, 1991. 248 p.
10. *Polivanova N.I., Rivina I.V.* Principy i formy organizatsii sovместnoi uchebnoi deyatel'nosti [Principles and forms of organization of joint training activities]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 1996. no. 2. pp. 43–53.*
11. *Puthyaeva L.V., Sverchkova R.T.* Osobennosti poznavatel'noi deyatel'nosti v situatsiyakh neposredstvennogo obsheniya [Cognitive Function in situations of direct communication]. In A.B.Grushinskii (eds.). *Myshlenie: process, deyatel'nost', obshenie [Thinking: process, activity, communication]. Moscow, Nauka, 1982. pp. 170–212.*
12. *Rubcov V.V.* Organizatsiya i razvitie sovместnykh deistvii u detei v processe obucheniya [Organization and development of joint actions for children in the learning process]. Moscow, Pedagogika, 1987. 160 p.
13. *Rubcov V.V.* Rol' kooperatsii v razvitii intellekta detei [The role of cooperatives in the development of children's intelligence]. *Voprosy psikhologii [Psychology Questions] 1980. no. 4. pp. 79–89.*
14. *Rubcov V.V.* Social'nye vzaimodeistviya i obuchenie [Social interaction and learning]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 1996. no. 2. pp. 9–19.*
15. *Savost'yanov A.N., Stepanova V.V., Levin E.A., Tamozhnikov S.S., Golovko T.A., Shilova V.S.* EEG reaktsii u detei i vzroslykh v usloviyakh vypolneniya rechedvigatel'nykh zadaniy [EEG reactions in children and adults in terms of execution of speech-motor tasks]. In U.M. Trofimova (eds). *Obsheteoreticheskie i tipologicheskie problemy yazykoznaniiya: sb.*

nauch. statei [General theoretical and typological problems of linguistics]. Biisk: Altaiskaya gosudarstvennaya akademiya obrazovaniya imeni V.M. Shukshina, 2014. pp. 240–246.

16. *Sergienko E.A.* Institucionalizaciya i ee posledstviya dlya razvitiya social'nogo poznaniiya [Institutionalization and its implications for the development of social cognition]. In A.V. Mahnach, A.M. Prihozhan, N.N. Tolstyh (eds). *Problema sirotstva v sovremennoi Rossii: psihologicheskii aspekt* [The problem of orphanhood in modern Russia: the psychological aspect]. Moscow: Publ. "Institut psihologii RAN", 2015. pp. 120–154.

17. *Sergienko E.A.* Razvitie modeli psihicheskogo kak mental'nyi mehanizm stanovlenie sub'ekta [The development of theory of mind as a mental mechanism of the formation of the subject]. In V.V. Znakov, Z.I. Ryabikina (eds.). *Sub'ekt, lichnost', psihologiya chelovecheskogo bytiya* [The subject, personality, psychology of human existence]. Moscow: Publ. "Institut psihologii RAN", 2005. pp. 113–146.

18. *Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A.* Model' psihicheskogo v ontogeneze cheloveka [Mental Model in human ontogenesis]. Moscow: Publ. "Institut psihologii RAN", 2009. 415 p.

19. *Smirnova E.O.* Sovremennaya detskaya subkul'tura i ee posledstviya [Modern children's subculture and its consequences]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy]. 2015. no. 4 (88). pp. 25–35.

20. *Stepanova V.V.* Vvedenie v kalligrafiyu [Introduction to calligraphy]. Vladivostok: Publ. PIPKRO, 1996. 96 p.

21. *Stepanova V.V.* Vvedenie v uchebnuyu deyatel'nost' [Introduction to the training activities]. Vladivostok: Publ. PIPKRO, 1995. 136 p.

22. *Stepanova V.V.* Risunok i tvorchestvo [Drawing and Creativity]. Vladivostok: Publ. PIPKRO, 1996. 118 p.

23. *Stepanova V.V.* Stanovlenie pis'mennoi rechi. Kratkie metodicheskie rekomendacii k programme «Rostok» [Formation of written speech. Brief guidelines to the "Sprout" program]. Smolensk; Moscow: Universum, 2003. 128 p.

24. *Stepanova V.V.* Shkola razvitiya individual'nosti (programma «Rostok») [School development of individuality ("Sprout" program)]. Smolensk; Moscow: Universum, 2003. 136 p.

25. *Stepanova V.V., Tolstyh A.V.* Psihologo-pedagogicheskie osnovy doshkol'nogo i nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya (vzglyad iz 1996 goda) [Psycho-pedagogical foundations of pre-school and primary school education (opinion of 1996)]. Samara: Centr esteticheskogo vospitaniya RAO, 1997. 48 p.

26. *Stepanova V.V., Tolstyh N.N.* Pervyi god v shkole razvitiya individual'nosti [The first year in the school of personality]. *Prikladnaya psihologiya* [Psychotechnics]. 2000. no. 4. pp. 37–44.

27. *Stepanova V.V., Tolstyh N.N.* Put' k slovu [The path to the word]. *Mir psihologii* [World of psychology]. 2014. no. 2 (78). pp. 110–120.

28. *Stepanova V.V., Tolstyh N.N.* Rol' kollektivnoi deyatel'nosti i kollektivnyh predstavlenii v razvitii intellekta, lichnosti i individual'nosti mladshego shkol'nika [The role of collective action and collective representations in the development of intelligence, personality and individuality of the younger schoolboy]. *Social'naya psihologiya v obrazovatel'nom prostranstve: Nauchnye materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii*

- (16–17 oktyabrya 2013 g.) [*Social psychology in the educational space: Research materials of the II International Scientific and Practical Conference*]. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013. pp. 81–84.
29. *Stepanova V.V., Tolstyh N.N., Nazarova N.P., Petreev E.Yu., Stepanov R.D.* Pervyi god v shkole razvitiya individual'nosti [The first year in the school of personality]. In L.E. Kurneshova (eds.). *Organizatsiya deyatel'nosti eksperimental'nyh ploshadok. Vyp. 5.* [*Organization of activity of the experimental sites. Vol. 5*]. Moscow: Centr «Shkol'naya kniga», 2001. pp. 160–175.
30. *Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V., Savost'yanov A.V.* Mezhindividual'nye razlichiya v povedencheskih strategiayah shkol'nikov mladshogo vozrasta v usloviyah razpoznaniya zvukovyh stimulov i paradigmy «stop-signal» [Inter-individual differences in the behavioral strategies of younger schoolboys in the conditions of recognition of auditory stimuli and “stop-signal” paradigm]. *Sibirskii nauchnyi medicinskii zhurnal [Siberian Scientific Medical Journal]*. 2014. T. 3. no. 5. pp. 27–36.
31. *Tolstyh N.N.* Razvitie vremennoi perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskii podhod: dis. ... dokt. psihol. nauk [The development of personality time perspective: cultural-historical approach. Dr. Sci. (Psychology) diss. Moscow, 2010. 545 p.
32. *Tolstyh N.N.* Hronotop: kul'tura i ontogenez [Chronotope: culture and ontogenesis]. Smolensk; Moscow: Universum, 2010. 312 p.
33. *Tolstyh N.N., Belova O.V.* Opyt ispol'zovaniya risunochnykh metodik dlya mezhhgrup-povogo sravneniya [Experience in the use of drawing techniques for intergroup comparisons]. *Psihologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*. 2004. no. 4. pp. 3–25.
34. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshego obrazovaniya. [Elektronnyi resurs] [[The federal state educational standard of primary education]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. Prikaz ot 6 oktyabrya 2009 no. 373. URL: http://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/748/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9D%D0%9E%D0%9E.pdf (Accessed 22.02.2016 g.)
35. In V.V. Kozlov, A.M. Kondakov (eds.) *Fundamental'noe yadro sodержaniya obrazovaniya.* [The fundamental core of the content of education]. Moscow: Prosveshenie, 2011. 79 p.
36. *Cukerman G.A.* Formirovanie uchebnoi deyatel'nosti v kollektivno-raspredelennoi forme: avtoref. ... kand. psihol. nauk [Formation of educational activity in the form of a distributed collective. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1980.
37. *Cukerman G.A.* Formy uchebnoi kooperatsii v rabote mladshih shkol'nikov [The forms of educational cooperation in the work of younger schoolboys]. In V.V. Davydov (eds.). *Razvitie psihiki shkol'nikov v processe uchebnoi deyatel'nosti: sb. nauch. Trudov* [The development of pupils in the psyche of educational activity]. Moscow: Publ. APN SSSR, 1983. pp. 32–43.
38. *Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V., Savost'yanov A.N.* EEG dynamics differences in behavioral strategies of younger schoolchildren in recognition of audio signals and in a visual stop-signal paradigm. At the Joint Meeting of European Brain and Behavior Society, Italy, Verona, 2015. pp. 14.

39. *Savostyanov A.N., Levin E.A., Tamozhnikov S.S., Stepanova V.V.* Behavioral and neurophysiological correlates of executive control development in junior schoolchildren. International Convention of Psychological Science, Amsterdam, The Netherlands. 2015.12–14 March, Poster Session I – Board: I- 023; Abstract ID: 33772.
40. *Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Astakhova T.N., Shilova V.S., Stepanova V.V.* The method of assessment of attention systems, behavioral control and speech comprehension in younger students by EEG-related computer games. Biomedical Engineering and Computational Technologies (SIBIRCON), International Conference. Novosibirsk, Russia. 2015. pp. 175–176.
41. *Savostyanov A.N., Tamozhnikov S.S., Levin E.A., Stepanova V.V.* Voluntary behavioral control development associated with aging in junior schoolchildren: EEG and event-related potentials study. IACAPAP Congress, South Africa, Durban, 2014. pp. 57–58.

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Социально-психологический феномен «закрытости» М.Ю. Кондратьева: от «закрытой группы» — к «закрытому обществу»

Н.К. РАДИНА*,
Нижний Новгород, Россия, rasv@yandex.ru

В статье представлена логика развития исследований феномена «закрытости» от малой группы до «закрытого общества». Работы М.Ю. Кондратьева, посвященные закрытым группам, рассматриваются в контексте изучения сиротских интернатных учреждений, а также как определяющие психологическое содержание феномена «социальной закрытости». В качестве примера переноса ключевых идей М.Ю. Кондратьева о закрытой группе представлено эмпирическое исследование «закрытого общества». Доказывается, что все основные социально-психологические закономерности, открытые М.Ю. Кондратьевым на малой закрытой группе, релевантны социально-психологическим закономерностям, выявленным на большой закрытой группе — «закрытом обществе».

Ключевые слова: *трехфакторная модель значимого другого, власть, аттракция, референтность, закрытая группа, закрытое общество.*

Значительная часть идей современной социальной психологии рождена в лабораториях преимущественно американских и европейских психологов, в то время как российская социальная психология, сделав бросок вперед во второй

половине XX в., в настоящее время словно заново открывает свои предыдущие достижения. В фокусе данной статьи — идеи Михаила Юрьевича Кондратьева о специфике внутригруппового структурирования и взаимодействия в закрытой

Для цитаты:

Радина Н.К. Социально-психологический феномен «закрытости» М.Ю. Кондратьева: от «закрытой группы» — к «закрытому обществу» // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 45–58. doi:10.17759/sps.2016070104

* *Радина Надежда Константиновна* — доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Россия, rasv@yandex.ru

группе, эмпирически обоснованные и укорененные в теоретическом наследии А.В. Петровского (стратометрической концепции группового развития и трехфакторной модели значимого другого).

В статье реконструируется концептуально-теоретический контекст советской психологии в отношении проблемы социального сиротства, анализируется вклад идей М.Ю. Кондратьева в проблему изучения воспитанников «закрытых сиротских учреждений», проблематизируется возможность переноса идей М.Ю. Кондратьева с закрытой группы на «закрытое общество», т. е. из сферы социальной психологии в сферу психологии политической.

Социальное сиротство: от депривации личности к феномену «закрытой группы»

В современных работах, посвященных социальному сиротству, достаточно редко встречается глубокая рефлексия теоретического наследия российской психологии, в то время как проблема социального сиротства в СССР постоянно находилась в исследовательском поле педагогов и психологов. Не удивительно, что практическая заинтересованность обусловила рождение целого ряда про-

дуктивных и оригинальных концепций и идей при теоретизировании специфики развития ребенка, воспитывающегося вне семьи.

Систематические психологические исследования детей, лишенных родительского попечительства, в СССР активно начинают проводиться с середины 70-х гг. XX в.¹ В педагогической практике государственного призрения сирот закрепляется термин «закрытые сиротские учреждения» (сиротские интернаты с жесткой изоляцией своих воспитанников, а также детские дома, допускающие определенные социальные контакты в отношении своих воспитанников), оказывается востребованной научная рефлексия педагогических успехов и поражений на ниве воспитания детей вне семейного попечения.

По итогам многолетних исследований наиболее значительные результаты — теоретические, оформленные в концепции и модели, и прикладные, в формате советов и рекомендаций по организации сиротских учреждений, — были получены в рамках:

- теории развития личности Л.И. Божович;
- концепции коммуникативной деятельности М.И. Лисиной;
- концепции становления самосознания в онтогенезе В.С. Мухиной;

¹ Несмотря на длительную историю призрения сирот, изучение психологических проблем детей, оставшихся без попечения родителей, начинается в XX в. в рамках психоанализа. Основной акцент, появившихся в послевоенные годы исследований, сделан на лишении ребенка семьи, и в первую очередь материнской заботы (материнская депривация) (М. Айнсворз, Дж. Боулби, Р. Липтон, С. Прованс, А. Фрейд, Р. Шпиц и др.). В русле психоаналитической логики обосновано, что разлука с матерью запускает цепочку необратимых изменений в процессе развития психики ребенка. Отсутствие эмоционально близкого и значимого человека в раннем возрасте приводит к отсутствию «базисного доверия к миру» (Э. Эриксон), формирование которого зависит от наличия стойких эмоциональных привязанностей в младенческом возрасте.

• стратометрической концепции группового развития А.В. Петровского, впервые примененной к «закрытой группе» сиротского учреждения М.Ю. Кондратьевым.

Согласно исследованиям школы Л.И. Божович (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.), в особенностях поведения детей, воспитывающихся вне семьи, существует определенная специфика, которая интерпретируется не как простое «отставание» в психическом развитии, отмечается качественно иной его характер. Эта специфика проявляется в несформированности внутреннего, идеального, субъективного плана психики; в связанности мышления; мотивации поведенческих реакций внешней ситуацией [12; 13]. То есть «...вопреки распространенному мнению о том, что наблюдающиеся в учреждениях интернатного типа отклонения в психическом и, в частности, интеллектуальном развитии аналогичны широко изученным в дефектологии явлениям при задержке психического развития (ЗПР) или встречающемуся в массовой школе «симптому диффисильности», характеризующему трудных детей, для воспитанников детских домов специфичен совершенно другой тип отклонения» [14, с. 198].

В научном направлении, основоположником которого является Майя Ивановна Лисина, особенности развития воспитанников интернатных сиротских учреждений рассматриваются как обусловленные отношениями со значимым взрослым (Н.Н. Авдеева, Л.Н. Гали-

гузова, И.А. Залысина, Т.М. Землянухина, С.Ю. Мещерякова, Т.А. Рузская, Е.О. Смирнова и др.). Взрослый, являясь посредником между ребенком и окружающим миром, по-разному реализует эту функцию в условиях семьи и сиротского учреждения. Применительно к воспитанникам сиротских учреждений нарушения коммуникативной деятельности в диаде Ребенок–Взрослый рассматриваются как причина качественно иного развития воспитанников сиротских учреждений в отличие от детей, воспитывающихся в семье.

В работах Валерии Сергеевны Мухиной и ее аспирантов при изучении особенностей развития воспитанников интернатных сиротских учреждений используется концепция становления самосознания личности в онтогенезе. Согласно данной концепции, развитие структурных компонентов самосознания² зависит от индивидуальных особенностей личности, внутренней позиции и социального окружения (т. е. от депривационного характера среды) [8]. Согласно исследованиям В.С. Мухиной и ее аспирантов, у воспитанника сиротского учреждения каждый структурный компонент самосознания в той или иной степени деформирован. Наиболее пораженными оказываются притязание на признание (неразвитая и искаженная потребность в признании, на основе которой складывается своеобразная идентификация воспитанников друг с другом — феномен «мы») и психологическое время личности (воспитанник интернат-

² Структурными компонентами самосознания по В.С. Мухиной являются эмоционально-ценностное отношение человека к себе телесному, к своему имени, к индивидуальному психическому «Я», притязание на признание, половую идентификацию, психологическое время личности (прошлое, настоящее и будущее), социально-нормативное пространство личности (права и обязанности).

ного учреждения живет прошлым, мало ориентируясь на настоящее и будущее) (Л.Н. Бережнова, Е.И. Валитова, Г.В. Семья, Ж.К. Султангадиева, Т.Н. Счастливая, Р.И. Цветкова, А.А. Ярулов и др.).

Однако если исследования, построенные в русле концепции коммуникативной деятельности, теории развития личности Л.И. Божович или концепции становления самосознания в онтогенезе, преимущественно раскрывают природу развития личности ребенка в условиях психической депривации, работы М.Ю. Кондратьева и его аспирантов представляют строение и особенности функционирования малой группы, по тем или иным причинам находящейся в условиях изоляции с доминированием монодеятельности.

Михаил Юрьевич Кондратьев, используя стратометрическую концепцию группового развития и трехфакторную модель значимого другого А.В. Петровского, анализирует внутригрупповые процессы в закрытых группах, в том числе в группах сиротских учреждений. В результате эмпирических исследований на основе трехфакторной модели им была охарактеризована специфика внутригруппового структурирования в закрытых группах, экспериментально выявлен и описан комплекс социально-психологических феноменов, характеризующих межличностные отношения в изолированных группах, раскрыто содержание феномена жесткого закрепления статуса во внутригрупповой иерархии у членов закрытой группы.

Закрытой группе интернатного учреждения в русле идей А.В. Петровского посвящены диссертационные исследования С.А. Алифанова, Е.В. Виноградовой, Н.В. Репиной, Т.В. Снегиревой и др. Тем не менее фактор «закрытости»/«открытости» группы

как важнейшая детерминанта особенностей социального развития группы и ее членов наиболее последовательно и детально оказался представленным у М.Ю. Кондратьева и его учеников (Е.О. Кравчино, Е.В. Цокало и др.).

Разумеется, перечисленные теоретические рамки для осмысления особенностей развития детей, оставшихся без родительского попечения и воспитываемых в государственных учреждениях, не являлись конкурирующими и были востребованными различными психологическими научными коллективами высших профессиональных государственных учреждений СССР. Что же касается результатов исследований М.Ю. Кондратьева и его аспирантов, они оказались значимыми не только для понимания особенностей функционирования учреждений для детей — реальных и социальных сирот, но и в целом определили вектор последующих исследований феномена «социальной закрытости».

Закрытая группа, по М.Ю. Кондратьеву

Закрытая группа в российской социальной психологии рассматривается в призме проблемы монодеятельности и, соответственно, моноструктурированности группы, в призме изоляции от внешних контактов (необходимость решать все проблемы только своими силами и невозможность «сбросить» во вне отрицательный эмоциональный заряд, возникающий в процессе ограниченного общения), в призме изменений внутригрупповой структуры (А.А. Алдашева, М.Ю. Кондратьев, В.Н. Парохин, А.Б. Прохвятилов, Н.Ю. Хрящева, И.К. Широкова и другие) [7].

Изоляция как социальная характеристика опосредует качество отношений в закрытых социальных системах, поэтому социальные психологи искали теоретическую рамку, позволяющую объяснять и прогнозировать развитие межличностных отношений в закрытой группе.

Трехфакторная модель А.В. Петровского, включающая факторы аттракции, власти и референтности, показала продуктивность при анализе специфики структуры межличностных отношений в закрытой группе [10].

Используя данную модель при исследовании изолированных групп М.Ю. Кондратьев выяснил, что в открытой группе межличностные отношения определены всеми тремя факторами (в открытой группе нравится могут одни, уважают других, власть признают за третьими), в то время как в закрытой группе факторы как бы «слипаются» [4; 5; 6; 7 и др.]. Аттракция и референтность в закрытой группе зависят от фактора властных отношений, т. е. в закрытой группе уважением и «эмоциональным притяжением» облают те, кто своей статусной позицией обеспечивает себе власть. Следовательно, в закрытой группе внутригрупповой статус определяет, кого уважать, кто должен нравиться. Это является причиной деперсонализации межличностных отношений (отношения деперсонифицированы, так как определяются не индивидуальными особенностями, а социальными статусом).

Дальнейшие исследования показали, что внутригрупповая иерархия закрытой группы статична и жестка, т. е., оказавшись однажды в закрытой группе на определенной статусной позиции, в будущем практически невозможно эту позицию изменить. М.Ю. Кондратьев в своих работах особо подчеркивает избы-

точную, разрушительную для единства любого сообщества внутригрупповую статусную поляризацию, присущую закрытой группе, и бурное формирование обособленных, нередко противоборствующих подгрупп.

Исследования советских и, позднее, российских психологов, последователей А.В. Петровского, в отношении закрытых групп, как правило, проводились на подростковых группах — заключенных в тюрьмах (специализированные режимные учреждения для несовершеннолетних, полностью закрытые) и воспитанниках сиротских интернатов (условно закрытые). Многолетние исследования позволили сформулировать общие признаки, характеризующие межличностные отношения в закрытой группе:

- в закрытых группах доминирует моноструктурирование, обусловленное «закрытостью», порождая жесткое разделение на низко- и высокостатусных членов группы, что ведет к поляризации и фактическому разрыву межличностных отношений между стратами группы;
- в закрытых группах статусные характеристики членов группы (а точнее, факт их принадлежности к той или иной страте) выступают основанием для оценки и для определения «сходства/различия» партнеров по взаимодействию;
- в закрытых группах отношения межличностной значимости являются производными от статуса в группе; в специализированных режимных учреждениях для несовершеннолетних доминирующая «формула значимости» конкретной личности — «Власть (+) — Референтность (+) — Аттракция (-)»; в закрытых учреждениях сиротских интернатов доминирующая «формула значимости» личности — «Власть (+) — Референтность (+) — Аттракция (+)».

Трехфакторная модель А.В. Петровского, примененная М.Ю. Кондратьевым к закрытой группе, позволила идентифицировать ранее невидимые внутригрупповые процессы, что облегчило анализ закрытых групп.

От «закрытой группы» к «закрытому обществу»

В то время, как в социальной психологии определялся и анализировался феномен «закрытости» на материале контактных групп (фактически на малых группах), в социальной и политической философии утвердилось понятие «закрытое общество» [20; 22; 23]. Данный термин применялся к советскому обществу, которое также называли тоталитарным (т. е. сформированным в условиях режима тоталитарной власти).

Впервые термины «открытое общество» и «закрытое общество» были использованы Анри Бергсоном в работе «Два источника морали и религии». Закрытое общество, по А. Бергсону, это социальная система, регулируемая передающимися из поколения в поколение обычаями и традициями [19].

Известность феномену «закрытое общество» принесла работа К. Поппера, благодаря которой дихотомия «открытое общество» — «закрытое общество» стала популярна. К. Поппер опреде-

лял «закрытое общество» как племенное или коллективистское общество, а «открытое» — как общество, в котором индивидуумы принимают личные решения и находятся в конкурентных отношениях. «Закрытое общество», по К. Попперу, — это тип общества, характеризующийся статичной социальной структурой, ограниченной мобильностью, неспособностью к инновациям, традиционализмом, догматичной авторитарной идеологией. «Открытое общество», напротив, — тип общества с динамичной социальной структурой, высокой мобильностью, способностью к инновациям, критицизмом, индивидуализмом и демократической плюралистической идеологией [11].

В других работах — философских и социологических — советское «закрытое» общество определяли как «малое общество»³ [9], культура «восточного типа»⁴ [2], общество «второй этической системы»⁵ [18] и др.

Таким образом, концепция «закрытого общества» разделялась не всеми авторами, кто изучал и описывал схожие социальные феномены. Однако, как бы не называли исследователи это общество — «закрытое», «восточного типа», «малое» и т. п., — оно определялось преимущественно через «личностную недостаточность» («обычный человек» не может принимать решения и проявлять субъектность) и жесткую иерархиче-

³ В качестве главных критериев для определения «малого общества» А.Н. Олейником взяты неформальный характер отношений в группе и отчуждение обычных людей в группе от тех, кто представляет власть.

⁴ В основе определения культуры «восточного типа» находится приоритет социальной иерархии, позиция личности в группе (деперсонализация), а также замкнутые и непроницаемые иерархически организованные социальные сети.

⁵ Общество «второй этической системы» основано на перманентных, не решаемых конфликтах и ориентировано на компромисс добра и зла.

скую организацию социума (в том числе непреодолимые противоречия между «верхами» и «низами»). Ключевой характеристикой подобных обществ становится изоляция, закрытость.

В общей теории систем закрытыми называются системы, изолированные от внешней среды, при этом закрытые системы отличаются от открытых не отсутствием связей со средой, а характером этих связей, поскольку, если базовые связи со средой зафиксированы, то среда не вносит никаких изменений в систему, и последняя зависит только от связей «внутренних» [1].

Поскольку феномен социальной изолированности рассматривается в социальных науках на разных уровнях и в разных предметных полях, дискуссии о «закрытом обществе» как бы подталкивали связать данный значимый для России феномен с понятием «закрытой группы», изученным в социальной психологии.

Примечательно, что философские рассуждения, определяющие «закрытое общество» с использованием понятий социальной иерархии, отчуждения в группе между тем, кто правит, и теми, кем правят, на основе дегуманизации отношений и обесценивания личностного (деперсонализация), оказались созвучными выводам, представленным в работах М.Ю. Кондратьева и его аспирантов. Теперь, сравнивая концепции «закрытого общества» и закрытой группы возможно было предположить, что ключевая характеристика, их объединяющая, — жестко-иерархичная групповая/обще-

ственная структура, где «власть» опосредует как отношения аттракции, так и отношения референтности, а отношения между стратами поляризованы.

Эмпирическая проверка идей М.Ю. Кондратьева на материале «закрытого общества»⁶

Мы предположили, что, исследуя отношения межличностной значимости⁷ на макроуровне (не в контактной группе, а в границах общества) у обычных россиян, прошедших первичную социализацию в «советский период», мы сможем найти признаки «закрытости», описанные на материале «закрытых групп», и, соответственно, ответить на вопросы:

- Можно ли утверждать, что «закрытое общество» существовало как социально-психологическая реальность, релевантная феномену «закрытой группы»?
- Происходит ли принципиальная социально-психологическая перестройка отношений в постсоветском обществе?
- Можно ли утверждать, что социальные структуры общества изменяются и советское «закрытое общество» больше не воспроизводится на социально-психологическом уровне?

В качестве ключевых теорий исследования были выбраны трехфакторная модель отношений межличностной значимости в интерпретации для закрытых групп М.Ю. Кондратьева и концепция «закрытого общества» в изложении К. Поппера.

⁶ Более подробно о данном исследовании см.: [15; 16].

⁷ Отношения межличностной значимости — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Организационно исследование строилось на основе метода поперечных срезов. В исследовании 2002 г. приняли участие 471 человек, в том числе 232 человека старше 60 лет («советские пенсионеры»), 159 человек «среднего возраста», 80 человек — до 30 лет (в том числе мужчин — 210, женщин — 261). В исследовании 2014 г. приняли участие 359 человек, в том числе 220 человек «среднего возраста», мужчин — 133, женщин — 226.

В качестве ключевого метода была выбрана техника репертуарных решеток Дж. Келли. (ТРР — техника репертуарных решеток Дж. Келли) [21], которая используется социальными психологами для изучения структуры межличностных отношений в закрытой группе, в том числе и в контексте трехфакторной модели отношений межличностной значимости. Представляемое исследование основывалось на методе триад.

В список социальных объектов были включены те, которые, согласно исследовательскому замыслу, должны были бы раскрыть отношения между гражданами на макроуровне, в обществе. Ключевая идея — представить в ролевом списке тех, кто будет для респондента олицетворять три фактора отношений на макроуровне, т. е. лиц, обладающих реальной политической властью, лиц, обладающих уважением, признанием, влиянием в обществе («общественные референты») и тех, кто обладает для респондентов привлекательностью. Таким образом, в ролевом списке нашли отражение три ключевых ориентира, необходимых для изучения «закрытости» или «открытости» группы, по М.Ю. Кондратьеву: власть, референтность и аттракция.

Кроме «формальных» социальных сетей (политики, общественные референты региона или федерального центра) были также задействованы социальные

объекты из «неформальной» социальной сети (родственники и знакомые).

Используя ТРР для реконструкции системы властных отношений в понимании жителей региона, мы планировали выяснить, действительно ли у жителей закрытых территорий может быть идентифицировано особое понимание властных отношений, близкое к пониманию власти у заключенных в тюрьмах или у подростков, воспитывающихся в сиротских закрытых учреждениях. Кроме того, сравнивая показатели 2002 и 2014 гг. мы предполагали обнаружить динамику показателей властных отношений, характеризующих длительный процесс выхода из состояния «советской и/или постсоветской ментальности».

Психология «закрытого общества»

Два диагностических среза при изучении отношений с властью в социуме с использованием ТРР (в 2002 г. и в 2014 г.) показали настолько близкие результаты, что дискуссии о социально-психологической динамике показателей интерпретативных матриц в оценке властных отношений, об изменении «политического менталитета» респондентов за 12 лет оказались беспочвенными.

Сравнительный анализ в рамках мужской группы показал, что ведущие пять факторов в 2002 г. и шесть в 2014 г. не только связывают отношения аттракции, власти и референтности при анализе социальных отношений, но и определенно указывают на основные стратегии конституирования властных отношений в сознании респондентов-мужчин посредством доверия и недоверия, амбиций или скромности, посредством влияния и отчуждения «управляющего центра».

На первый взгляд, «доверие» и «недоверие» — бинарная оппозиция и когнитивные интерпретативные конструкты, симметрично разделяющие социальный мир респондентов. Как выяснилось, это два самостоятельных конструкта, при этом фактор доверия у мужчин, как и у членов закрытых групп в исследованиях М.Ю. Кондратьева, тесно связывает отношения власти, аттракции и референтности. Что же касается фактора недоверия, он показывает сложные системы идентификаций мужчин-респондентов с властью, которые негативно оценивают местную власть, но готовы принять власть президентскую.

При использовании «формулы закрытости» на материале межличностных отношений в мужской части выборки получается следующее: Власть (*региональная, местная*) (+) — Референтность (+) — Аттракция власти (-).

Для президентской власти: Власть (*президента*) (+) — Референтность (+) — Аттракция (+).

Ключевая особенность мужской группы в данном исследовании — выраженное негативное отношение к мобильным родственникам, которые выходят за пределы локальных, частных сообществ. Разлом между частным и публичным пространствами, обесценивание «общественных референтов» приводит к тому, что «мобильные родственники», покидающие привычные условия жизни, разрывающие непосредственные связи, переходят, с точки зрения мужчин, в разряд «чужих».

В женской группе были идентифицированы недоверие и негативная оценка всех уровней власти и позитивное отношение к мобильным родственникам, удаленным от семьи, но, с точки зрения женщин, являющихся ее частью. У женщин

иерархия властных отношений представлена следующим образом: Власть (*федеральная, региональная, местная*) (+) — Референтность (+) — Аттракция власти (-).

Что касается сравнительного анализа части выборки средней зрелости, все основные тенденции, обнаруженные на группе «средних взрослых» в 2002 г., оказались воспроизведенными на выборке 2014 г. — раскол публичного и частного миров и негативная оценка всех тех, кто приближен к власти. Система восприятия властных отношений у подгруппы среднего возраста строится по формуле «закрытой группы»: Власть (+) — Референтность (+) — Аттракция (-).

Таким образом, ни одна из изучаемых социальных групп не показала принципиальных изменений в моделировании системы властных отношений, следовательно, двенадцатилетний период не является существенным для изменения социальных структур и структур ментальности больших групп в области отношений власти.

Модели властных отношений в представлении участников исследования оказались релевантны моделям, типичным для членов «закрытых групп», по М.Ю. Кондратьеву, следовательно, предположение, что россияне сохраняют в области политического менталитета черты, характерные для «закрытого общества», имеет под собой эмпирическое основание. Факторный анализ показателей, выполненный на значительном массиве данных (более 400 человек в 2002 г. и более 300 человек в 2014 г.), описывающих социальные отношения на макроуровне в контексте политической власти или общественного влияния, показал, что:

- российское общество поляризовано, разделено жесткой границей на

«верхи» и «низы» (миры приватного и публичного), не предполагающей положительных коммуникативных или эмоциональных интенций со стороны «обычных граждан» в отношении акторов из сферы публичного;

- факт принадлежности не только к «политической власти», но даже к «общественным референтам» выступает основанием для негативной оценки и служит для определения «различия» партнеров по взаимодействию, с точки зрения «обычных россиян»;

- все социальные группы (кроме гендерной группы мужчин) обладают интерпретативной матрицей оценки властных отношений, созвучных матрице отношения к «паханам» у заключенных в тюрьмах: Власть (+) – Референтность (+) – Аттракция (-);

- мужская гендерная группа отношения с представителями местной и региональной власти интерпретирует по формуле «заключенных»: Власть (+) – Референтность (+) Аттракция (-). Президентскую власть они оценивают согласно формуле полузакрытых сиротских учреждений: Власть (+) Референтность (+) Аттракция (+).

Идея разведения отношений аттракции, референтности и власти на мезо- и макроуровне в исследовании оказалась продуктивной. Модель властных отношений, которая может быть сформирована на основе проведенного факторного анализа, отражает и аттракцию, и референтность, и власть, противопоставляя власть и отношения аттракции, отношения аттракции и отношения референтности. В целом подобное строение интерпретативных матриц для анализа социальных отношений власти возможно охарактеризовать как сознание членов закрытых групп («закрытого общества»).

Более сложная интерпретативная модель властных отношений у мужчин объясняется ключевой ориентацией мужской социализации в России на интериоризацию конкурентных отношений, лидерства и доминирования [2; 17]. Учитывая, что в исследовании принимали участие обычные провинциальные мужчины, занимающие не высокие позиции в «мужской иерархии», дистанцированные от ресурсов власти, своих непосредственных «доминантов» (представителей местной и региональной власти) они оценивают негативно (как «паханов» в закрытых тюремных сообществах), идеализируя «верховную», президентскую, власть.

Примечательно, что ключевые идеи М.Ю. Кондратьева для понимания психологии закрытых групп оказались конституирующими властные отношения в целом – в российском обществе, которое, по результатам исследования, вполне социально-психологически обоснованно можно называть постсоветским (и даже советским, поскольку ключевые интерпретативные модели политического менталитета россиян оказались крайне инертными) и «закрытым».

Выводы

Возможно, изучая структуры межличностных отношений в закрытых группах – будь то закрытые учреждения для правонарушителей или сиротские интернаты, – Михаил Юрьевич Кондратьев не предполагал, что его исследовательские инсайты на материале малых групп окажутся релевантными психологии больших групп. Увлеченно описывая социальные особенности

групп сиротских интернатов и особенно спецучреждений для правонарушителей, он, кажется, был далек от политических выводов. Однако вклад в проблему изучения феномена «социальной закрытости» Михаила Юрьевича не ограничивается созданием комплекса теоретических идей, раскрывающих психологическую суть социальной изоляции. Представляется, что имеет смысл «протестировать» на релевантность большой группе все от-

крытые и описанные социальные феномены, полученные Михаилом Юрьевичем и его аспирантами на материале малых закрытых групп, а трехфакторную модель отношений межличностной значимости в интерпретации М.Ю. Кондратьева для закрытых групп необходимо рассматривать не только в контексте социальной психологии, но и как ключевую модель в русле российской политической психологии, находящейся в процессе становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ефимчук И.В.* Собственность как социальная система. Нижний Новгород. Издательство Нижегородского университета. 2004. 320 с.
2. *Жюльен Ф.* Тракат об эффективности. М.; СПб.: Московский философский фонд; «Университетская книга», 1999. 236 с.
3. *Здравомыслова Е., Темкина А.* Кризис маскулинности в позднесоветском дискурсе // О муже(Н)ственности: сб. статей / Сост. С. Ушакин. М.: Новое литературное обозрение, 2002. С. 432—451.
4. *Кондратьев М.Ю.* Особенности интрагруппового структурирования в сообществах несовершеннолетних правонарушителей в условиях принудительной изоляции // Социальная психология и общество. 2011. № 4. С. 50—70.
5. *Кондратьев М.Ю.* Специфика группообразования и отношений межличностной значимости подростков — воспитанников интернатных учреждений для реальных и социальных сирот // Развитие личности. 2011. № 3. С. 94—110.
6. *Кондратьев М.Ю.* Особенности межличностных отношений в профессионально специализированных интернатах // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 33—42.
7. *Кондратьев М.Ю.* Подросток в замкнутом круге общения. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 336 с.
8. *Мухина В.С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 608 с.
9. *Олейник А.Н.* Тюремная субкультура в России: от повседневной жизни до государственной власти. М.: Инфра-М, 2001. 418 с.
10. *Петровский А.В.* Трехфакторная модель значимого другого // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 7—18.
11. *Поппер К.* Открытое общество и его враги: в 2 т. М.: Феникс, 1992.
12. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Особенности психического развития школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 80—86.
13. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. С. 5—12.

14. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Младший школьник // Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Ружской. М., 1990. С. 175–204.
15. Радина Н.К. Власть, аттракция и референтность в социальных отношениях макроуровня: «закрытая группа» и «закрытое общество» // Социальная психология и общество. 2015. № 1. С. 45–59.
16. Радина Н.К. Город в пространстве и времени: проблемы территориальной идентичности в контексте социально-экономических изменений. Нижний Новгород: Деком, 2015. 344 с.
17. Российский гендерный порядок: социологический подход / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007. 306 с.
18. Шрейдер Ю.А. Человеческая рефлексия и две системы этического сознания // Вопросы философии. 1990. № 7. С. 32–41.
19. Bergson H. The Two Sources of Morality and Religion. N. Y.: Doubleday, 1956. P. 298.
20. Campbell B. Helvetius and the Roots of the “Closed” Society // The American Political Science Review. 1974. Vol. 68. № 1. P. 153–168. doi:10.2307/1959748
21. Fransella F. (ed.) International handbook of personal construct psychology. Chichester, UK: Wiley, 2003. 505 p.
22. Longrigg A.J. Soviet Science and the Closed Society // The World Today. 1972. Vol. 28. № 5. P. 216–228.
23. Parel A. Values of Closed Society // International Political Science Review. 1982. Vol. 3. № 2. P. 230–237.

M.Yu. Kondratyev's Social Psychological Phenomenon of "Closedness": From a "Closed Group" to a "Closed Society"

N.K. RADINA*,

Nizhniy Novgorod, Russia, rasv@yandex.ru

The paper traces the logic of research into the phenomenon of "closedness" from a small group to a "closed society". The works of Mikhail Kondratyev dedicated to closed groups are reviewed in the context of research on orphanages and as crucial in defining the psychological content of the very phenomenon of "social closedness". As an example of how M. Kondratyev's key ideas on closed groups may be applied, the paper presents an empirical research on the "closed society". It is argued that all basic social psychological patterns discovered by M. Kondratyev in small closed groups are completely relevant to the ones found in the big closed group — the "closed society".

Keywords: *three-factor model of significant other, authority, attraction, reference, closed group, closed society.*

REFERENCES

1. *Efimchuk I.V.* Sostvennost' kak social'naiya sistema [The property as a social system]. Nizhny Novgorod. Publ. University of Nizhny Novgorod. 2004. 320 p.
2. *Julien F.* Traktat ob effektivnosti [Treatise on the effectiveness]. Moscow, St. Petersburg: Moscow philosophical foundation, University Book, 1999. 236 p.
3. *Zdravomyslova E., Temkina A.* Krizis maskulinnosti v pozdnesovetskom diskurse [Masculinity crisis in the late Soviet discourse]. In Ushakin S. (ed). *O maskulinnosti [About manhood]*. Moscow: New Literary Review, 2002. pp. 432–451.
4. *Kondratiev M.Y.* Osobennosti intragruppovogo strukturirovaniya v soobshestvah nesovershennoletnih pravonarushiteley v usloviyah prinuditel'noy izolitsii [Features intragruppovogo structuring communities of juvenile offenders under forced isolation]. *Social'naiya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*. 2011. no. 4. pp. 50–70.
5. *Kondratiev M.Y.* Specifika gruppooobrazovaniya i otnosheniy mezshlichnostnoy znachimosti podrostkov-vospitannikov internatnih uchrezhdeniy dlia real'nih i social'nih sirot [Specificity of multiplex relations and interpersonal importance of adolescent pupils of boarding schools for real and social orphans]. *Razvitie lichnosti [Personality development]*. 2011. no. 3. pp. 94–110.
6. *Kondratiev M.Y.* Osobennosti mezshlichnostnih otnosheniy v professional'no specializirovannih internatov [Features of interpersonal relations in specialized boarding professionally]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*. 1995. no. 6. pp. 33–42.

For citation:

Radina N.K. M.Yu. Kondratyev's Social Psychological Phenomenon of «Closedness»: From a «Closed Group» to a «Closed Society». *Sotsial'naiya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 45–58. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070104

* *Radina Nadezhda K.* — Doctor in Political Science, PhD in Psychology, professor, Department of Applied Linguistics and Intercultural Communication, National Research University Higher School of Economics, Nizhniy Novgorod, Russia, rasv@yandex.ru

7. Kondratiev M.Y. Podrostok v zamknutom krugе obscheniya [A teenager in a vicious circle of communication]. Moscow: Institute of Applied Psychology; Voronezh: MODEK 1997. 336 p.
8. Mukhina V.S. Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya [Age-related psychology. Phenomenology of development]. Moscow: Publ. House "Academy", 2006. 608 p.
9. Oleinik A.N. Turemnaia subkul'tura v Rossii: ot povsednevnoy zshizny do gosudarstvennoy vlasty [Prison subculture in Russia: from everyday life to public authorities]. Moscow: INFRA-M, 2001. 418 p.
10. Petrovsky A.V. Trehfaktornaya model' znachimigo drugogo [Three-factor model significant other]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*. 1991. № 1. pp. 7–18.
11. Popper K. Otkritoe obshchestvo i ego vragi: v 2 t. [The Open Society and Its Enemies: in 2 vol.]. Moscow: Phoenix 1992.
12. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. Osobennosti psihicheskogo razvitiya shkol'nikov, vospityva'uschihsia vne sem'i [Features of mental development of schoolchildren being raised outside the family]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*. 1982. no. 2. pp. 80–86.
13. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. Osobennosti razvitiya lichnosti detei, vospityvauschihsia v usloviakh materinskoy deprivatsii [Features of development of the personality of children brought up in a maternal deprivation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2009. no. 3. pp. 5–12.
14. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. Mladshiy shkol'nik [Junior schoolboys]. In Dubrovina I.V., Ruzskaya A.G. (ed.) *Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma [Mental development of children's home]*. Moscow, 1990, pp 175–204.
15. Radina N.K. Vlast', attrakcia i referentnost' v social'nyh otnosheniiakh makro-urovnia: "zakrytaia gruppy" i "zakrytoe obshchestvo" [Power, attraction and a reference to the macro-level social relations: "closed group" and "closed society"]. *Social'naiya psihologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*. 2015. no. 1. pp. 45–59.
16. Radina N.K. Gorod v prostranstve i vremeni: problemy terriitorial'noy idntichnosti v kontekste social'no-ekonomicheskikh izmeneniy [City in space and time: the problem of territorial identity in the context of socio-economic changes]. Nizhny Novgorod: DEKOM. 2015.
17. In Zdravomyslova E., Temkina A. (ed.). Rossiyskiy gendernyi poriadok: sociologicheskii podhod [The Russian gender order: a sociological approach]. St. Petersburg: Publ. house of the European University in St. Petersburg, 2007.
18. Schrader Y.A. Chelovecheskaia refleksia i dve sistemy eticheskogo soznania [Human reflection and two systems of ethical consciousness]. *Voprosy filosofii [Problems of Philosophy]*. 1990. no. 7. pp. 32–41.
19. Bergson H. The Two Sources of Morality and Religion. New York: Doubleday, 1956. 298 p.
20. Campbell B. Helvetius and the Roots of the "Closed" Society. *The American Political Science Review*. 1974. Vol. 68. no. 1. pp. 153–168. doi:10.2307/1959748
21. In Fransella F. (ed.) International handbook of personal construct psychology. Chichester, UK: Wiley, 2003. 505 p.
22. Longrigg A.J. Soviet Science and the Closed Society. *The World Today*. 1972. Vol. 28. no. 5. pp. 216–228.
23. Parel A. Values of Closed Society. *International Political Science Review*. 1982. Vol. 3. no. 2. pp. 230–237.

Актуальный подход к исследованию статусных отношений в ученических группах в рамках научной школы факультета социальной психологии МГППУ

М.Е. САЧКОВА*,
Москва, Россия, msachkova@mail.ru

В статье представлены результаты верификации нового подхода к изучению статусно-ролевых отношений через позицию среднестатусного члена группы, разрабатываемого в традициях теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе А.В. Петровского и в рамках научной школы М.Ю. Кондратьева на факультете социальной психологии МГППУ. Анализируются основные результаты серии эмпирических исследований, проведенных в образовательных организациях разных типов. В исследовании принимали участие свыше 1200 учащихся г. Москвы и Московской области. Показано, каким образом характер интрагрупповых взаимодействий, благополучие и эмоциональный климат, а также уровень группового социально-психологического развития в целом определяются системой отношений среднестатусных учащихся с одноклассниками. Сформулированы выводы о специфической роли среднестатусного учащегося в жизнедеятельности группы и описаны перспективы развития представленного социально-психологического подхода к изучению статусных отношений.

Ключевые слова: научная школа факультета социальной психологии, статусные отношения, ученическая группа, среднестатусный учащийся.

Постановка проблемы и теоретические основы исследования

В целом ряду наиболее разрабатываемых областей современной соци-

альной психологии особо выделяется проблематика интрагрупповой дифференциации. С одной стороны, данный вопрос является вполне традиционным и в отечественной, и в западной науке [10]. В ходе его разработки вы-

Для цитаты:

Сачкова М.Е. Актуальный подход к исследованию статусных отношений в ученических группах в рамках научной школы факультета социальной психологии МГППУ // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 59–71. doi:10.17759/sps.2016070105

* *Сачкова Марианна Евгеньевна* — доктор психологических наук, профессор кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, msachkova@mail.ru

двинуты теории и построены концептуальные модели (см., например, работы С.А. Алифанова, Е.М. Дубовской, Я.Л. Коломинского, Р.Л. Кричевского, К.S. Fielding, М.А. Hogg, Е.Hollander, К. Levin, R.M. Stogdill и др.). С другой стороны, многие аспекты остаются все еще недостаточно изученными. Так, проблемными являются вопросы о том, какую позицию занимает в социальном сообществе ее среднестатусный представитель, какие в связи со своим внутригрупповым положением он выполняет функции и в какой степени он оказывает влияние на социально-психологическое развитие и жизнедеятельность группы в целом. Несомненно, «полярные» интрагрупповые статусные категории — лидеры и аутсайдеры всегда были в фокусе психологических и педагогических исследований. В рамках научной школы А.В. Петровского [9] и непосредственно теории деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе был предложен особый методический принцип, получивший название «Решетка противостояния позиций» [8]. Суть данного методического принципа состоит в том, чтобы вместо диагностики всей группы фиксировать только отношения между противостоящими позициями в различных подструктурах: между лидером и аутсайдером, «социометрической звездой» и «изолянтом», новичком и «старожилом» группы и т. д. Таким образом, предполагается, что интрагрупповые связи между «полярными» категориями могут быть глубоко информативными, так как они акцентируют различия во мнениях, оценках и ценностных ориентациях личностей. Нисколько не умаляя важность и несомненную экономичность данного подхода, следует, однако, отметить, что при подобном

ракурсе рассмотрения ситуации исследователь получает вполне показательную картину уровня развития группы, но, с другой стороны, социально-психологическая характеристика контактной группы остается неполной. В систему анализа не попадает групповое большинство, которое (даже хотя бы в силу своей многочисленности) не может не оказывать воздействия на интрагрупповую активность. Соответственно возникает идея о том, что принцип исследования малой группы может быть смещен с «полярных» полюсов на «среднюю» позицию. При разработке концептуальной модели зарождения, развития и функционирования отношений авторитетности в группах [5] М.Ю. Кондратьевым было отмечено, что среднестатусная категория учащихся может рассматриваться в качестве самостоятельного объекта изучения наравне с лидерами и аутсайдерами, а ее специфические характеристики были исследованы в закрытых образовательных учреждениях для подростков [4]. Таким образом, был сделан вывод, что помимо традиционной «решетки противостояний позиций» вполне возможно использовать и другой, но схожий «...по ресурсо-незатратности способ минимизации усилий группового обследования социально-психологического развития контактного сообщества... Для этого достаточно тех эмпирических данных, которые раскрывают характер и особенности отношений именно среднестатусных членов сообщества...» [3, с. 76].

В предпринятой нами работе была поставлена цель — установить правильность нового исследовательского принципа, направленного на определение степени значимости среднестатусного члена группы в процессе жизнедеятельности реально функционирующих ма-

лых групп. Мы рассматриваем среднестатусного человека как члена группы, занимающего промежуточное (между высокостатусными и низкостатусными одноклассниками) и при этом достаточно стабильное положение в интрагрупповой структуре. Он адекватно отражает эмоциональные и референтные отношения и оказывает влияние на социально-психологическое благополучие и интеграцию членов социальной контактной общности. В итоге был предложен концептуальный подход к объяснению феномена «среднестатусной личности в группе», который был верифицирован в результате комплекса эмпирических исследований в ученических группах разных типов по возрастному составу участников, времени и уровню группового развития, направленности групповой деятельности [6; 7; 11]. Актуальность данного подхода обусловлена не только тем, что исследований по данной проблематике катастрофически мало, но и, прежде всего, тем, что и наука, и образовательная практика оказываются полностью лишены научных выверенных сведений по самой многочисленной категории учащихся и зачастую не задействуют «ресурс среднего» для формирования эффективных взаимодействий между учащимися и между педагогом и учениками — представителями разных статусных категорий. Кроме того, обсуждение заявленной темы становится особенно важным в рамках активно разрабатываемого на факультете социальной психологии МГППУ нового раздела психологической науки, имеющего междисциплинарный характер — социальной психологии развития [1; 2; 12]. Одна из главных проблем данной научной области состоит в разработке новых теоретических и методо-

логических принципов, позволяющих вскрыть особую взаимосвязь и взаимовлияние личности и группы, человека и социума. На наш взгляд, исследования, напрямую посвященные выявлению взаимосвязи положения в социальной группе с конкретными проявлениями поведения среднестатусной личности, как раз и помогают установить данные неординарные закономерности и позволяют наметить некоторые пути решения поставленной проблемы.

Нами были сформулированы две основные теоретические **гипотезы**, которые были конкретизированы частными научными предположениями, в дальнейшем проверенными эмпирическим путем.

1. Существуют общие социально-психологические закономерности, в которых выражается феномен среднестатусности. Данные социально-психологические зависимости проявляются одинаково в ученических группах разного типа, а также независимо от социально-демографических и психологических характеристик их членов.

1.1. Среднестатусные члены группы, реализуя большую часть социометрических и референтометрических выборов, определяют становление и развитие неформальной системы взаимоотношений в ученической группе.

1.2. Среднестатусные учащиеся занимают стабильную промежуточную позицию в неформальной интрагрупповой структуре, что отражается на степени их осознанности представления картины межличностных взаимоотношений в контактной группе.

1.3. Среднестатусные члены ученической группы обеспечивают одноклассникам необходимое поле эмоционального благоприятствования. С данной

статусной категорией у представителей всех статусных слоев наблюдается наибольшая степень взаимности межличностных выборов. Кроме того, учащиеся со средним статусом являются наиболее предсказуемыми участниками межличностного взаимодействия, что также вносит стабильность и устойчивость в жизнедеятельность группы.

1.4. Среднестатусные члены группы выступают как достаточно привлекательные и значимые личности для своих сверстников. Высокостатусные и низкостатусные учащиеся чаще объединяются в группу посредством среднестатусных, нежели «полярных» статусных категорий.

2. Несмотря на наличие общих закономерностей, связанных с феноменом среднестатусности, существуют уникальные формы его проявления в разных ученических группах в зависимости от социально-возрастных особенностей входящих в них членов, а также наиболее значимых видов деятельности, актуализирующихся в каждом типе подобных общностей.

2.1. В ученических сообществах с возрастом увеличивается степень удовлетворенности ожидания «психологической поддержки» от одноклассников в связи с тем, что они чаще связываются со среднестатусными членами группы.

2.2. К старшему школьному возрасту, по сравнению с предыдущими онтогенетическими периодами развития, у среднестатусных учащихся повышается уровень адекватности представления о системе отношений в школьном классе.

2.3. В связи с тем, что на разных институциональных этапах социализации члены ученических групп объединены качественно различной в психологическом плане ведущей деятельностью, выделяются различные основания, ле-

жащие в основе детерминации «серединного» положения личности в группе.

Выборка была представлена воспитанниками детских садов, школьниками со второго по одиннадцатый классы, студентами ссузов и вузов Москвы и Московской области. Всего в исследовании приняли участие 1212 испытуемых в возрастном диапазоне от 5 до 22 лет. В исследовании был использован комплекс социально-психологических методик и методических приемов: методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, социометрия, референтометрия, аутосоциометрия, аутореферентометрия, модифицированный вариант техники «репертуарных решеток» Дж. Келли.

Основные результаты исследования

Дошкольники. В исследовании было установлено, что систему взаимоотношений среднестатусных членов группы возможно анализировать, начиная с этапа дошкольного детства. Группа детского дошкольного учреждения выступает как первичная форма ученического сообщества, именно в ней формируются основы тех статусно-ролевых отношений, которые развиваются в последующих возрастных группах. Так, было определено, что группа 5–6-летних детей чаще всего имеет полную, несеченную структуру межличностных отношений, в которой представлены три статусных слоя (высокостатусные, среднестатусные и низкостатусные дети). Среднестатусные дети, составляющие большинство, являются активными участниками интерактивных

групповых процессов, по отношению к ним выражают симпатию все статусные категории и чаще всего их выбирают для совместной игры. Конечно, средне-статусные дошкольники не настолько социометрически привлекательные, как «популярные» дети, однако они достаточно адекватно отражают систему интерперсональных взаимоотношений в группе. Среднестатусные дошкольники референтны для всех статусных категорий, при этом на их мнение особо ориентируются дети с низким и средним статусом.

Младшие школьники. В сравнении с дошкольниками интрагрупповая структура младших школьников не испытывает серьезных изменений. Можно лишь зафиксировать расширение категории низкостатусных учащихся за счет некоторого уменьшения количества членов группы со средним статусом. Объяснить данную тенденцию можно тем, что группа становится больше по численному составу, а также с возрастом увеличивается избирательность отношений. В исследовании было установлено, что высокостатусные младшие школьники правильно оценивают свое положение в ученической группе. Среднестатусные и низкостатусные школьники по-разному «завышают» свой статус в группах: если первые дела-

то вторые приписывают себе положение, выходящее за границы их реального статуса (например, приписывают себе средний или высокий статус).

Среднестатусные учащиеся выступают в качестве эмоционально привлекательных личностей для своих одноклассников (табл. 1).

Среднестатусные школьники получают эмоциональные выборы от разных по статусу одноклассников, а также отдают свои аттракционные предпочтения представителям всех статусных категорий, чаще всего при этом получая взаимный выбор от младших школьников со средним статусом ($p < 0,001$). Референтометрические выборы все статусные категории получают также в большей части от среднестатусных детей.

Учащиеся начальной школы пытаются завоевать симпатию у своих высокостатусных одноклассников ($t = 1,98$ при $p = 0,05$), однако социометрические выборы успешнее дети осознают, если они получены от среднестатусных школьников ($p < 0,001$). Несомненно, обладая определенной предсказуемостью, среднестатусные учащиеся вносят стабильность в эмоциональные взаимоотношения, что в свою очередь влияет на эмоциональный климат школьных классов. В итоге, несмотря на то, что учащиеся начальной

Таблица 1

Социометрические выборы в начальной школе

ют это чаще всего в рамках своего статуса, школы хотят выглядеть привлекатель-

Кого выбирают	Кто выбирает (%)		
	Высокостатусные	Среднестатусные	Низкостатусные
Среднестатусных	22	63	15
Высокостатусных	19	58	23
Низкостатусных	19	67	14

нее в глазах лидеров, свое благоприятное положение в ученической группе они занимают благодаря среднестатусным соученикам.

Учащиеся среднего звена. Среднестатусные подростки имеют в целом благоприятное положение в системе аттракционных отношений одноклассников. Среднестатусные и высокостатусные школьники отличаются большим количеством взаимных выборов, что подчеркивает их более комфортное в отличие от аутсайдеров место в группе. В исследовании был обнаружен факт игнорирования лидерами низкостатусных одноклассников, наличия эмоциональных «границ» между «полярными» категориями, остро выраженной дифференциации между ними. Однако благодаря среднестатусным подросткам аутсайдеры получают аттракционные выборы, т. е. среднестатусные готовы выстраивать систему отношений с низкостатусными одноклассниками.

Среднестатусные подростки более референтны для одноклассников, чем аутсайдеры ($t=4,59$ при $p<0,001$), но их авторитетность ниже, чем у высокостатусных школьников ($t=2,08$ при $p<0,05$). При этом взаимные выборы больше отмечаются в паре «среднестатусный–среднестатусный» (52% выборов). Было установлено, что все подростки ожидают, что наиболее привлекатель-

ными они являются для среднестатусных сверстников (табл. 2). Полученные результаты однозначно демонстрируют, что именно у среднестатусных одноклассников члены ученической группы ищут взаимность и психологическую поддержку.

Старшие школьники. В юношеский период учащиеся со средним статусом позитивно принимаются членами группы. Чаще всего симпатию к ним испытывают такие же, как они, среднестатусные соученики (при $p<0,001$). При этом от среднестатусных юношей и девушек все статусные категории учащихся ожидают получить больше всего социометрических выборов (табл. 3). Данные результаты подтверждены дисперсионным анализом ($F=57,29$ при $p<0,001$).

Среднестатусные старшекласники достаточно адекватно отражают систему ингрупповых отношений в классе. В целом, коэффициент осознанности социометрических выборов у среднестатусных учащихся выше показателей учащихся начальной и средней ступеней школы (при $p<0,05$). При этом среднестатусные старшекласники – самая угадываемая статусная категория ($F=32,47$ при $p<0,001$). Одним из основных выводов исследования стало то, что с возрастом (от начальной к старшей школе) возрастает тенденция связывать свои надежды на эмоциональную под-

Таблица 2

Ожидаемые референтометрические выборы в подростковых группах

Кто ожидает выборы	Количество ожидаемых выборов (%)		
	От высокостатусных	От среднестатусных	От низкостатусных
Среднестатусные	22	65	13
Высокостатусные	28	58	14
Низкостатусные	15	63	22

Таблица 3

Ожидаемые социометрические выборы в группах старшекласников

Кто ожидает выборы	Количество ожидаемых выборов (%)		
	От высокостатусных	От среднестатусных	От низкостатусных
Среднестатусные	23	61	16
Высокостатусные	25	66	9
Низкостатусные	21	50	29

держку именно со среднестатусными одноклассниками.

Студенты ссузов. Похожие взаимосвязи и закономерности были зафиксированы в средних специальных учебных заведениях. Однако некоторые полученные результаты стали специфичны для данного типа контактных групп. Ученические группы ссузов часто имеют более низкий уровень социально-психологического развития, нежели школьные классы. Учащиеся в таких группах хуже представляют систему межличностных отношений. На первом году обучения среднестатусные учащиеся, проходящие этапы адаптации в своей ученической группе, начинают больше поддерживать свою статусную категорию и демонстрировать высокостатусным сокурсникам свои качественные отличия от аутсайдеров.

Участники подростково-юношеских организаций. В исследованиях, проведенных в подростково-юношеских общественных организациях, было установлено, что среднестатусные члены групп таким же образом, как это происходит и в школьном классе, становятся своего рода «интеграторами» в системе интерперсональных отношений [11]. Среднестатусные участники организаций составляют ближайший круг общения лидеров, являются наиболее

активной движущей силой, разделяющей главный замысел организации и в итоге претворяющий его в жизнь. В случае смены лидера именно среднестатусные участники выдвигают новых лидеров из представителей своей статусной категории. Таким образом, все полученные результаты подтверждают идею о том, что феномен «среднестатусности» является во многом универсальным и, соответственно, полученные результаты в определенной степени могут быть экстраполированы на другие типы социальных контактных групп.

Студенты вузов. Спецификой студентов является то, что они имеют более реалистичное представление о характере и особенностях интрагруппового структурирования своих учебных групп [6]. По результатам корреляционного анализа обнаружено, что существует взаимосвязь между представлением о своем статусе и реальным положением студента в группе ($r = 0,58$). Данный результат превышает показатели всех предыдущих возрастных групп (например, он в два раза выше, чем в начальной школе). Привлекательность лидеров растет от первого курса к старшим. Взаимность у всех статусных категорий выше со среднестатусными одноклассниками. Адекватнее социометрические выборы

осознаются в группе среднестатусными студентами (79% выборов), что особенно заметно на первом, втором курсах. При этом и осознаются выборы от среднестатусных членов группы намного проще ($p=0,001$). Таким образом, наиболее предсказуемыми в студенческих группах, как и в школьных классах, являются среднестатусные учащиеся.

Наибольшим авторитетом среди студентов обладают лидеры ($t=6,74$ при $p<0,001$), а вот взаимность референтометрических ожиданий в большей степени связана со среднестатусными одногруппниками (80% выборов). При оценке одногруппников студенты чаще объединяют, как похожих друг на друга, лидеров и среднестатусных, во вторую очередь, среднестатусных и аутсайдера и практически не находят схожих черт у высокостатусных и низкостатусных студентов.

Интересными, на наш взгляд, являются результаты, показывающие какие критерии доминируют в разные возрастные периоды в ситуации оценивания

учащимися среднестатусной категории (см. рис.).

Все полученные в исследовании оценки были разделены на пять категорий: учебная деятельность, коммуникативная активность, общественная активность, успехи во внеучебных видах деятельности и характеристики, не связанные с деятельностью (пол, внешность, рост и т. п.). Наибольшие различия по первым трем категориям были обнаружены в начальной школе в сравнении с подростками, а также оказалось, что студенты ссузов и вузов серьезно расходятся в оценках, даваемых среднестатусным одногруппникам. Наиболее близки результаты младших школьников и студентов вузов (например, по поводу важности учебной деятельности), а также совпадают оценки подростков и студентов ссузов ($r=0,92$ при $p<0,01$). Общее, что было получено в исследовании независимо от возраста, это то, что при оценке среднестатусного сверстника из всех перечисленных факторов основ-

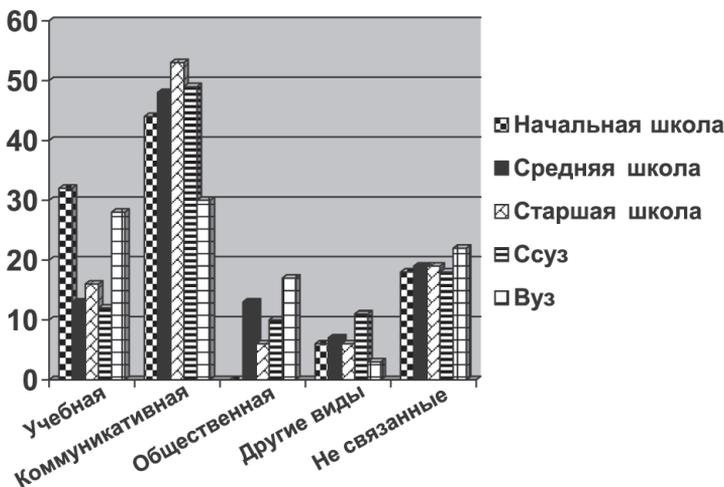


Рис. Процентное распределение характеристик, полученных среднестатусными учащимися от одногруппников, по видам деятельности

ной детерминантой выступает «коммуникативная активность».

Выводы

1. Для построения полной и адекватной социально-психологической картины контактного сообщества необходимо учитывать позицию и специфические особенности среднестатусных членов группы, т. е. тех, кто, занимая промежуточное положение во внутригрупповой статусной иерархии, проявляет специфическое ролевое поведение, качественно отличающее его от характеристик высокостатусной и низкостатусной групповых категорий.

2. В связи с особым (промежуточным) положением и тем, что количественный состав среднестатусной категории является преобладающим, в группе возможным оказывается осуществление определенного влияния среднестатусных на всю структуру неформальных отношений. При этом особое воздействие оказывается на психологическое благополучие и комфорт в группе, уровень аттракционного принятия членов группы, интеграционные процессы. Данные закономерности прослеживаются в различных типах образовательных организаций и в минимальной степени обусловлены возрастом членов группы или уровнем группового развития.

3. Среднестатусные учащиеся имеют благоприятную позицию в системе интрагруппового структурирования. При этом они достаточно адекватно оценивают неформальную систему взаимоотношений. Обычно уровень осознанности у них несколько ниже, либо на уровне с лидерами и существенно выше, чем у низкостатусных сверстников.

4. Предсказуемость среднестатусных членов группы позитивно отражается на системе отношений межличностной значимости. Большинство учащихся надеются на психологическую поддержку от среднестатусных соучеников. В связи с тем, что данные экспектации чаще всего оправдываются, повышается общий эмоциональный настрой и удовлетворенность от пребывания в группе. Зафиксированная закономерность отмечается в группах в разные возрастные периоды и имеет тенденцию к усилению при переходе на каждый следующий этап онтогенетического развития.

5. Среднестатусные студенты и школьники являются значимыми личностями для своих ровесников и с ними легко объединяются для совместной деятельности как высокостатусные, так и низкостатусные члены группы. Лидеры и аутсайдеры быстрее находят черты своего сходства именно со среднестатусными ровесниками, нежели с членами «полярных» страт. Таким образом, процесс сплачивания в группе происходит вокруг именно среднестатусных учащихся.

6. Образовательные организации разного типа (по уровню развития учебных групп, степени их открытости) имеют свои специфические особенности. На начальных этапах формирования групп студенты ссузов и вузов в большей степени поддерживают свою статусную категорию и максимально дистанцируют себя от аутсайдеров. Похожая закономерность обнаруживается и в сообществах закрытого типа — среднестатусные в них являются наиболее «консервативным» слоем, более других статусных категорий сопротивляющимся подъему низкостатусных одноклассников вверх по

статусной «лестнице» [4]. В таких случаях демонстрируется особая стратегия поведения среднестатусных учащихся, связанная в большей степени с личностной адаптацией в ущерб групповому развитию.

Таким образом, на основе комплексного эмпирического исследования в разных типах современных образовательных организаций становится возможным полноценный анализ позиции среднестатусных членов группы и системы их взаимоотношений. Представленный подход к понимаю статусно-ролевых отношений позволяет также в особом ракурсе рассмотреть проблему диагностики уровня социально-психологического развития группы посредством принципа выявления механизмов функционирования контактных сообществ через взаимосвязь процессов дифференциации и интеграции. Результаты исследования «среднего ста-

туса» актуализируют новые критерии анализа основных интрагрупповых феноменов: межличностных отношений и взаимодействий, общения, социальной перцепции и рефлексии. Данные явления могут быть исследованы через такие параметры, как уровень осознанности отношений и комплекс оценок, которые среднестатусный член группы дает и получает по отношению к вышестоящему и нижестоящему однокласснику. Таким образом, предложенное в рамках научной школы факультета социальной психологии МГППУ направление не только фиксирует возможность детального рассмотрения системы интрагрупповых взаимосвязей в рамках малых сообществ, но и обнаруживает дополнительные переменные для изучения данного феномена в психологии больших групп, политической психологии, этнопсихологии через призму «среднестатусности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология социальной психологии возраста: специализированное учебное пособие / Ред. М.Ю. Кондратьев. М.: МГППУ, 2010. 416 с.
2. Ильин В.А. Сравнительное исследование особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 14–23.
3. Кондратьев М.Ю. О новом алгоритме сравнительного анализа развития малой группы // Социальная психология сегодня: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.В. Петровского / Отв. ред. М.Ю. Кондратьев. М.: МГППУ, 2009. С. 73–76.
4. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
5. Кондратьев М.Ю., Кондратьева А.М. Научная психологическая школа А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Развитие личности. 2014. № 2. С. 198–209.
6. Кондратьев Ю.М., Сачкова М.Е. Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (дата обращения: 30.07.2015).

7. Никулин С.А., Сачкова М.Е. Особенности позиции среднестатусного подростка в системе отношений школьного класса // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 60–67.
8. Петровский А.В. «Решетка противостояния позиций» как принцип диагностики уровня развития межличностных отношений // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 32–38.
9. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. 240 с.
10. Сачкова М.Е. Западноевропейский подход к исследованию феноменов власти и статусных отношений в группах разного типа [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Sachkova.phtml> (дата обращения: 30.07.2015).
11. Сачкова М.Е., Новожилова Н.И. Современная детско-юношеская организация: особенности интрагруппового структурирования и статусных отношений // Социальная психология и общество. 2011. № 2. С. 52–62.
12. Толстых Н.Н. Социальная психология развития как самоценная отрасль психологической науки // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 13–25.

Current Approach to the Study of Status Relations in Student Groups within the Framework of the School of Thought of the Department of Social Psychology at MSUPE

M.E. SACHKOVA*,
Moscow, Russia, msachkova@mail.ru

The paper presents results of the verification of a new approach to the study of status relationships through the position of a middle status group member – the approach developed within the framework of A.V. Petrovsky's theory of activity-mediated interpersonal relationships in groups and M.Yu. Kondratyev's school of thought at the Department of Social Psychology (MSUPE). A series of empirical studies were carried out in educational organizations of various types in Moscow and Moscow oblast, with more than 1200 students participating as subjects. The paper reveals how the character of intragroup interactions, well-being and emotional climate, as well as the level of social psychological development in the group in general, are shaped by the system of relationships between the middle status students with their groupmates. The paper concludes with some considerations on the specifics of the role that the middle status student plays in his group's activity and outlines further perspectives of the presented social psychological approach to the study of status relationships.

Keywords: scientific school at the Department of Social Psychology, status relations, student group, middle status student.

REFERENCES

1. Antologiya sotsial'noi psikhologii vozrasta: spetsializirovannoe uchebnoe posobie [Anthology of social psychology of age]. M.Yu. Kondrat'ev (ed.). Moscow: MGPPU, 2010. 416 p.
2. Il'in V.A. Sravnitel'noe issledovanie osobennosti psikhosotsial'nogo razvitiya uchashchikh-sya starshikh klassov i studentov-pervokursnikov vysshikh uchebnykh zavedenii [A comparative study of the psychosocial development of students in senior high school classes and freshmen students in higher educational institutions] / Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2009, no. 1, pp. 14–23. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Kondrat'ev M.Yu. O novom algoritme sravnitel'nogo analiza razvitiya maloi gruppy [About new algorithm of comparative analysis of small group development]. Sotsial'naya psikhologiya segodnya: Materialy I Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii,

For citation:

Sachkova M.E. Current Approach to the Study of Status Relations in Student Groups within the Framework of the School of Thought of the Department of Social Psychology at MSUPE. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016. Vol 7, no. 1, pp. 59–71. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070105

* Sachkova Marianna E. — Doctor in Psychology, Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, MSUPE, Moscow, Russia, msachkova@mail.ru

- posvyashchenoi pamyati professora A.V. Petrovskogo [Proceedings of the First Russian scientific and Practical Conference of memory of professor A.V. Petrovsky "Social psychology today"]. M.Yu. Kondrat'ev (ed.). Moscow: MGPPU, 2009, pp. 73–76.
4. *Kondrat'ev M.Yu.* Sotsial'naya psikhologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Social psychology of closed educational institution]. SPb.: Piter, 2005. 304 p.
 5. *Kondrat'ev M.Yu., Kondrat'eva A.M.* Nauchnaya psikhologicheskaya shkola A.V. Petrovskogo v Moskovskom gorodskom psikhologo-pedagogicheskom universitete [Scientific psychological school of A.V. Petrovsky in Moscow State University of Psychology and Education]. *Razvitie lichnosti* [Development of Person]. 2014, no. 2, pp. 198–209. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 6. *Kondrat'ev Yu.M., Sachkova M.E.* Spetsifika otnoshenii mezhlichnostnoi znachimosti v studencheskoi gruppe na raznykh etapakh obucheniya [Elektronnyi resurs] [Relationships of interpersonal importance in a student group at different stages of learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2011, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (Accessed 30.07.2015) (In Russ., Abstr. in Engl.).
 7. *Nikulin S.A., Sachkova M.E.* Osobennosti pozitsii srednestatusnogo podrostka v sisteme otnoshenii shkol'nogo klassa [Features of the middle status adolescent position in the system of school classroom relationships]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2010, no. 5, pp. 60–67. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 8. *Petrovskii A.V.* «Reshetka protivostoyaniya pozitsii» kak printsip diagnostiki urovnya razvitiya mezhlichnostnykh otnoshenii ["Group polarization grid" as a principle for testing the level of development of interpersonal relations]. *Voprosy psikhologii* [Questionnaires of Psychology]. 1985, no. 2, pp. 32–38. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 9. *Psikhologicheskaya teoriya kollektiva* [Psychological theory of a collective]. A.V. Petrovsky (ed.). Moscow: Pedagogika, 1979. 240 p.
 10. *Sachkova M.E.* Zapadnoevropeiskii podkhod k issledovaniyu fenomenov vlasti i statusnykh otnoshenii v gruppakh raznogo tipa [Elektronnyi resurs] [The west European approach to research of phenomenon of the power and status relations in groups of different type]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]. 2010, no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Sachkova.phtml> (Accessed 30.07.2015) (In Russ., Abstr. in Engl.).
 11. *Sachkova M.E., Novozhilova N.I.* Sovremennaya detsko-yunosheskaya organizatsiya: osobennosti intragruppovogo strukturirovaniya i statusnykh otnoshenii [Contemporary organisation for children and youths: peculiarities of intragroup structure and status relationships]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2011, no. 2, pp. 52–62. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 12. *Tolstykh N.N.* Sotsial'naya psikhologiya razvitiya kak samotsennaya otrasl' psikhologicheskoi nauki [Social psychology of development as a self-valuable branch of psychological science]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. 2010, no. 1, pp. 13–25. (In Russ., Abstr. in Engl.).

Самооценка и оценка внешнего облика членов студенческой группы как предикторы отношений межличностной значимости

В.А. ЛАБУНСКАЯ*,
Ростов-на-Дону, Россия, vlab@aaanet.ru

Е.В. КАПИТАНОВА**,
Ростов-на-Дону, Россия, lilien_sw@mail.ru

В статье на основе интеграции ряда положений концепции отношений межличностной значимости, подходов и выводов направления «внешний облик — удовлетворенность жизнью», взглядов исследователей, касающихся межличностного познания, оценок и самооценок внешнего облика, вводится понятие «незначимый/значимый оценщик внешнего облика» и утверждается, что в качестве факторов, превращающих члена группы в «незначимого/значимого оценщика внешнего облика», могут выступать оценки и самооценки, групповые оценки внешнего облика. В исследовании приняли участие 89 студентов в возрасте 19–21 года (M возраста = 20 лет), принадлежащие к пяти группам и обучающиеся вместе в течение трех лет; среди них 66 женщин и 23 мужчины. Методы исследования включали: методiku «Оценочно-содержательная интерпретация внешнего облика и его соответствия гендерно-возрастным конструктам» (В.А. Лабунская); вариант социометрической процедуры, позволяющий выявить «незначимых и значимых оценщиков внешнего облика». Применялись непараметрические математические процедуры для осуществления сравнительного анализа. Выявлены существенные отличия самооценок, оценок внешнего облика тех членов группы, которые являются «незначимыми оценщиками внешнего облика», а также групповые оценки их внешнего облика.

Ключевые слова: *значимый друг, значимые отношения, статус, внешний облик, оценка, самооценка, групповая оценка, «значимый оценщик внешнего облика».*

Для цитаты:

Лабунская В.А., Капитанова Е.В. Самооценка и оценка внешнего облика членов студенческой группы как предикторы отношений межличностной значимости // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 72–87. doi:10.17759/sps.2016070106

* *Лабунская Вера Александровна* — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психологии личности Южного федерального университета (ЮФУ), Ростов-на-Дону, Россия, vlab@aaanet.ru

** *Капитанова Елена Валерьевна* — аспирант Академии психологии и педагогики ЮФУ, Ростов-на-Дону, Россия, lilien_sw@mail.ru

Введение

Теоретическая схема исследования, представленная в данной статье, интегрирует ряд положений концепции отношений межличностной значимости в интрагрупповой структуре группы [7; 9; 22], выводы работ, выполненных в рамках развивающегося в настоящее время направления «внешний облик — субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью» [14; 18; 19; 28; 35], взгляды исследователей, касающиеся межличностного познания, оценок и самооценок внешнего облика [2; 4; 14; 20; 25; 26]. Прежде всего хотим обратить внимание на то, что проблема влияния внешнего облика человека на систему его социальных, межличностных отношений, на оценку им различных сторон жизнедеятельности, на его состояние и переживания обсуждается во многих работах [3; 4; 19; 23; 28; 31]. Традиционной является точка зрения о том, что оценка внешнего облика человека как привлекательного/ непривлекательного интенсивно и в большей степени, чем другие факторы, влияет на его поведение и взаимодействие. Конечно, можно усомниться в однозначности таких выводов, но выполненные в последние десятилетия эмпирические работы только подтверждают эти выводы, предлагая новые факты и объяснительные схемы. Р. Sheldon [34] отмечает, что на оценку студентами физических компонентов своего внешнего Я оказывает влияние, а в его терминологии «давление», представление о совершенном внешнем облике. Косвенно данный вывод подтверждают исследования, в которых констатируется, что современная молодежь разрабатывает критерии оценивания внешнего

облика и практики обращения со своим телом [13].

Феномен «давления» сформировавшихся представлений о необходимых параметрах внешнего облика объясняется в различных работах [3; 5; 16; 20] влиянием средств массовой информации, отношением родителей к внешнему облику их детей, тем, насколько внешний облик человека сопрягается им с различными аспектами жизнедеятельности. Кроме этого вводится понятие [3; 23] «индивидуальный концепт внешнего облика», который в качестве подструктуры Я-концепции наделяется всеми присущими ей свойствами и функциями и включает самооценки внешнего облика, удовлетворенность им, субъективную значимость. Эти компоненты индивидуальной концепции внешнего облика опосредуют взаимосвязи между отношением к своему и чужому внешнему облику, следовательно, «давление» оценок и самооценок внешнего облика на социальные и межличностные связи опосредовано тем местом, которое они занимают в общей структуре Я-концепции личности. Наряду с этим выводом напрашивается другой: на отношение к своему внешнему облику, на его оценку влияют определенные личностные образования. В качестве примера можно сослаться на работу [35], в которой ставится вопрос о проявлении нарциссизма во внешнем облике. Для нас является важным вывод о том, что внешность людей с нарциссическими наклонностями отражает их озабоченность внешним обликом, желание быть в центре внимания, что способствует приобретению определенного статуса. Имеются данные [24], которые указывают на существование устоявшихся схем невербального поведения, соответствующих определенному социальному статусу,

следовательно, сам социальный, социально-психологический статус определяется в соответствии с особенностями внешнего облика, несущего информацию о нем.

Еще один вывод следует из работ [6; 27; 28], подтверждающих, что при всем недоверии к внешнему облику, люди, отличающиеся демографическими характеристиками, продолжают находиться в плену стереотипов «внешний облик — личность». Так, в исследовании S. Kanazawa [30] в очередной раз доказывается, что существует корреляция между оценками умственных способностей и физической привлекательностью, что данная связь интенсивнее, если, в качестве объекта оценки, выступают мужчины, а в работе группы авторов [27] рассматривается внешний облик как предиктор оценки добросовестности и академической успеваемости студентов. Отражением сложившихся взаимосвязей «внешний облик — личность» являются результаты исследования [11], фиксирующие положительные/отрицательные образы мужчин и женщин, сформировавшиеся у учащихся, преподавателей и включающие различные ассоциации, порожденные словами-стимулами, имеющими отношение к различным параметрам внешнего облика. Сконструированные образы, приближаются к стереотипным, так как отрицательный образ мужчины — это неспортивная фигура, неопрятность во внешнем облике, а женщины — это непропорциональная фигура и неопрятность. Перечень таких характеристик внешнего облика, как «аккуратный, чистоплотный, элегантный, одетый современно, со вкусом» [6, с. 233], с точки зрения студентов, позитивно влияет на студенческую аудиторию. Данный на-

бор характеристик внешнего облика отражает, на наш взгляд, социокультурные конструкты внешнего облика, которые усвоены студенческой молодежью, несоответствие им вызывает отрицательное отношение не только к преподавателю, но и сокурснику.

Вместе с проведением работ, устанавливающих взаимосвязи между внешним обликом и характеристиками личности, до настоящего времени ставится вопрос о том, какую информацию о личности может нести внешний облик, особенно в ситуации первого впечатления. Так, L.P. Naumann, S. Vazire, P.J. Rentfrow & S.D. Gosling [32] подчеркивают, что личность проявляется посредством статических и динамических компонентов внешнего облика, точность впечатления определяется мерой спонтанности внешнего облика, предъявляемого наблюдателю. Исходя из данных проведенного ими исследования, был сделан вывод о том, что студенты точно определяли на основе спонтанного внешнего облика следующие характеристики личности: экстраверсия, уступчивость, добросовестность, эмоциональная устойчивость, открытость, симпатия, самооценка, одиночество, религиозность, политическая ориентация.

Ряд характеристик личности из приведенного выше перечня обсуждается тогда, когда решается вопрос о приобретении членом группы определенного статуса. Следовательно, внешний облик, репрезентируя определенные качества личности, может быть основанием для обозначения того или иного статуса в группе. Данный вывод подкрепляется результатами таких работ [1; 12; 22], в которых изучались различные проявления «статусности», значимые личностные качества. Определяя тип стратегий

статусного поведения, Т.В. Кочетова [12] выделила 23 показателя, в том числе такие, как «внешняя привлекательность», «поддержка физической формы — физическое доминирование». В.С. Собкин, А.С. Буреломова, М.М. Смылова [22] также сгруппировали личностные характеристики и выделили такие блоки, как «физические качества», «внешние данные», хотя они не имели по данным этого исследования высокого уровня значимости. Определяя социально-психологическую специфику отношений авторитетности в студенческих группах, П.А. Бабанин [1] обозначил три вида оценочных суждений, один из них — это характеристики внешнего облика и физические особенности, оказывающие влияние на отношения авторитетности.

Понятно, что влияние внешнего облика на различные групповые процессы, те или иные аспекты жизнедеятельности человека, в свою очередь, обусловлено воздействием большого количества факторов. Так, N. Gupta, N.L. Etcoff, M. Jaeger [28], осуществив лонгитюдное исследование, попытались определить последствия влияния внешнего облика на благополучие/неблагополучие, на возникновение дистресса. Они пришли к выводу о том, что интенсивность и направленность связей между привлекательностью внешнего облика и показателями благополучия/неблагополучия изменяются в связи с демографическими переменными, с оценкой умственных способностей, но, несмотря на опосредованность связей, они остаются значимыми. Авторы данной работы заключают, что внешний облик, его привлекательность влияют напрямую на состояние людей, и посредством этого воздействия обуславливают иные жизненные показатели. Другие исследова-

тели [29] ставят вопрос: «Были бы Вы счастливее, если бы выглядели лучше?». Отвечая на него, они не отрицают наличия связей между оценками внешнего облика и восприятием себя в качестве счастливого человека. Вместе с этим они отмечают, что такого рода умозаключения возникают на основе «A Focusing Illusion» — фокусирования на каких-то аспектах нашей жизни, в том числе на оценках роли внешнего облика в различных контекстах взаимодействия. В оригинальном эмпирическом исследовании авторы этой работы показали, что, манипулируя последовательностью оценивания удовлетворенности внешним обликом и удовлетворенности жизнью, можно изменять интенсивность связей между этими показателями. Данная связь была значительно сильнее, если участники исследования оценивали вначале удовлетворенность внешним обликом, а затем удовлетворенность жизнью. С точки зрения Kaczmarek L.D., Epko Jol. и других соавторов данной работы [29], именно, «A Focusing Illusion» актуализирует стремление выглядеть лучше для того, чтобы быть счастливее. Наряду с этими феноменами отмечается зависимость привлекательности внешнего облика, лица человека от его положения среди других, отличающихся уровнем привлекательности внешнего облика. P. Rodway, A. Schepman, J. Lambert [33] установили, что центральное расположение лица (человека) может иметь как положительные, так и негативные эффекты оценивания его внешнего облика, а вид эффекта определяется привлекательностью лица относительно других окружающих его лиц. Следовательно, оценка внешнего облика члена группы может быть обусловлена сочетанием членов группы, отличающихся степенью

привлекательности внешнего облика, а также тем, к каким микрогруппам он принадлежит: с привлекательным или непривлекательным внешним обликом.

Известный в области изучения внешнего облика L.A. Zebrowitz и его соавторы [36] задаются вопросом: «Почему внешний облик имеет такое значение?»; отвечая на него с позиций экологического подхода, они констатируют тот факт, что, несмотря на предубеждения, связанные с внешним обликом, мы формируем на его основе впечатление о человеке, постольку поскольку имеем дело с динамическими и мультимодальными характеристиками внешнего облика. В обобщающей работе В.Н. Панферов, отвечая практически на тот же вопрос, обращает внимание на то, что внешний облик человека (экспрессия лица) является особой формой «...объективации психологических качеств личности, восприятие которой позволяет воссоединить “внутреннее” психологическое содержание с “внешним” знаково-символическим носителем этого содержания» [17, с. 142]. Одновременно в процессе познания человека человеком происходит «...специфическое интегрирование им отражаемых у них особенностей, при котором во внутреннем или внешнем облике других людей выделяются важные в глазах воспринимающего строго определенные свойства и качества и медленнее осознаются другие черты» [2, с. 35].

Таким образом, можно полагать, что повышенная сензитивность к внешнему облику — «A Focusing Illusion» обусловлена стремлением человека к избирательному целостному восприятию партнера по взаимодействию, результаты которого отражают важнейшие задачи бытия личности. Внешний облик — это конструкт, структура и содержание кото-

рого не являются постоянными и отражают соотношение комплекса внутренних и внешних характеристик личности. Динамика этого соотношения обусловлена многими жизненными обстоятельствами и определяет динамику оценок и самооценок внешнего облика, которые фиксируют направление, знак интерпретаций не столько внешнего облика самого по себе, сколько его связь с внутренним миром личности.

Внешний облик человека не дан для непосредственного восприятия, и он важен для него не сам по себе, а в связи с теми социальными, социально-психологическими функциями, которые выполняет внешний облик, важен в связи с той социальной реакцией, которая возникает в ситуации восприятия внешнего облика. Поэтому оценка собственной внешности всегда сопряжена с оценками других людей, мнения, суждения которых относительно внешнего облика могут быть значимыми и формировать особую систему значимых отношений. Проблема заключается в поиске тех социально-психологических факторов, воздействие которых превращает члена группы в значимого другого и придает ему статус «значимого оценщика внешнего облика». С нашей точки зрения, учитывая многообразные особенности и функции внешнего облика, а также связи между его оценками и различными сторонами жизни человека, представления о формировании отношений межличностной значимости, в качестве таких факторов могут выступать оценки и самооценки внешнего облика. Они интегрируют внешнее и внутреннее человека, придают ему свойство целостности и могут выступать как предикторы значимых отношений в группе, как факторы формирования особого социально-психологического статуса личности в

группе, а именно, статуса, который определяется значимостью оценок внешнего облика для определенных членов группы.

Можно полагать, что оценочные суждения члена группы, направленные на внешний облик других членов группы, могут быть в разной степени значимыми, авторитетными. В теоретическом и практическом планах развития отношений межличностной значимости члены группы, выступающие в роли «значимых оценщиков внешнего облика», являются авторитетными членами группы, обладают неформальной властью в малой группе. Такого рода рассуждения подкрепляются выводами, сделанными в процессе анализа ряда работ [1; 7; 8; 9; 10; 15].

Исходя из вышесказанного, **цель** нашего исследования заключалась в том, чтобы выявить особенности самооценки и оценки различных компонентов внешнего облика у тех членов группы, которые имеют статус «незначимого и значимого оценщика внешнего облика», а также особенности групповых оценок их внешнего облика. В исследовании проверялась **гипотеза**: статус «незначимого/значимого оценщика внешнего облика» в группе может быть обусловлен их самооценками, оценками компонентов внешнего облика членов группы и групповыми оценками их внешнего облика.

Процедура и методы исследования.

В исследовании приняли участие 89 студентов: 66 женщин и 23 мужчины в возрасте 19–21 года (M возраста = 20 лет), принадлежащие к пяти группам и обучающиеся вместе в течение трех лет.

На первом этапе исследования применялась разработанная нами методика «Оценочно-содержательная интерпретация внешнего облика и его соответствия гендерно-возрастным конструктам» [14]. Участникам исследования предлага-

лось оценить по десятибалльной системе степень соответствия перечисленных в опроснике характеристик своему внешнему облику и внешнему облику членов группы. С помощью этой методики определялись самооценки и оценки внешнего облика каждого члена своей группы, на основе которых рассчитывались групповые оценки. Определялись самооценки и оценки следующих компонентов внешнего облика: лицо, телосложение, оформление внешнего облика, выразительное поведение, а также фиксировались оценки и самооценки привлекательности внешнего облика для противоположного пола, феминности/маскулинности, сексуальности внешнего облика. В исследовании использовался мужской и женский варианты опросника.

На втором этапе исследования применялся вариант социометрической процедуры. Участникам исследования предлагалось выбрать (указать) тех членов группы, оценка которыми их внешнего облика является для них наиболее значимой. Количество выборов ограничивалось (не более трех человек), исходя не только из размера учебной студенческой группы, но и теоретических соображений, касающихся количества значимых других, особенно в сфере социально-перцептивной деятельности, оценки внешнего облика. Члены группы, оценка которыми различных компонентов и характеристик внешнего облика являлась значимой для определенных членов группы, получили название «значимые оценщики внешнего облика». Другие члены студенческой группы, которые не были выбраны ни одним участником группы в качестве «значимого оценщика внешнего облика» были отнесены к «незначимым оценщикам внешнего облика». Статус «незначимого/значимого

оценщика внешнего облика» рассчитывался для каждого члена группы по следующей формуле: $C_i = \Sigma B : N - 1$, где ΣB — сумма выборов участника исследования в конкретной группе; N — количественный состав студенческой группы.

На основе показателей статуса «значимый и незначимый оценщик внешнего облика» все участники исследования были разделены на две подгруппы: «незначимые оценщики внешнего облика» — это те участники исследования, у которых статус «значимого оценщика внешнего облика» = 0. Таких участников исследования оказалось 64 человека, что соответствует 71,9%. Статус «значимого оценщика внешнего облика» имеют 25 участников исследования, что соответствует 28%. В процессе сравнения самооценок, оценок, групповых оценок характеристик и компонентов внешнего облика рассматривались различия между этими двумя подгруппами. Выборка участников исследования является несбалансированной по критерию «незначимый/значимый оценщик внешнего облика», в этой связи с целью сравнения самооценок, оценок, групповых оценок внешнего облика применялись непараметрические критерии: U Манна–Уитни, W — Уилкоксона, Z , которые не требуют равного объема выборок. Статистическая обработка данных проводилась при помощи пакета SPSS 11.5 for Windows. В таблице используются следующие сокращения: СОлицо — самооценка лица; СОтело — самооценка телосложения; СОофрВО — самооценка оформления внешнего облика; СОВпд — самооценка выразительного поведения; СОпривлВО — самооценка привлекательности внешнего облика для противоположного пола; СОсекВО — самооценки сексуальности внешнего облика;

СОмас-фемВО — самооценки маскулинности/феминности внешнего облика. С целью дифференциации самооценок, оценок и групповых оценок внешнего облика изменялось обозначение показателей в таблицах данных: вместо СО — самооценка использовалось сокращение ГО — групповая оценка и ОЦ — оценка.

Результаты и выводы

В таблице отражены различия в самооценках, оценках компонентов и характеристик внешнего облика «незначимыми и значимыми оценщиками внешнего облика», групповые оценки их внешнего облика.

Приведенные в таблице показатели различий указывают на то, что студенты — «значимые оценщики внешнего облика» более высоко оценивают различные компоненты и характеристики своего внешнего облика, особенно привлекательность своего внешнего облика для противоположного пола, выраженность маскулинности/феминности, его сексуальность. Самооценки таких компонентов внешнего облика, как телосложение, оформление и выразительное поведение также намного выше у «значимых оценщиков внешнего облика» по сравнению с «незначимыми оценщиками внешнего облика».

Оценки характеристик и компонентов внешнего облика других членов группы «значимыми оценщиками» намного позитивнее, чем у «незначимых оценщиков».

Групповая оценка компонентов и характеристик внешнего облика значительно выше у тех членов группы, которые имеют статус «значимого оценщика внешнего облика». Особенно отличает-

Таблица

Различия в самооценках, оценках компонентов внешнего облика между «незначимыми и значимыми оценщиками внешнего облика», групповые оценки

Статистики	СОлицо	СОтело	СОофр ВО	СОВид	СОпривл- ВО	СОсек ВО	СОмас- фемВО
U Манна– Уитни	673,50	613,50	596,50	593,00	588,00	577,50	546,00
W Уилкок- сона	2753,5	2693,5	2676,5	2673,0	2668,0	2657,5	2626,0
Z	-1,155	-1,703	-1,858	-1,890	-1,939	-2,035	-2,326
Value (2 – fore)	,248	,0890	,0630	,0590	,0530	,0420	,0200
Статистики	ОЦлицо	ОЦтело	ОЦофр ВО	ОЦвид	ОЦпривл- ВО	ОЦсек ВО	ОЦмас- фемВО
U Манна– Уитни	499,00	655,50	515,50	490,00	525,500	548,50	509,00
W Уилкок- сона	2579,0	2735,5	2595,5	2570,0	2605,50	2628,5	2589,00
Z	-2,748	-1,319	-2,598	-2,831	-2,508	-2,298	-2,659
Value (2 – fore)	,006	,187	,009	,005	,012	,022	,008
Статистики	ГОлицо	ГОтело	ГОофр ВО	ГОВид	ГОпривл- ВО	ГОсек ВО	ГОмас- фемВО
U Манна– Уитни	357,000	515,000	399,000	330,000	512,000	345,000	367,500
W Уилкок- сона	2437,00	2595,00	2479,000	2410,00	2592,000	2425,000	2447,500
Z	-4,046	-2,602	-3,661	-4,292	-2,629	-4,154	-3,949
Value (2 – fore)	,000	,009	,000	,000	,009	,000	,000

ся групповая оценка таких компонентов внешнего облика «значимых оценщиков», как лицо, оформление внешнего облика, его сексуальность, феминность или маскулинность.

Заключение

Выполненное исследование подтверждает вывод о том, что в интрагрупповой структуре группы существует особый вид отношений

межличностной значимости, который формируется на основе признания за определенными членами группы статуса «незначимого/значимого оценщика внешнего облика». В качестве факторов, определяющих данный статус, т. е. превращающих члена группы в «незначимого/значимого оценщика внешнего облика», выступает мера позитивности/негативности самооценок, оценок внешнего облика других членов группы и групповая оценка компонентов и характеристик внешнего облика.

В групповой структуре статус «значимого оценщика внешнего облика» занимают те члены, у которых не только выше самооценка и оценка характеристик и компонентов внешнего облика других членов группы, но и групповая оценка их внешнего облика значимо позитивнее. Существенным является тот факт, что не столько более высокая самооценка внешнего облика превращает члена группы в «значимого оценщика внешнего облика»

(различия между «незначимыми — значимыми оценщиками внешнего облика» меньше по данному критерию), сколько более позитивная оценка им компонентов внешнего облика других членов группы, а также признание студентской группой привлекательности внешнего облика «значимых оценщиков», что подтверждается показателями различий в групповых оценках внешнего облика «незначимых и значимых оценщиков».

Финансирование

Работа подготовлена при финансовой поддержке Южного федерального университета (проект № 213.01-07-2014/15ПЧВГ «Угрозы национальной безопасности в условиях геополитической конкуренции и модели агрессивного и враждебного поведения детей и молодежи на Юге России» — проектная часть внутреннего гранта Южного федерального университета).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабанин П.А.* Социально-психологическая специфика отношений авторитетности в учебных группах современных вузовских студентов // *Социальная психология и общество*. 2015. Т. 6. № 1. С. 14—44.
2. *Бодаев А.А.* Психология общения: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 256 с.
3. *Дементий Л.И., Варлашкина Е. А.* Социально-психологические аспекты внешней привлекательности человека в культурно-историческом контексте // *Вестник Омского университета*. 2010. № 4. С. 247—254.
4. *Досина Н.В., Кошкина А.О.* Внешность женщины как фактор социальных отношений // *Женщина в российском обществе*. 2010. № 1. С. 62—77.
5. *Келина М. Ю., Маренова Е.В., Мешкова Т.А.* Неудовлетворенность телом и влияние родителей и сверстников как факторы риска нарушений пищевого поведения среди девушек подросткового и юношеского возраста // *Психологическая наука и образование*. 2011. № 5. С. 44—51.
6. *Колесникова Л.Н.* Воздействие внешнего облика преподавателя как психолого-педагогическая и риторическая проблемы // *Ученые записки Орловского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 2. С. 229—236.
7. *Кондратьев М.Ю.* «Значимый другой»: слагаемые межличностной значимости // *Социальная психология и общество*. 2011. № 2. С. 17—28.
8. *Кондратьев М.Ю., Емельянова Е.В.* Социально-психологические особенности взаимосвязи самооценки и личностно-ролевой взаимопредставленности студентов // *Социальная психология и общество*. 2011. № 1. С. 56—73.
9. *Кондратьев Ю.М.* Особенности отношений межличностной значимости и взаимовосприятия в студенческих учебных группах // *Социальная психология и общество*. 2012. № 2. С. 62—79.

10. *Кондратьев Ю.М., Сачкова М.Е.* Специфика отношений межличностной значимости в студенческой группе на разных этапах обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (дата обращения: 05.01.2016).
11. *Коротун О.В.* Стереотипные представления о положительно/отрицательно оцениваемой внешности женщин и мужчин и их вербализация (на материале психолингвистического экспериментального исследования) // Образ-концепт «внешний человек» в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2002. С. 101–104.
12. *Кочетова Т.В.* Эволюционный подход в социально-психологических исследованиях: половые различия как ведущие детерминанты статусных предпочтений // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 78–90.
13. *Крупец Я.Н., Нартова Н.А.* «Худой значит нормальный»: управление телом в среде городской молодежи // Журнал исследований социальной политики. 2014. Т. 12. № 4. С. 523–538.
14. *Лабунская В.А.* Не язык тела, а язык души. Психология невербального выражения личности. Ростов-н/Д: Феникс, 2009. 344 с.
15. *Лисицын В.А., Кондратьев М.Ю.* Сообщение 2. Особенности межгруппового и межличностного взаимовосприятия разностатусных студентов-первокурсников, третьекурсников и пятикурсников // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 84–102.
16. *Палуди М.* Влияние женских образов в СМИ на удовлетворенность женщин собственным телом // Психология женщины. [Текст] / М. Палуди СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 161–167.
17. *Панферов В.Н.* Методологические последствия изучения социальной перцепции // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 3. С. 142–143.
18. *Погонцева Д.В.* Красивая женщина: социально-демографический анализ представлений // Социальная психология и общество. 2011. № 1. С. 73–82.
19. *Рамси Н., Харкорт Д.* Психология внешности. СПб.: Питер, 2009. 256 с.
20. *Рягузова Е.В.* Социокультурная обусловленность восприятия внешности незнакомого другого // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 2 (14). С. 167–169.
21. *Сериков Г.В.* Внешнее и внутреннее, душа и тело в их «естественном» и «неестественном» взаимодействии (на примере героев литературных произведений) // Прикладная психология общения и межличностного познания. М.: КРЕДО, 2015. С. 57–68.
22. *Собкин В.С., Буреломова А.С., Смылова М.М.* Представления современного российского подростка о значимых личностных качествах // Социальная психология и общество. 2011. № 1. С. 44–55.
23. *Фаустова А.Г., Яковлева Н.В.* Особенности индивидуальной концепции внешности у пациентов с ожогами различной локализации [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2012. № 2. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 10.03.2014).

24. Фоломеева Т.В., Федотова С.В. Невербальное поведение как основа атрибуции социального статуса [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7(37), 10. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n37/1044-folomeeva37.html>
25. Шкурко Т.А. Восприятие возраста как частный случай социальной перцепции // Прикладная психология общения и межличностного познания. М.: КРЕДО, 2015. С. 69–79.
26. Bareld D.P., Dijkstra H., Koudenburg P. & Swami V. An assessment of positive illusions of the physical attractiveness of romantic // *Journal of Social and Personal Relationships*. 2011. Vol. 28. P. 706–719. doi:10.1177/0265407510385492
27. Di Domenico S.I., Quidasol M.N., Fournier M.A. Ratings of Conscientiousness from Physical Appearance Predict Undergraduate Academic Performance // *Journal of Non-verbal Behavior*. December. 2015. Vol. 39. no 4. P. 339–353. doi:10.1007/s10919-015-0213-9
28. Gupta N., Etkoff N.L., Jaeger M. Beauty in Mind: The Effects of Physical Attractiveness on Psychological Well-Being and Distress // *Journal of Happiness Studies*. 2015. P. 1–13.
29. Kaczmarek L.D, Enko Jolanta, Awdziejczyk M., Hoffmann N., Bialobrzaska N., Mielniczuk P., Dombrowski S.U. Would You Be Happier If You Looked Better? A Focusing Illusion // *J. Happiness Stud*. 2016. 17. P. 357–365. DOI 10.1007/s10902-014-9598-0 doi:10.1007/s10902-014-9598-0
30. Kanazawa S. Intelligence and physical attractiveness // *Intelligence*. 2011. Vol. 39. P. 7–14. doi:10.1016/j.intell.2010.11.003
31. Lorenzo G.L., Biesanz J.C., & Human L.J. What is beautiful is good and more accurately understood: Physical attractiveness and accuracy in first impressions of personality // *Psychological Science*. 2010. Vol. 21. P. 1777–1782. doi:10.1177/0956797610388048
32. Naumann L.P., Vazire S., Rentfrow P.J., Gosling S.D. Personality judgments based on physical appearance // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2009. Vol. 35. P. 1661–1671. doi:10.1177/0146167209346309
33. Rodway P., Schepman A., Lambert J. The influence of position and context on facial attractiveness // *Acta Psychologica*. 2013. Vol. 144. I. 3. P. 522–529.
34. Sheldon P. Pressure to be perfect: Influences on college students' body esteem // *Southern Communication Journal*. 2010. Vol. 75. P. 277–298. doi:10.1080/10417940903026543
35. Vazire S., Naumann L.P., Rentfrow P.J., Gosling S.D. Portrait of a narcissist: Manifestations of narcissism in physical appearance // *Journal of Research in Personality*. 2008. Vol. 42. P. 1439–1447. doi:10.1016/j.jrp.2008.06.007
36. Zebrowitz L.A, Montepare J.M. Social Psychological Face Perception: Why Appearance Matters // *Social and personality psychology compass*. 2008. Vol. 2(3). P. 1497. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00109.x

Self-Assessment and Appearance Evaluation in Student Group as Predictors in Relationships of Interpersonal Significance

V.A. LABUNSKAYA*,
Rostov-on-Don, Russia, vlab@aaanet.ru

E.V. KAPITANOVA**,
Rostov-on-Don, Russia, lilien_sw@mail.ru

The paper attempts to integrate the concept of relationships of interpersonal significance, approaches to the correlation between physical appearance and life satisfaction, as well as several concepts of interpersonal cognition, self-assessment and evaluations of other people's physical appearance. It introduces the concept of "insignificant/significant assessor of appearance" and argues that among the factors that turn a group member into the "insignificant/significant assessor of appearance" are evaluations, self-evaluations and group evaluations of physical appearance. The research described in the paper involved 89 students aged 19–21 (M=20 years), 66 females and 23 males, members of five groups that have been studying together for three years. The methods employed in the study included: "The Evaluation/Content Interpretation of Appearance and its Correspondence with Gender/Age Constructs", a technique developed by V.A. Labunskaya; a modification of a sociometric test that helped reveal "insignificant/significant assessors of appearance". Also, nonparametric mathematical methods were used to carry out comparative analysis. The outcomes show that there are considerable differences between the self-assessments, evaluations of physical appearance of those group members who are "significant assessors of appearance", and group evaluations of their appearance.

Keywords: significant other, significant relationships, status, appearance, assessment, self-assessment, group assessment, "significant assessor of appearance".

Financing

The research was conducted with the assistance of the Southern Federal University (project № 213.01-07-2014/15ПЧБГ "Threats to National Security in Situations of Geopolitical Competition and Models of Aggressive and Hostile Behavior in Children and Youth in Southern Russia" – project part of the inner grant of the Southern Federal University).

For citation:

Labunskaya V.A., Kapitanova E.V. Self-Assessment and Appearance Evaluation in Student Group as Predictors in Relationships of Interpersonal Significance. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 72–87. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070106

* Labunskaya Vera A. – Doctor in Psychology, professor, Department of Social Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, vlab@aaanet.ru

** Kapitanova Elena V. – PhD student, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, lilien_sw@mail.ru

REFERENCES

1. Babanin P.A. Social'no-psihologicheskaja specifika otnoshenij avtoritetnosti v uchebnyh gruppah sovremennyh vuzovskih studentov [Social Psychological Specifics of Relationships of Authority in Student Groups in Today's Universities]. *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social Psychology and Society], 2015. no. 1, pp. 14–44. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Bodalev A.A. Psihologija obshhenija: Izbrannye psihologicheskie trudy [Psychology of communication: Selected psychological works]. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO «MODJeK» [Moscow: Publ. The Moscow psycho-social institution, Voronezh: Publ. NPO "MODÈK"], 2002. 256 p.
3. Dementij L.I., Varlashkina E.A. Social'no-psihologicheskie aspekty vneshnej privlekatel'nosti cheloveka v kul'turno-istoricheskom kontekste [Socio-psychological aspects of visual appeal rights in a culturally conditioned context]. *Vestnik Omskogo universiteta* [Bulletin of the University of Omsk], 2010. no. 4, pp. 247–254.
4. Dosina N.V., Koshkina A.O. Vneshnost' zhenshhiny kak faktor social'nyh otnoshenij [The appearance of women as a factor of social relations]. *Zhenshhina v rossijskom obshhestve* [Woman in Russian society], 2010. no. 1, pp. 62–77.
5. Kelina M.Ju., Marenova E.V., Meshkova T.A. Neudovletvorennost' telom i vlijanie roditel'ej i sverstnikov kak faktory riska narushenij pishhevego povedenija sredi devushek podrostkovogo i junosheskogo vozrasta [Body dissatisfaction and the influence of parents and peers as risk factors for eating disorders among adolescent girls and young women]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*. [Psychological science and education], 2011. no. 5, pp. 44–51.
6. Kolesnikova L.N. Vozdejstvie vneshnego oblika prepodavatel'ja kak psihologo-pedagogicheskaja i ritoricheskaja problem [Impact of the external appearance of the teacher as a psycho-pedagogical and rhetorical problems]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences], 2011. no. 2, pp. 229–236.
7. Kondratyev M.Yu. «Znachimyj drugoj»: slagaemye mezhlichnostnoj znachimosti // Social'naja psihologija i obshhestvo ["Significant Other": Components of Interpersonal Significance]. *Sotsial'naja psikhologija i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2011. no. 2, pp. 17–28. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Kondratyev M.Ju., Emel'janova E.V. Social'no-psihologicheskie osobennosti vzaimosvjazi samoocenki i lichnostno-rolevoj vzaimopredstavlenosti studentov [Socio-Psychological Peculiarities in Correlation of Self-Appraisal and Personal-Role Representations in Students]. *Social'naja psihologija i obshhestvo* [Social Psychology and Society], 2011. no. 1, pp. 56–72. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Kondratyev Ju.M. Osobennosti otnoshenij mezhlichnostnoj znachimosti i vzaimosprijatija v studencheskih uchebnyh gruppah [Interpersonal Relationships and Mutual Perception in Student Groups]. *Sotsial'naja psikhologija i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012. no. 2, pp. 62–79. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Kondratyev Ju.M., Sachkova M.E. Specifika otnoshenij mezhlichnostnoj znachimosti v studencheskoj gruppe na raznyh jetapah obuchenija [The specifics of the relationship of interpersonal significance in a student group at different stages of learning]. [Elektron-

- nyj resurs] *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], psyedu.ru. 2011. no. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/1/2061.phtml> (data obrashhenija: 05.01.2016)
11. Korotun O.V. Stereotipnye predstavlenija o polozhitel'no / otricatel'no ocenivaemoj vneshnosti zhenshhin i muzhchin i ih verbalizacija (na materiale psiholingvističeskogo jeksperimental'nogo issledovanija). Obraz-koncept «vneshnij chelovek» v russkojazykoj kartine mira [Stereotypes about positive/negative estimated appearance of women and men and their verbalization (on the material of the psycholinguistic pilot study). Image-concept “external people” in Russian language picture of the world. Dr. Sci. (Philology) diss.]. Omsk, 2002. pp. 101–104.
 12. Kochetova T.V. Jevoljucionnyj podhod v social'no-psihologičeskijh issledovanijah: polovye razlichija kak vedushhie determinanty statusnyh predpochtenij [Evolutionary approach in socio-psychological research: gender differences as main determinants of status preferences]. *Sotsial'naja psikhologija i obščestvo* [Social Psychology and Society], 2010. no. 1, pp. 78–90. (In Russ., abstr. in Engl.).
 13. Krupec Ja.N., Nartova N.A. “Hudoj znachit normal'nyj”: upravlenie telom v srede gorodskoj molodezhi [«Lean mean normal»: managing body in Wednesday for urban youth]. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* [Journal of research of social policy], 2014. Vol. 12. no. 4, pp. 523–538. (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Labunskaja V.A. Ne jazyk tela, a jazyk duši. Psihologija neverbal'nogo vyražhenija ličnosti [No body language, and the language of the soul. Non-verbal expressions of personality psychology]. Rostov-na-Donu: Feniks [Rostov-on –Don: Publ. Phoenix], 2009. 344 p.
 15. Lisitsyn V.A., Kondratyev M.Yu. Soobščenie 2. Osobennosti mezhhruppovogo i mezhhličnostnogo vzaimovosprijatija raznostatusnyh studentov-pervokursnikov, tret'ekursnikov i pjatikursnikov [Report 2. Features of Intergroup and Interpersonal Mutual Perception in Firstg, Thirdg and Fifthg Year Students of Different Statuses]. *Sotsial'naja psikhologija i obščestvo* [Social Psychology and Society], 2013. no. 3, pp. 84–101. (In Russ., abstr. in Engl.).
 16. Paludi M. Vlijanie ženskijh obrazov v SMI na udovletvorennost' ženshhin sobstvennym telom. Psihologija ženshhiny [Influence of women's images in media on women's satisfaction with their own body. The psychology of women], SPb.: Prajm-EVROZNAK. [St. Petersburg: Publ. Prime EVROZNAK], 2003. pp. 161–167.
 17. Panferov V.N. Metodologičeskije posledstvija izučenija social'noj percepcii [The methodological implications of the study of social perception]. *Metodologija i istorija psikhologii* [Methodology and history of psychology], 2009. Vol. 4. no. 3, pp. 142–143.
 18. Pogontseva D.V. Krasivaja ženshhina: social'no-demografičeskij analiz predstavlenij [Beautiful Women: Socio-Demographic Analysis of Representation]. *Sotsial'naja psikhologija i obščestvo* [Social Psychology and Society], 2011. no. 1, pp. 73–82. (In Russ., abstr. in Engl.).
 19. Ramsi N., Harkort D. Psihologija vneshnosti [The psychology of appearance]. SPb.: Piter. [St. Petersburg: Publ. Peter], 2009. 256 p. (In Russ.).
 20. Ryaguzova E.V. Sociokul'turnaja obuslovlennost' vosprijatija vneshnosti neznakomogo drugogo. [Socio-cultural conditionalism of perception of strange other's appearance].

Izv. Saratovskogo universiteta. Ser. Akmeologija obrazovanija. Psihologija razvitija [News of Saratov University. Series. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2015. Vol. 4, no. 2(14), pp. 167–169.

21. *Serikov G.V.* Vneshnee i vnutrennee, duša i telo v ih «estestvennom» i «neestestvennom» vzaimodejstvii (na primere geroev literaturnyh proizvedenij). Prikladnaja psihologija obshhenija i mezhlichnostnogo poznanija [Outer and inner, soul and body in their “natural” and “unnatural” collaboration (on the example of literary Heroes). Applied psychology and interpersonal cognition]. M.: KREDO [Moscow: Publ. CREDO]. 2015, pp. 57–68.

22. *Sobkin V.S., Burelomova A.S., Smyslova M.M.* Predstavlenija sovremennogo rossijskogo podrostka o znachimyh lichnostnyh kachestvah [Modern Russian Adolescents' Notions of Significant Personal Traits]. *Sotsial'naja psihologija i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2011. no. 1, pp. 44–55. (In Russ., abstr. in Engl.).

23. *Faustova A.G., Jakovleva N.V.* Osobennosti individual'noj koncepcii vneshnosti u pacientov s ozhogami razlichnoj lokalizacii [Features individual concept appearance in patients with burns of various localization] [*Jelektronnyj resurs*]. *Medicinskaja psihologija v Rossii. Rezhim dostupa: <http://medpsy.ru>. – 10.03.2014* [Electronic resource] [Medical psychology in Russia], 2012, no. 2. Mode of access: <http://medpsy.ru>. – 10.03.2014.

24. *Folomejeva T.V., Fedotova S.V.* Neverbal'noe povedenie kak osnova atribucii social'nogo statusa [Nonverbal behavior as the basis for social status attribution]. [*Jelektronnyj resurs*]. *Psikhologicheskie Issledovaniya* [Psychological research], 2014, Vol. 7, no. 37, p. 10. <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n37/1044-folomeeva37.html> (in Russian, abstr. in English).

25. *Shkurko T.A.* Vosprijatie vozrasta kak chastnyj sluchaj social'noj percepcii. Prikladnaja psihologija obshhenija i mezhlichnostnogo poznanija. [The perception of age as a special case of social perception. Applied psychology and interpersonal cognition]. M.: KREDO [Moscow: Publ. CREDO], 2015, pp. 69–79.

26. *Bareld D.P., Bareld D.P., Dijkstra H., Koudenburg P. & Swami V.* An assessment of positive illusions of the physical attractiveness of romantic // Journal of Social and Personal Relationships. 2011. Vol. 28. pp. 706–719. <http://dx.doi.org/10.1177/0265407510385492>

27. *Di Domenico S.I., Quidasol M.N., Fournier M.A.* Ratings of Conscientiousness from Physical Appearance Predict Undergraduate Academic Performance // Journal of Nonverbal Behavior. December 2015. Vol. 39. Issue 4. pp. 339–353. doi:10.1007/s10919-015-0213-9

28. *Gupta N., Etkoff N.L., Jaeger M.* Beauty in Mind: The Effects of Physical Attractiveness on Psychological Well-Being and Distress // Journal of Happiness Studies. 2015. pp. 1–13.

29. *Kaczmarek L.D, Enko Jolanta, Awdziejczyk M., Hoffmann N., Bialobrzeska N., Mielniczuk P., Dombrowski S.U.* Would You Be Happier If You Looked Better? A Focusing Illusion// J. Happiness Stud. (2016) 17:357–365 DOI 10.1007/s10902-014-9598-0 doi:10.1007/s10902-014-9598-0

30. *Kanazawa S.* Intelligence and physical attractiveness// Intelligence, 2011. Vol. 39. pp. 7–14. doi:10.1016/j.intell.2010.11.003

31. *Lorenzo G.L., Biesanz J.C., & Human L.J.* What is beautiful is good and more accurately understood: Physical attractiveness and accuracy in first impressions of personality // *Psychological Science*. 2010. V. 21. pp. 1777–1782. doi:10.1177/0956797610388048
32. *Naumann L.P., Vazire S., Rentfrow P.J., & Gosling S.D.* Personality judgments based on physical appearance// *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2009. Vol. 35. pp. 1661–1671. doi:10.1177/0146167209346309
33. *Rodway P., Schepman A., Lambert J.* The influence of position and context on facial attractiveness // *Acta Psychologica*. 2013. V. 144, I. 3. pp. 522–529.
34. *Sheldon P.* Pressure to be perfect: Influences on college students' body esteem // *Southern Communication Journal*. 2010. Vol. 75. pp. 277–298. doi:10.1080/10417940903026543
35. *Vazire S., Naumann L.P., Rentfrow P.J., Gosling S.D.* Portrait of a narcissist: Manifestations of narcissism in physical appearance // *Journal of Research in Personality*. 2008. Vol. 42. pp. 1439–1447. doi:10.1016/j.jrp.2008.06.007
36. *Zebrowitz L.A., Montepare J.M.* Social Psychological Face Perception: Why Appearance Matters// *Social and personality psychology compass*. 2008. Vol. 2(3). p. 1497. doi:10.1111/j.1751-9004.2008.00109.x

К вопросу о педагогическом авторитете

В.С. СОБКИН*,
Москва, Россия, sobkin@mail.ru

Е.А. КАЛАШНИКОВА**,
Москва, Россия, 5405956@mail.ru

В статье анализируется вклад выдающегося отечественного психолога М.Ю. Кондратьева в изучение педагогического авторитета. На материале анкетного опроса 3 056 учащихся пятых–девятых классов московских школ представлен анализ мнений подростков об их отношении к учителю как референтному взрослому: оценка его значимости как образца для подражания, характеристика его социального статуса относительно полезности получаемой подростком информации. Характеризуются особенности межличностных отношений в рамках взаимодействия учителя с учеником: реакции подростков на замечания и оценка значимости различных причин, обуславливающих возникновение конфликтов с учителем. Рассматривается отношение учащихся к педагогу в учебном процессе: самочувствие учащихся на уроке (авторитарный/демократический стиль поведения учителя); доверие к нему как к эксперту по поводу оценки своей успешности в учебной деятельности; влияние учителя на интерес учащихся к учебному предмету. Полученные в ходе опроса материалы рассматриваются относительно влияния демографических и социально-стратификационных факторов. Специальное внимание уделяется влиянию академической успешности и статуса подростка в школьном коллективе на его отношение к учителю как авторитетному взрослому.

Ключевые слова: учащиеся основной школы, педагог как референтный взрослый, авторитет учителя, причины конфликтов подростка с учителем, социальный статус ученика среди одноклассников, уровень обеспеченности семьи подростка, академическая успешность.

Для цитаты:

Собкин В.С., Калашникова Е.А. К вопросу о педагогическом авторитете // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 88–107. doi:10.17759/sps.2016070107

* Собкин Владимир Самуилович — доктор психологических наук, академик РАО, руководитель Центра социологии образования, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием», Москва, Россия, sobkin@mail.ru

** Калашникова Екатерина Александровна — кандидат психологических наук, научный сотрудник, Центр социологии образования, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием», Москва, Россия, 5405956@mail.ru

Среди многочисленных работ М.Ю. Кондратьева одно из центральных мест занимают исследования, посвященные изучению педагогического авторитета [1; 2; 3; 4]. Возможно, его интерес к этой проблеме был связан с собственными жизненными обстоятельствами, когда в семнадцатилетнем возрасте он попал в тюрьму, а затем в колонию для несовершеннолетних правонарушителей за уличную драку. Понятно, что после колонии жизнь Кондратьева могла сложиться совершенно иначе, если бы не встреча с *авторитетными* взрослыми, сыгравшими важную роль в становлении и развитии замечательного отечественного психолога. То, что тематика педагогического авторитета была для него лично значимой, проявляется в частности, в тонком понимании различных граней этого социально-психологического феномена.

Уже в первых своих работах Кондратьев попытался многопланово рассмотреть это явление, соотнося феномены *лидерства и авторитета* в контексте разных психологических подходов: теории черт; психологии отношений в малых группах; содержательных особенностей ролевого взаимодействия в разных социальных ситуациях. Рассматривая авторитет педагога, он ввел два принципиальных, на наш взгляд, различия. Одно из них касается сопоставления *личностного и ролевого авторитета*; другое — особенностей проявления авторитета учителя в *учебной и внеучебной* деятельности, где по-разному проявляются отношения власти, доверия, сотрудничества.

Особый интерес в исследованиях Кондратьева представляют результаты, выявляющие те негативные проявления во взаимоотношениях, которые сводятся

к поддержанию социально-статусной ролевой позиции учителя, его превосходства над учеником. В этом случае *авторитет превращается в авторитарность*, что, в свою очередь, ведет к требованию от ученика покорности, к потере им инициативы, самостоятельности.

Оригинальность позиции М.Ю. Кондратьева связана также с тем, что изучение педагогического авторитета развивается в контексте проблематики возрастного развития, где становление взаимоотношений «учитель–ученик», предполагают прохождение трех стадий: 1) педагог как *источник информации* (новых сведений, знаний и т. п.); 2) педагог как *референтное лицо* (здесь для учащегося в первую очередь важны реакции, оценки и мнение педагога); 3) педагог как *авторитетное лицо* (взаимодействие строится на личностном предпочтении, эмоциональном принятии, доверии). Причем, на разных ступенях школьного образования меняется содержательный характер этих типов отношений: в младшем школьном возрасте доминирует авторитет роли; в подростковом — происходит дифференциация авторитета учителя в двух разных ситуациях деятельности (учебной и внеучебной); в старшем — актуализируется избирательность в отношениях с учителями за счет снижения ориентации на роль и повышения значения личностного авторитета.

Особая линия исследований педагогического авторитета, реализованная Кондратьевым, связана с попыткой изучения проблематики педагогического авторитета в рамках концептуальных представлений А.В. Петровского. При этом, с одной стороны, он сопоставляет особенности авторитета учителя в зависимости от стилей взаимодействия

(авторитарный, попустительский и демократический), с другой — связывает особенности проявления авторитета с уровнями развития ученического коллектива (групповой сплоченностью).

И, наконец, важно обратить внимание на оригинальность используемых Кондратьевым и его учениками методических приемов по изучению авторитета, где сочетаются социометрия, разнообразные методики исследования групповой сплоченности, психосемантические процедуры (методика Дж. Келли), приемы исследования отраженной субъектности (В.А. Петровский) и др.

Оценивая вклад Кондратьева в изучение проблематики педагогического авторитета, важно обратить внимание на тот общий подход, который объединяет его многочисленные работы. Ценностный вектор в них ориентирован на гуманное отношение к ребенку. Поэтому проблематика педагогического авторитета, как он сам неоднократно подчеркивал, ссылаясь на В.А. Сухомлинского, строится на авторитете учителя, когда воля педагога «становится желанием для воспитанника». В целом социально-психологические исследования Кондратьева, касающиеся проблематики педагогического авторитета, органично входят в круг теоретических представлений о развивающем обучении и в практику педагогики сотрудничества, где учащийся выступает как субъект учебной деятельности — инициативный, самостоятельный и ответственный.

При разработке программы нашего исследования мы во многом опирались на подход Михаила Юрьевича Кондратьева. Вместе с тем, мы сместили акцент в изучении проблематики педагогического авторитета в сторону влияния социально-демографических и социаль-

но-стратификационных факторов на отношение современных российских школьников к учителю.

Статья основана на анализе результатов анкетного опроса 3 056 учащихся пятых—девятых классов московских общеобразовательных школ. В анкете содержался блок вопросов, позволяющий выяснить мнение учащихся об их отношении с учителями: статус учителя в кругу референтных взрослых, стиль отношений «учитель—ученик», причины конфликтов и др. Частично вопросы по выявлению специфики взаимоотношений с учителями использовались в цикле наших предыдущих социологических опросов подростков и подтвердили свою содержательную валидность при сопоставлении ответов разных подвыборок респондентов [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17]. В статье мы проанализируем ответы на эти вопросы в зависимости как от демографических и социально-стратификационных факторов, так и от статуса ученика в школьном коллективе и его академической успешности.

Изложение полученного эмпирического материала сгруппировано в два содержательных блока: «отношение учащихся к учителю во внеучебной деятельности» и «отношение учащихся к педагогу в учебном процессе».

Отношение учащихся к учителю во внеучебной деятельности

Рассмотрим аспекты, характеризующие установки, которые определяют личностное отношение учащихся к учителю: отношение к учителю как референтному взрослому (образец для подражания, источник важной и полезной информации); реакция учащихся на

замечания учителя; оценка значимости различных причин возникновения конфликтов с учителем.

Учитель как образец для подражания. Для выяснения статуса учителя в ближайшем социальном окружении школьника мы задавали учащимся закрытый вопрос: «Есть ли в твоём окружении люди, с которых ты хотел бы брать пример?». Данные показывают, что учителя или руководителя секции или кружка в качестве образцов для подражания выбирает лишь 5 % учащихся. Чаще всего в качестве таких образцов выступают родители (мать — 34,1%, отец — 32,8%). При этом 21,9% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос, а 8,2% указали на отсутствие образцов для подражания в их окружении.

Более детальный анализ данных показал, что учащиеся из слабообеспеченных семей выбирают учителей в качестве образца для подражания в два раза чаще, чем подростки из высокообеспеченных семей (10,4% и 5,3%; $p = .04$). Установленная тенденция достаточно показательна: подросткам из слабых социальных страт учитель задает личностный ориентир для восходящей социальной мобильности.

Учитель как источник важной и полезной информации. Для определения «информационного статуса» учителя школьникам предлагалось выбрать из предложенных вариантов источник получения наиболее важной и полезной для них информации, ответив на вопрос: «Откуда ты получаешь наиболее важную и полезную информацию?». Полученные данные показали, что первое место в ряду различных информационных источников занимают школьные уроки, на них указывают 56,1% учащихся. Далее следует Интернет — 47,1%, книги —

37,3%, родители — 19,7%; телевизионные передачи, учебники, газеты и журналы в среднем называют 15% школьников. Лишь каждый десятый подросток выбирает учителей — 10,1%. В этом отношении важно обратить внимание на расхождение статуса информации, получаемой подростком на уроках, и «информационного статуса» самого учителя. Это свидетельствует, о том, что на этапе обучения в основной школе учитель воспринимается учащимися как значимый другой лишь в системе социально-ролевых отношений, реализуемых в рамках учебной деятельности.

На рис. 1 представлены данные о динамике значимости информационных источников на исходном и заключительном этапах обучения в основной школе.

Анализ представленных данных показывает, что значимость школьных уроков и школьных учебников снизилась вдвое (школьных уроков соответственно: 70,9% и 41,8%; $p = .0001$; учебников соответственно: 17,4% и 9,8%; $p = .0001$). Вместе с тем, существенно возросла роль Интернета (соответственно: с 30,1% до 57,1%; $p = .0001$) и СМИ (соответственно: с 7,6% до 13,1%; $p = .001$). Также увеличилась значимость представителей ближайшего окружения — родителей (соответственно с 13,7% до 21,6%;) и друзей (соответственно: с 8,4% до 18,6; $p = .001$). Однако значимость учителя как источника важной и полезной информации осталась практически на прежнем уровне: 10,1% в пятом классе и 10,7% в девятом классе. При этом «информационный статус» учителя в пятом классе примерно одинаков со статусом родителей и друзей, а в девятом классе — почти вдвое ниже.

Таким образом, снижение привлекательности содержания школьного образования ведет к ослаблению социального

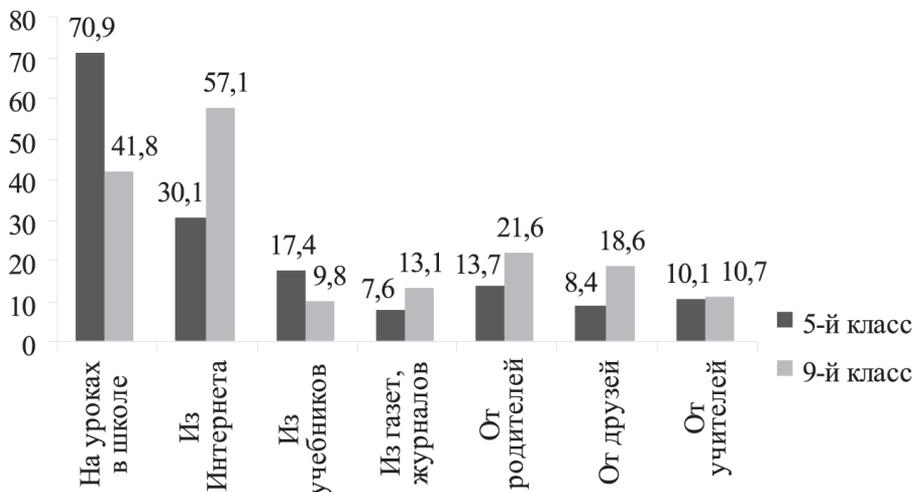


Рис. 1. Возрастная динамика значимости источников получения важной и полезной информации среди учащихся пятых и девярых классов (%), ($p < .001$)

статуса учителя как референтного взрослого, транслирующего подростку важную и полезную для него информацию.

Реакция учащихся на замечания учителя. Позитивные реакции подростка на замечания относительно собственного поведения могут служить показателем признания значимости учителя в рамках заданных социально-ролевых отношений и, напротив, негативные реакции на замечания свидетельствуют об отвержении его как авторитетного взрослого. Помимо отношений принятия или отвержения учительских замечаний, обращает на себя внимание реакция подростка, свидетельствующая о его стремлении к независимости, в соответствии с социально-психологическими особенностями возраста («я выслушиваю замечания учителя, но мое поведение — мое личное дело»).

Исходя из сказанного, учащимся предлагался вопрос: «Как ты относишься к замечаниям учителей, касающихся твоего поведения?». Анализ средних по выборке данных показал, что 10,8% уча-

щихся отметили вариант ответа «мне не делают замечаний». Позитивно на замечания педагога («Я прислушиваюсь к ним и стараюсь изменить свое поведение») реагирует большинство учеников (44,9%). Яркую негативную реакцию («Я специально делаю наоборот, спорю») указали всего 2,5% учащихся. Реакцию, свидетельствующую о стремлении к независимости, отметили 33,2%. Остальные школьники (8,6%) игнорируют замечания учителя («Я не обращаю на них внимания (не прислушиваюсь)»).

В данном контексте важно проследить возрастную динамику проявлений поведенческих реакций подростков на замечания учителя (рис. 2).

От пятого класса к девятому вдвое увеличивается доля учащихся, проявляющих открытое протестное поведение (соответственно: от 0,7% до 4,2%; ($p = .0001$)). Также вдвое увеличивается доля школьников, демонстрирующих стремление к независимости, *автономии* (с 20,9% до 40,6%; ($p = .0001$)) и игнорирующих замечания педагога (с 6,1% до

12,3%; ($p = .0002$)). Отметим, что если в пятом классе доминирующим типом реакций учащихся на замечания педагога было их принятие, то в девятом классе преобладают реакции, демонстрирующие стремление к независимости.

Таким образом, по мере взросления учащихся педагог для них все реже оказывается тем значимым (авторитетным) взрослым, мнение которого следует учитывать в ситуациях межличностного общения. Следовательно, возрастная тенденция к автономизации поведения учащихся от мнений педагога свидетельствует о снижении учительского авторитета; учитель все реже рассматривается старшими подростками как контролирующий взрослый в ситуации их социального взаимодействия в стенах школы.

Добавим, что академическая успешность как мощный стратификационный фактор оказывает влияние на социальный статус педагога. Протестные поведенческие реакции более характерны

для учащихся с низкой академической успеваемостью: среди «троечников» — 3,6%, среди «хорошистов» — 1,7%, среди «отличников» — 0,6% ($p = .02$). Также «троечники» чаще, чем «отличники», склонны проявлять стратегию игнорирования требований учителя относительно своего поведения (соответственно: 10,4% и 3,3%; $p = .001$). Среди «отличников» существенно выше, чем среди «троечников», доля тех, кто признает социальный статус учителя и считает его мнение для себя лично значимым (соответственно: 51,7% и 41,6%; $p = .006$).

Низкая результативность в учебной деятельности проявляется и в повышенном негативизме подростка относительно требований учителя к соблюдению норм социального поведения. Это, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что авторитет учителя в ситуациях межличностного общения в существенной степени поддерживается за счет позитивного отношения к нему учащихся с высокой академической успешностью.

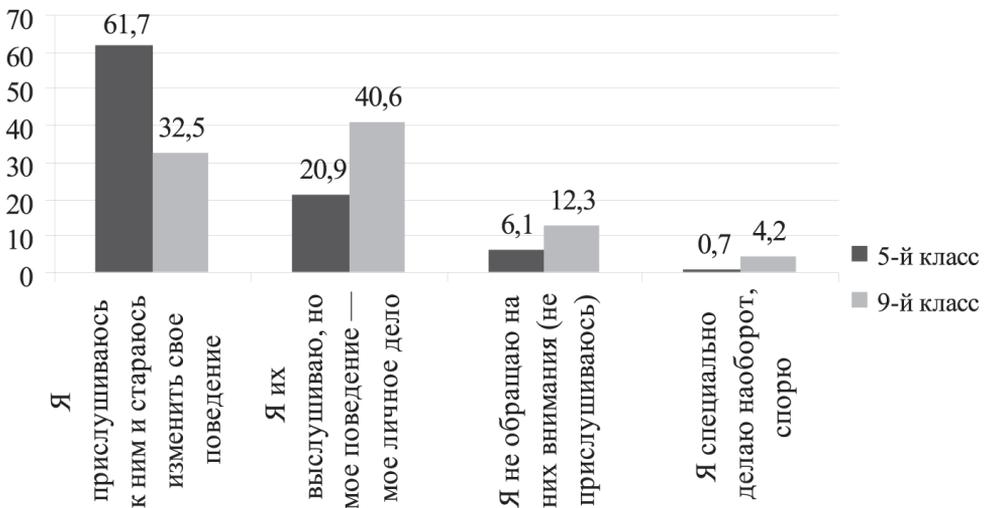


Рис. 2. Значимые различия в возрастной динамике реакций учащихся пятых и девярых классов на замечания учителя (%), ($p < .001$)

Оценка значимости различных причин возникновения конфликтов с учителем.

Для понимания особенностей учительского авторитета особый интерес представляет анализ значимости различных причин, обуславливающих возникновение конфликтов во взаимоотношениях между подростками и учителями. В ходе исследования мы просили учащихся указать причины конфликтов, возникающих в их ближайшем социальном окружении (учителями, родителями, одноклассниками), выбрав их из предложенного списка.

Сопоставив причины конфликтного поведения учащихся с педагогами с теми причинами, которые обуславливают их конфликты с одноклассниками и родителями, мы получили следующие данные (рис. 3).

Из рисунка видно, что наиболее важной сферой, порождающей конфликты в ближайшем социальном окружении подростка, является *учеба*, что свидетельствует о ее высокой ценностной значимости в период обучения в основной школе.

Конфликты, связанные с морально-нравственными аспектами в сфере *межличностных отношений* («оскорбления», «нечестные поступки», «сквернословие», «межнациональные проблемы»), гораздо чаще фиксируются подростками при взаимодействии с одноклассниками, чем с учителями или родителями. Это позволяет сделать вывод о том, что именно общение со сверстниками на этапе подростничества является ведущей формой межличностного общения, где актуализируется морально-нравственная проблематика.

Вместе с тем, следует обратить внимание на своеобразие отношений подростков со взрослыми – родителями и учителями. Так, конфликты, касающиеся *социально-статусных* отношений, определяемых необходимостью соблюдения *возрастных норм* при социально-ролевом взаимодействии со старшими («вызывающее отношение к старшим») одинаково часто фиксируются при общении как с учителями, так и с родителями, в то время как с одноклассниками подобные причины конфликтов отмечаются гораздо реже. Ключевым же моментом, отличающим

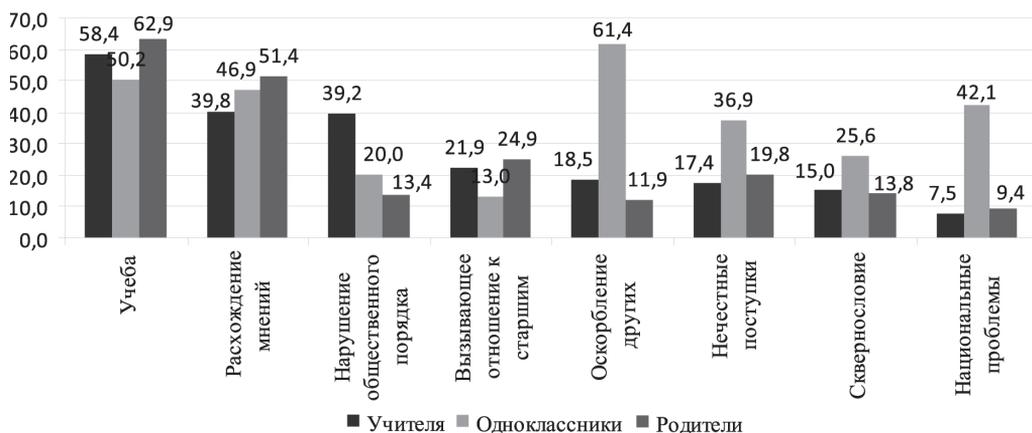


Рис. 3. Значимость причин возникновения конфликтов в социальном окружении учащихся основной школы (%)

конфликтное взаимодействие учащихся с учителем по сравнению с родителями, является «нарушение общественного порядка» (соответственно: 39,2% и 13,4%; $p = .001$). Таким образом, специфика конфликтных отношений подростка с учителем проявляется в том, что педагог воспринимается им в большей степени именно как своеобразный регулятор, контролирующий соблюдение норм и правил социального поведения. Именно подобное понимание подростком своеобразия социально-ролевой позиции учителя и становится одной из наиболее распространенных причин его конфликтов с педагогами. В свою очередь, это позволяет сделать вывод о том, что базовой характеристикой авторитета учителя основной школы является его способность регулировать соблюдение учащимися норм социального поведения.

Степень конфликтности во взаимоотношениях подростка с учителем увеличивается с возрастом учащихся практически относительно всех обозначенных выше конфликтных зон. Так, например, конфликты учащихся с учителями «по поводу учебы» в пятом классе отмечают 50,0%, а в девятом — 63,0% ($p = .001$); конфликты, связанные с «нарушением общественного порядка», соответственно: 36,5% и 42,2% ($p = .002$); «вызывающее отношение к старшим», соответственно: 16,3% и 25,4% ($p = .001$); «сквернословие», соответственно: 12,5% и 21,7% ($p = .001$); конфликты мировоззренческого характера — «расхождение мнений», соответственно: 27,8% и 45,0% ($p = .0001$). Следовательно, на этапе окончания основной школы возрастает вероятность возникновения конфликтов между учеником и его учителями по самым разным поводам. Это позволяет сделать вывод о том, что по мере взросления

авторитет учителя все чаще оспаривается учащимися. В свою очередь, использование педагогического авторитета как инструмента воздействия на учащихся оказывается все более проблемным в профессиональной деятельности учителя, особенно при работе с учащимися старших возрастных параллелей.

Безусловно, на авторитет учителя помимо возраста учащихся влияют и другие социальные факторы. Отметим лишь два, на наш взгляд, наиболее важных — самооценка социального статуса учащегося в группе одноклассников и его успешность в учебной деятельности.

Полученные данные показывают, что те учащиеся, кто оценивает себя как «лидера» в группе одноклассников гораздо чаще по сравнению с теми, кто чувствует себя в классе «одинок» указывают на такие причины конфликтов с учителями, как «расхождение мнений» (соответственно: 59,3% и 38,4%; $p = .007$) и «сквернословие» (соответственно: 34,6% и 18,6%; $p = .02$). Эти различия позволяют сделать вывод о том, что, с одной стороны, лидерство подростка в группе одноклассников во многом обусловлено его готовностью вступать в «мировоззренческие», «идеологические» конфликты с педагогом. Подобный тип конфликта может рассматриваться как конфликт статусов, когда подросток стремится повысить собственный авторитет среди сверстников за счет снижения авторитета учителя, вступая с ним в «идеологические» разногласия. С другой стороны, мы сталкиваемся с причиной конфликта, когда свое лидерство среди одноклассников подросток подчеркивает, демонстрируя нарушение общепризнанных норм в присутствии педагога («сквернословие»). И здесь подросток-лидер пытается противопоставить ненормативное

поведение как атрибут подростковой субкультуры, на что учитель вынужден реагировать как контролирующий поведение взрослый. Подобная конфликтная ситуация также угрожает снижению авторитета учителя среди учащихся. Таким образом, можно говорить о своеобразной тенденции, когда учительский авторитет подвергается угрозе со стороны подростка-лидера, актуализируя социально-ролевой конфликт в системе отношений «учитель–ученик» на двух уровнях: идеологическом и поведенческом.

Как мы отмечали выше, другим социальным фактором, влияющим на снижение учительского авторитета, выступает академическая успешность учащегося. На рис. 4 приведено сопоставление распределения ответов о причинах конфликта с учителем среди «троечников» и «отличников».

Различия в ответах «отличников» и «троечников», относительно всех приведенных на рисунке причин, статисти-

чески значимы ($p < .03$). Как видно из приведенных данных, у «троечников» причиной конфликта с учителем гораздо чаще, чем у «отличников», выступает не только низкая результативность учебной деятельности (что вполне ожидаемо), но и другие причины: «нарушение общественного порядка», «расхождение мнений», «вызывающее отношение к старшим», «оскорбление других», «нечестные поступки». Это позволяет сделать вывод о том, что на этапе обучения в основной школе низкая школьная успеваемость становится тотальным фактором, снижающим авторитет учителя среди подростков. Следует обратить внимание на то, что у «отличников» конфликты с учителями возникают гораздо чаще, чем у «троечников», затрагивают мировоззренческий уровень («расхождение мнений»). Это дает основание к выводу о том, что социально-ролевые отношения «учитель–ученик» переходят здесь на уровень межличностных

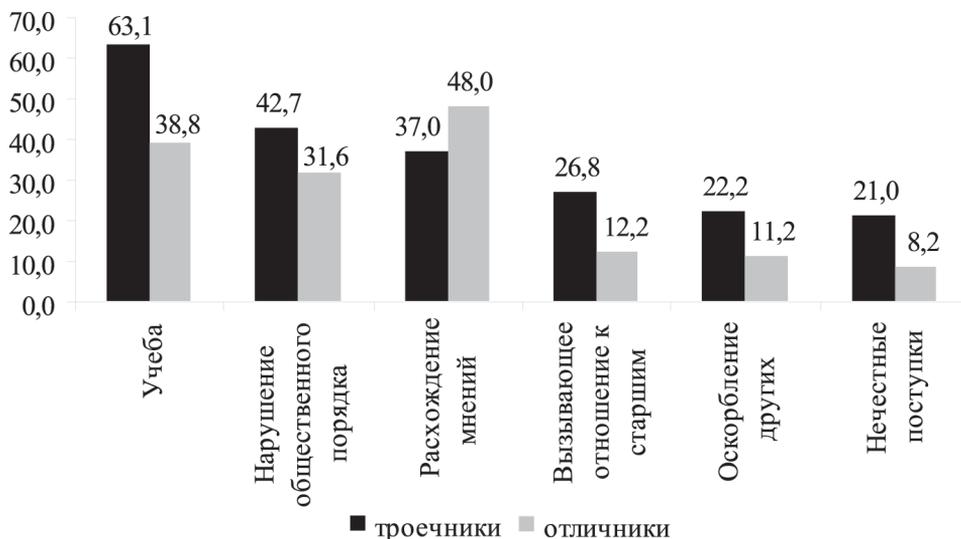


Рис. 4. Мнение учащихся с разной академической успешностью о причинах их конфликтов с учителями (%)

отношений, когда авторитет учителя оказывается важен для формирования собственной мировоззренческой позиции ученика.

Отношение учащихся к педагогу в учебном процессе

В этом разделе мы коснемся трех аспектов: оценка учащимися своеобразия социально-ролевых отношений «учитель–ученик» в рамках урока («авторитарность/демократизм»); доверие к учителю как к эксперту относительно оценки собственной успешности в учебной деятельности; влияние учителя на интерес учащихся к учебе.

Своеобразие социально-ролевых отношений «учитель–ученик» на уроке. При обсуждении проблем, касающихся авторитета, одним из важных является вопрос о стиле педагогического взаимодействия с учащимися. Для выявления особенностей стилевых социально-ролевых отношений на уроке мы задавали респондентам вопрос «Разрешено ли тебе и другим ученикам на уроках?», предложив готовые формулировки ответов: «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения»; «свободно

выражать свои чувства и эмоции»; «спорить и критиковать мнение учителя»; «высказывать сомнения в верности тех или иных положений»; «в нашей школе не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями».

Распределение ответов на этот вопрос приведено в табл. 1.

Как видно из таблицы, отсутствие возможности для выражения своего мнения на уроке отмечают примерно треть учащихся (31,9%). Открыто критиковать мнение учителя фиксируют лишь 7,7%. 8,7% подростков отмечают, что они могут «свободно выражать свои чувства и эмоции на уроке». Вместе с тем, «свободно выражать и отстаивать свою точку зрения» и высказывать «сомнение в верности тех или иных положений» перед учителем, в качестве ответа, выбрало достаточно большое число школьников, их суммарная доля достигает 70,6%.

Возрастная динамика изменения мнений учащихся при ответе на этот вопрос (рис. 5) позволяет сделать вывод о том, что по мере взросления отношения между учителем и учеником становятся более демократичными.

Так, доля учеников считающих, что они «могут свободно выражать и отстаивать свою точку зрения», возрастает от

Таблица 1
Мнение учащихся о возможности самовыражения на уроке (%)

Формулировки ответов	%
Могу свободно выражать и отстаивать свою точку зрения	45,2
В нашей школе не позволено выражать свое мнение, спорить с учителями	31,9
Могу высказывать сомнения в верности тех или иных положений	25,4
Могу свободно выражать свои чувства и эмоции	8,7
Могу спорить и критиковать мнение учителя	7,7

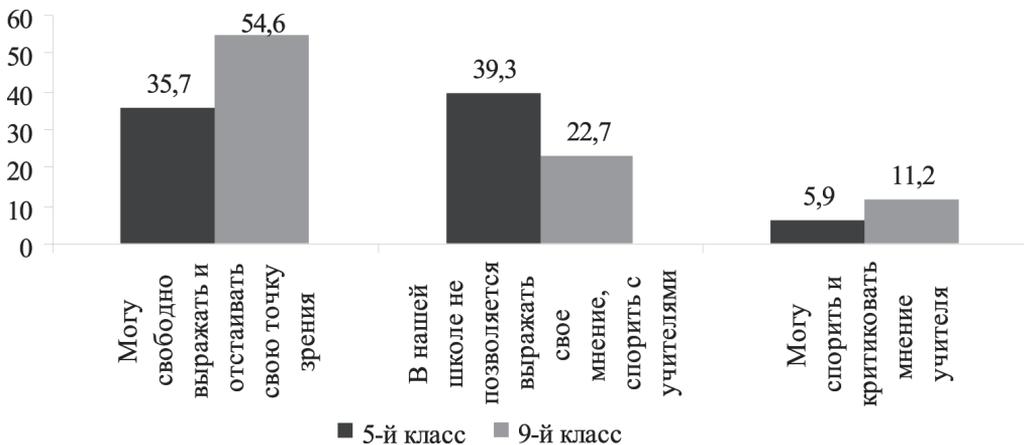


Рис. 5. Значимые различия в возрастной динамике мнений учащихся пятого и девятого класса при ответе на вопрос о возможностях самовыражения на уроке (%)

35,7% в пятом классе до 54,6% — в девятом классе ($p=.001$), также возрастает и доля тех учащихся, которые считают, что на уроке они могут «спорить и критиковать мнение учителя» (соответственно: 5,9% и 11,2%; $p=.002$). Вместе с тем, сокращается доля школьников, которые считают, что в школе «не позволяется выражать свое мнение и спорить учителями» — с 39,3% в пятом классе до 22,7% — в девятом классе.

На социально-ролевые отношения с учителем оказывают влияние и социально-стратификационные факторы. Учащиеся из «низкообеспеченных» семей чаще склонны считать, что в школе им «не позволяется выражать свое мнение, спорить с учителями», чем учащиеся из «высокообеспеченных» семей (соответственно: 41,9% и 32,2%; $p = .002$). С нашей точки зрения, этот момент фиксирует существование социального неравенства в стенах школы, которое проявляется непосредственно в учебном процессе, характеризуемом социальным самочувствием учащихся, принадлежащих к разным социальным стратам, в

рамках ролевого взаимодействия «учитель—ученик» на уроке.

Помимо отмеченных выше возрастных и социально-стратификационных факторов, на социально-психологическое самочувствие ученика при его взаимодействии с учителем в рамках учебной деятельности оказывает влияние и целый комплекс социально-статусных характеристик, касающихся собственно образовательного процесса. Это и учебная успешность ученика, и его социально-статусная позиция в классе («лидер»/«отверженный») и, наконец, общественный статус ученика в стенах школы (например, участие в школьном самоуправлении).

В подтверждение этому приведем ряд примеров. Так, «троечники» гораздо чаще «отличников» указывают на «невозможность выразить свое мнение на уроке» (соответственно: 37,0% и 19,8%; $p = .0001$). Это дает основание к выводу о том, что в рамках коллективной учебной деятельности учитель блокирует личностную активность слабых в академическом отношении учащихся. Анализ

данных о влиянии социального статуса ученика (в классе и в школе) показал, что ученики с более низким социальным статусом в классе чаще фиксируют невозможность выражения своего мнения на уроках. Так, если «лидеры» в классе лишь в 23,8% случаев отмечают, что им не позволено спорить с учителем, то среди школьников с низким социальным статусом («чувствующих себя одиночками в классе») таких 46,7% ($p = .0001$). Схожая тенденция проявляется и относительно включенности в общественную жизнь школы: если среди тех, кто практически постоянно участвует в школьном самоуправлении, 21,5% указывают на невозможность выражения своего мнения на уроках, то среди «необщественников» таких 34,1% ($p = .0003$).

Таким образом, в целом, приведенные выше данные позволяют сделать два основных вывода. Во-первых, достаточно высокий процент учащихся (около трети) фиксируют жесткую авторитарную организацию социально-ролевых отношений «учитель–ученик» при реализации учебного процесса: «в нашей школе не позволено высказывать свое мнение,

спорить с учителями». Во-вторых, на отношения «учитель–ученик», характеризующие стилистическую форму проведения урока («авторитарность/демократизм»), помимо непосредственно академической успешности учащихся, влияет целый комплекс социальных факторов: возрастные, социально-экономические социально-статусные.

Доверие ученика к учителю, как к эксперту относительно оценки собственной успешности в учебной деятельности. Важным показателем авторитета учителя является доверие («согласие») ученика с его оценкой собственных учебных достижений. С этой целью учащимся задавался специальный вопрос, касающийся объективности учительских оценок (рис. 6).

На рисунке видно, что отвечая на вопрос, более половины учащихся отметили, что учителя объективно оценивают их учебные достижения. Указывают на то, что оценки учителей завышены — 3,5% и каждый девятый (12,2%) считает, что учителя занижают отметки. В выборе подобного варианта ответа явно проявляется негативное отношение

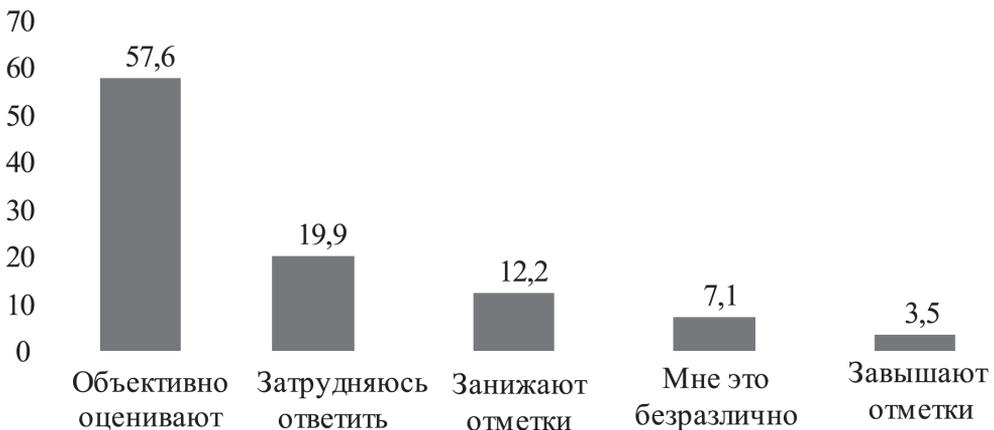


Рис. 6. Мнение учащихся основной школы об объективности школьной отметки (%)

учащихся к профессионализму учителя. Для характеристики авторитета учителя следует также учитывать и ответ учащихся, фиксирующий их безразличное отношение к учительской оценке своих учебных достижений. Доля таких ответов составляет 7,1%, и они, на наш взгляд, также фиксируют негативное отношение учащихся к педагогу. Суммируя ответы, можно сделать вывод о том, что практически каждый пятый из опрошенных школьников выражает негативное отношение к учительской оценке. Помимо этого важно отметить, что 19,6% респондентов затруднились ответить на данный вопрос. Этот результат указывает на высокую степень неопределенности, в которой оказывается ученик при оценке своих учебных достижений. Подросток «не знает», может ли он доверять учительской оценке своих учебных достижений, что, в свою очередь, также свидетельствует не только о низком авторитете учителя как профессионала в своем предмете, но и о его невысокой педагогической компетентности, неумении организовать адекватный контроль учебных достижений ученика.

При ответе на данный вопрос проявились выраженные гендерные различия. Девочки по сравнению с мальчиками чаще указывают на «объективность» учительских оценок (соответственно: 62,1% и 53,0%; $p = .0001$). Мальчики же указывают, что учителя занижают оценку (соответственно: 15,4% и 9,2%; $p = .0001$), либо фиксируют «безразличие» к их оценке (соответственно: 9,3% и 5,0%; $p = .0001$). Таким образом, мы видим, что на отношение к учителю как к эксперту по оценке учебных достижений оказывает значимое влияние гендерный фактор.

Проявилось влияние и социально-стратификационных факторов: учащи-

еся из «низкообеспеченных» семей, по сравнению с учащимися из «средне- и высокообеспеченных» семей, гораздо чаще указывают на то, что им «безразлична» учительская оценка своих учебных достижений (соответственно: 15,5%, 7,4%, 5,2%; $p = .0001$). Это позволяет сделать вывод о том, что учащиеся из слабых социальных страт гораздо чаще склонны занимать защитную позицию, снижая авторитет учителя относительно его оценки успешности своих учебных достижений.

Наконец, важно обратить внимание на то, что доверие или недоверие к учительской оценке своих учебных достижений явно зависит от академической успешности школьников. Результаты распределения ответов учащихся с разной академической успешностью («троечников», «хорошистов», «отличников») приведены на рис. 7.

Из приведенных на рисунке данных видно, что среди «троечников» существенно ниже, чем среди «хорошистов» и «отличников», доля тех, кто считает оценку учителем своей учебной успешности объективной. Среди «троечников» заметно выше доля тех, кто считает, что их оценки «занижены», или тех, кто относится к учительским отметкам «безразлично». Эти данные отчетливо показывают, что низкая успешность подростка в учебной деятельности ведет и к снижению позитивной оценки авторитета учителя как профессионала, способного адекватно оценивать личные достижения учеников. Более того, среди «троечников» гораздо выше, чем среди «отличников», доля тех, кто затрудняется оценить объективность учителя, (соответственно: 24,0% и 9,8%; $p = .0001$). Это позволяет сделать вывод о том, что низкая академическая успешность свя-

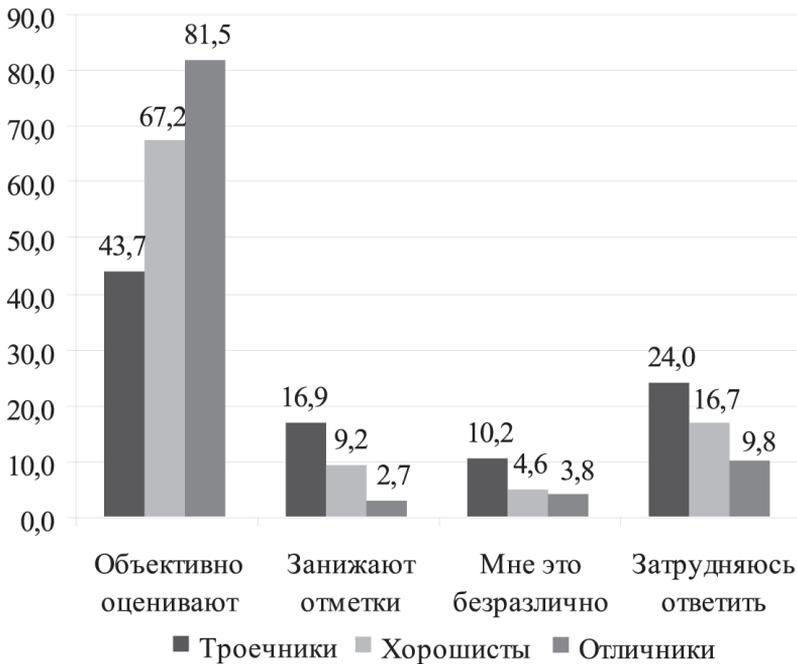


Рис. 7. Мнение об объективности учительских отметок в группах учащихся основной школы с разной академической успеваемостью (%)

зана и с непониманием подростком тех критериев, по которым учитель оценивает его учебные достижения.

Таким образом, приведенные данные показывают, что значительная часть учащихся основной школы проявляет негативное отношение к учителю как к профессионалу, адекватно оценивающему их учебные достижения. Причем на подобное недоверие к учительской оценке и, как следствие, на снижение его авторитета оказывает влияние широкий набор разнообразных факторов (гендерные, возрастные, социально-стратификационные и непосредственно академическая успешность учащегося).

Влияние учителя на интерес учащихся к учебе. В ходе анкетного опроса учащимся был задан целый ряд вопросов, связанных с различными аспектами

учебной деятельности. В контексте настоящей статьи интерес представляют те из них, которые касаются причин позитивного или негативного отношения школьников к учебе. При этом нас интересуют те варианты ответов, где подросток указывает на личность учителя как на один из возможных факторов, мотивирующих позитивное или негативное отношение к учебе. Подобные варианты ответов позволяют охарактеризовать позицию учителя как авторитетного взрослого в реализации учебной деятельности подростка. Так, например, в качестве основных причин позитивного отношения к школе учащиеся называли «получение знаний, которые пригодятся в будущем» (68,0%), «общение с друзьями» (51,8%), «интерес к учебе» (25,6%), «хороших учителей» (13,7%), «требования роди-

телей» (12,1%), «необходимость получения аттестата» (11,3%). Как мы видим, в этом ряду профессионализм учителя отнюдь не играет ведущей роли.

Следует добавить, что лишь немногие ученики указывают и на то, что советы учителя были для них важны при принятии решений, связанных с развитием их способностей. Так, например, указывают на советы учителя при выборе дополнительных занятий в кружках, студиях, секциях лишь 3,3% школьников. Столько же (3,2%) ссылаются на мнение учителей при принятии решения о продолжении образования после окончания школы.

Характеризуя мотивирующую роль учителя, помимо позитивного влияния важно определить и ту роль, которую играют учителя в негативном отношении подростков к школе, в которой они учатся. Здесь ситуация оказывается прямо противоположной по сравнению с позитивной мотивацией. Именно отношения с учителями начинают доминировать в ряду основных факторов негативного отношения подростка к учебе. Так, на недовольство учителей поведением учеников указывают 26,3%, на плохое отношение учителей к ним — 22,6%, на завышенные требования учителей — 20,7%. При этом с возрастом частота фиксации учащимися подобных негативных мотивировок по отношению к школе отчетливо увеличивается по двум параметрам: «плохое отношение к ним со стороны учителя» и «повышенная требовательность учителей».

В целом полученные данные позволили выявить характерную тенденцию, связанную с ролью учителя в мотивации позитивного/негативного отношения к учебе. Суть ее состоит в следующем: с одной стороны, фигура учителя не находится в ряду наиболее значимых факторов, определяющих позитивное

отношение учащихся к учебе (здесь доминирующее влияние оказывает оценка полезности знаний, которые могут им пригодиться в будущем, позитивное отношение сверстников), а с другой — именно отношения с педагогом (плохое отношение к ученику, недовольство поведением, требовательность) фиксируются учениками в качестве основной причины их недовольства школой.

* * *

Приведенные в статье данные показывают сложное и неоднозначное отношение учащихся к школьному учителю. К сожалению, в драме социального взросления подростка педагог выполняет роль не столько идеала, образца для подражания, партнера или советчика, мнение которого референтно, ответственно и лично значимо, сколько антагониста: персонажа, который противодействует главному герою — ученику.

Представленные материалы показывают, что на этапе обучения в основной школе авторитет педагога среди учащихся изменяется под влиянием возрастных, гендерных и социально-стратификационных факторов. При этом параллельно меняется и характер социально-ролевых отношений «учитель—ученик» в рамках учебной деятельности: с возрастом последовательно снижается доля учащихся, фиксирующих авторитарную позицию педагога; явно проявляется тенденция подчеркивания авторитарной позиции педагога среди подростков из слабых социальных страт; ученики с более низким социальным статусом среди одноклассников чаще фиксируют невозможность выражать свои чувства и мнения на уроках.

Результаты исследования выявили высокую степень негативизма подростка относительно требований учителя по соблюдению норм социального поведения. При этом анализ содержания конфликтов показал, что лидерство подростка в группе одноклассников связано с его готовностью вступать в «мировоззренческие», «идеологические» конфликты с учителями. Подобную взаимосвязь можно рассматривать как «конфликт статусов», когда подросток стремится повысить собственный авторитет среди сверстников за счет снижения авторитета учителя.

Принципиальное значение, на наш взгляд, имеет и выявленная связь академической успешности с авторитетом учителя: если учащиеся с высокой академической успешностью чаще относятся к учителю позитивно (опорой авторитета учителя являются хорошо успевающие учащиеся), то низкая школьная успевае-

мость, становится тотальным фактором, снижающим авторитет учителя среди подростков.

Подчеркнем, что приведенные в статье данные отражают своеобразие отношения современных подростков к учителю. В этом отношении их важно сопоставить с данными исследований М.Ю. Кондратьева, которые были проведены в 80-х гг. прошлого века. Однако подобное сопоставление в силу различий используемых методических процедур напрямую сделать не представляется возможным. Поэтому мы планируем использовать батарею методик Кондратьева в программе наших дальнейших исследований авторитета школьного учителя. На наш взгляд, это позволит корректно отследить динамику изменения авторитета роли и личностного авторитета педагога на разных этапах развития отечественной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кондратьев М.Ю.* Слагаемые авторитета // Подписная научно-популярная серия «Педагогика и психология». № 4. М.: Знание, 1988. 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер.).
2. *Кондратьев М.Ю.* Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 99–103.
3. *Кондратьев М.Ю., Кравчино Е.О.* Социально-психологическая специфика авторитета педагога в глазах разностатусных и разновозрастных воспитанников закрытых образовательных учреждений для реальных и «социальных» сирот // Социальная психология и общество. 2012. № 3. С. 48–57.
4. *Кондратьев М.Ю.* Социально-психологические особенности взаимоотношений подростков и педагогов в условиях детских домов и школ-интернатов для «социальных» и реальных сирот // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 143–153.
5. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М.: Министерство образования РФ, 1992. 159 с.
6. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Ценностные ориентации старшеклассников начала 90-х. Кросскультурное сопоставление (Москва—Амстердам) // Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования. Т. 1. Вып. 2. М., 1993. С. 6–63.

7. *Собкин В.С.* Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М.: ЦСО РАО, 1997. 320 с.
8. *Собкин В., Равлюк С.* Учитель: десять лет спустя // Первое сентября. 2001. № 62 (1044).
9. *Собкин В.С.* Проблемы толерантности в подростковой субкультуре // Труды по социологии образования. Т. VIII. Вып. XIII. М.: Центр социологии образования РАО, 2003. С. 193–207.
10. *Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В.* Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. 359 с.
11. *Собкин В.С., Калашникова Е.А.* Социология школьной отметки // Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI. М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 46–75.
12. *Собкин В.С., Иванов И.Д., Калашникова Е.А.* Учитель глазами современного подростка // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 179–191.
13. *Калашникова Е.А.* Социально-психологические особенности отношения учащихся основной школы к учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. МГУ им. М.В. Ломоносова, М., 2015.
14. *Собкин В.С., Адамчук Д.В., Жуков И. Д., Янбекова Д.В.* Мотивационно-целевые аспекты деятельности учителя // Педагогика. 2014. № 9. С. 69–80.
15. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Современный российский педагог: эскиз к социологическому портрету. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2015. 60 с.
16. *Собкин В.С., Адамчук Д.В.* Какие перемены нужны современному образованию. О профессиональном самочувствии школьного учителя // Учительская газета. 2015. № 16. С. 8–9.
17. *Собкин В.С., Адамчук Д.В., Курнешова Л.Е.* Социально-ролевые отношения «учитель—ученик» // Педагогика. 2015. № 8. С. 22–31.

On the Issue of Pedagogical Authority

V.S. SOBKIN*,
Moscow, Russia, sobkin@mail.ru

E.A. KALASHNIKOVA**,
Moscow, Russia, 5405956@mail.ru

The paper focuses on Mikhail Kondratyev's contributions to the exploration of pedagogical authority. Basing on the survey of 3056 students of 5–9 classes of Moscow schools the paper analyzes adolescents' attitudes towards teacher as a referent adult: evaluations of his/her significance as a role model, descriptions of his/her social status with regard to the usefulness of the information received by the adolescent. It also reviews some features of interpersonal relationships within the teacher-student interaction: the adolescents' reactions to criticisms, their evaluations of the significance of various reasons underlying conflicts with the teacher. The attitude of the students toward their teacher is analyzed through the lens of the educational process, including such parameters as the students' physical and mental state during the lesson (authoritarian/democratic style of the teacher's behavior); the students' trust in the teacher as the source of credible evaluations of their learning success; the impact of the teacher on the students' interest in the school subject. The outcomes of the survey are reviewed in the context of the influence of certain demographic and social stratification factors. Special attention is drawn to the impact of academic achievements and the adolescent's status in the group on his/her attitudes towards the teacher as the authoritative adult.

Keywords: school students, teacher as referent adult, teacher's authority, reasons for conflicts between adolescents and teacher, student's social status among peers, level of material well-being of adolescent's family, academic achievement.

REFERENCES

1. Kondrat'ev M.Ju. Slagaemye avtoriteta [*Elements of authority*] [Novoe v zhizni, nauke, tehnike. Ser. "Pedagogika i psihologija" № 4]. Moscow, 1988. 80 p.
2. Kondrat'ev M.Ju. Vzaimosvjaz' avtoriteta lichnosti i avtoriteta roli uchitelja [*Intercommunication of authority of role and authority of personality of teacher*] [Voprosy psihologii]. [*Questions of psychology*]. Moscow, 1987. pp. 99–103.

For citation:

Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. On the Issue of Pedagogical Authority. *Sotsial'naiia psikhologija i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016. Vol 7, no. 1, pp. 88–107. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070107

* Sobkin Vladimir S. — Doctor in Psychology, academician of the Russian Academy of Education, director of the Centre of Sociology of Education, Institute of Education Management, Moscow, Russia, sobkin@mail.ru

** Kalashnikova Ekaterina A. — PhD in Psychology, research fellow, Centre of Sociology of Education, Institute of Education Management, Moscow, Russia, 5405956@mail.ru

3. Kondrat'ev M.Ju., Kravchino E.O. Social'no-psihologicheskaja specifika avtoriteta pedagoga v glazah raznostatusnyh i raznovozrastnyh vospitannikov zakrytyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij dlja real'nyh i «social'nyh» sirot [*Social-psychological specific of authority of teacher in the eyes of raznostatusnykh and raznovozrastnykh pupils of the closed educational establishments for the real and «social» orphans of*] [Social'naja psihologija i obshhestvo № 3] [*Social psychology and society № 3*]. Moscow, 2012 pp. 48–57.
4. Kondrat'ev M.Ju. Social'no-psihologicheskie osobennosti vzaimootnoshenij podrostkov i pedagogov v uslovijah detskih domov i shkol – internatov dlja «social'nyh» i real'nyh sirot [*Social-psychological features of mutual relations of teenagers and teachers in the conditions of child's houses and schools – boarding-schools for «social» and real orphans*] [Social'naja psihologija i obshhestvo, № 2] [*Social psychology and society № 2*]. Moscow 2012 pp. 143–153.
5. Sobkin V.S., Pisarskij P.S. Sociokul'turnyj analiz obrazovatel'noj situacii v megapolise. [*A sociokul'turnyy analysis of educational situation is in megapolise*]. Moscow: Publ. Department of education of Russian FEDERATION, 1992, 159 p.
6. Sobkin V.S., Pisarskij P.S. Cennostnye orientacii starsheklassnikov nachala 90-h. Krosskul'turnoe sopostavlenie (Moskva-Amsterdam) [*Cennostno-normativnye orientacii sovremennogo starsheklassnika*]. [*Began the valued orientations of senior pupils 90th. Krosskul'turnoe comparison (Moscow-Amsterdam)*] Trudy po sociologii obrazovanija. [*Sociology of education. Proceedings of the sociology of education*] Tom 1. Vypusk 2. Moscow, Centr sociologii obrazovanija RAO 1993. pp. 6–63.
7. Sobkin V.S. Starsheklassnik v mire politiki. Empiricheskoe issledovanie. [*High school Student in the world of politics. The empirical study*]. Moscow: ISO RAO, 1997. 320 p.
8. Sobkin V.S., Ravljuk S.A. Uchitel': desjat' let spustja [*Teacher: after ten years*] Pervoe sentjabrja. Moscow: Publ. First September, 2001, № 62 (1044).
9. Sobkin V.S. Problemy tolerantnosti v podrostkovoj subkul'ture. Trudy po sociologii obrazovanija. [*Problems of tolerance in juvenile subculture of. Trudy on sociology of education*]. T. VIII. Vyp. XIII. Moscow: Centr sociologii obrazovanija RAO, 2003. pp. 193–207.
10. Sobkin V.S., Abrosimova Z.B., Adamchuk D.V., Baranova E.V. Podrostok: normy, riski, deviacii. Trudy po sociologii obrazovanija. [*Teenager: norms, risks, deviacii. Labours on sociology of education*] In Sobkin V.S. (ed.) T. X. Vyp. XVII. Moscow: Centr sociologii obrazovanija RAO, 2005, 359 p.
11. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Sociologija shkol'noj otmetki. Trudy po sociologii obrazovanija. [*Sociology of school mark of. Trudy on sociology of education*] T. XV. Vyp. XXVI. Moscow: Institut sociologii obrazovanija RAO, 2011, pp. 46–75.
12. Sobkin V.S., Ivanov I.D., Kalashnikova E.A. Uchitel' glazami sovremennogo podrostka. Sociologija obrazovanija. Trudy po sociologii obrazovanija. [*Teacher by the eyes of modern teenager. Sociology of education. Labours on sociology of education*.] T. XVI. Vyp. XXVIII. Moscow: Institut sociologii obrazovanija RAO, 2012, pp. 179–191.
13. Kalashnikova E.A. Social'no-psihologicheskie osobennosti otnoshenija uchashhihsja osnovnoj shkoly k uchebnoj dejatel'nosti [*Social-psychological features of relation student basic school to educational activity*] dis. kand. psihol. nauk. MGU im. M.V. Lomonosova, Moskva, 2015, 156 p.

14. Sobkin V.S., Adamchuk D.V., Zhukov I.D., Janbekova D.V. Motivacionno-celevye aspekty dejatel'nosti uchitelja [*Motivational-having a special purpose aspects of activity of teacher*], Moscow: Pedagogika 2014, № 9, pp. 69–80.
15. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Sovremennyj rossijskij pedagog: jeskiz k sociologicheskomu portretu [*Modern Russian teacher: sketch to the sociological portrait*] Moscow: Publ. Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskij Klub», 2015, 60 p.
16. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Kakie peremeny nuzhny sovremennomu obrazovaniju. O professional'nom samochuvstvii shkol'nogo uchitelja [*What changes need modern education. About the professional feel of teacher*] Moscow: Uchitel'skaja gazeta 2015, № 16, pp. 8–9.
17. Sobkin V.S., Adamchuk D.V., Kurneshova L.E. Social'no-rol'evye otnoshenija «uchitel'-uchenik» [*Social-role relations are a «teacher-student»*] Moscow: Pedagogika, 2015, № 8, pp. 22–31.

Компетентностный подход к подготовке организационных психологов в контексте реформирования системы высшего профессионального образования

А.В. ПОГОДИНА*,
Москва, Россия, allavan@yandex.ru

Е.Ю. ЛИТВИНОВА**,
Москва, Россия, elen-litvinova@yandex.ru

М.А. ХАРЧЕНКО***,
Москва, Россия, taxquail@gmail.com

В статье предложена авторская модель профессиональных компетенций организационного психолога. Представлены результаты эмпирического исследования по верификации предложенной компетентностной модели. Исследование имело целью определение содержательных и структурных особенностей представлений о профессиональных компетенциях организационного психолога у руководителей различного уровня управления (высшего и среднего) и различных сфер деятельности (производства; торговли и услуг; образования). Представлены результаты корреляционного анализа представлений о профессиональных компетенциях организационного психолога у различных групп руководителей. Обоснована необходимость учета ожиданий и предпочтений потенциальных работодателей относительно деятельности организационного психолога при подготовке специалистов-психологов данного профиля.

Ключевые слова: организационная психология, компетентностный подход в сфере профессионального высшего образования, профессиональные компетенции, компетентностная модель организационного психолога.

Для цитаты:

Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А. Компетентностный подход к подготовке организационных психологов в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 108–122. doi:10.17759/sps.2016070108

* *Погодина Алла Васильевна* — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии управления ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, allavan@yandex.ru

** *Литвинова Елена Юрьевна* — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, elen-litvinova@yandex.ru

*** *Харченко Максим Андреевич* — кандидат физико-математических наук, доцент кафедры психологии управления ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, taxquail@gmail.com

Интерес к проблематике организационной психологии и психологии управления в последние десятилетия неуклонно возрастает как в академической среде, так и в деловых кругах. В современных организациях все более востребованными являются социально-психологические сервисы, осуществляемые психологами — специалистами в области организационной психологии и психологии управления. Однако сама профессия организационного психолога до сих пор остается нечеткой, размытой и неоформленной как с точки зрения профиля должности, так и с точки зрения определения необходимых компетенций и статуса в организации. Возрастающие потребности современных организаций в социально-психологическом сервисе актуализировали задачу подготовки специалистов, владеющих теоретическими знаниями и практическими технологиями, необходимыми для психологического сопровождения управленческих и социально-психологических процессов в организации, и способных удовлетворить запросы клиентов на должном теоретико-методологическом и организационно-методическом уровнях. Исследователи полагают, что «...массовый запрос на профессиональные психологические знания и умения — неизбежная перспектива» [2, с. 47]. В свою очередь, подготовка таких специалистов во многом зависит от того, насколько адекватно понимаются образовательными организациями ожидания и предпочтения потенциальных работодателей, являющихся потребителями организационно-психологических услуг. В связи с возникающими социальными запросами стали создаваться соответствующие кафедры в российских вузах, в том числе кафедра психо-

логии управления МГППУ, в рамках научно-исследовательской деятельности которой и проводилось исследование, результаты которого излагаются в данной статье.

Существенные изменения, произошедшие за последние десятилетия в российской образовательной системе, связаны, прежде всего, с расширением рыночного сегмента образования, усилением прикладной направленности образовательного процесса, преимущественной ориентированностью обучения на практические потребности различных сфер жизнедеятельности общества, внедрением инновационных образовательных технологий и системы непрерывного образования. Под давлением рынка претерпевают изменения цели, которые ставят перед собой участники образовательного процесса. Традиционные цели образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должны владеть будущие специалисты. Сегодня такой подход считается недостаточным. Инновационному обществу нужны специалисты, готовые к продолжению активного творческого познания, научения, развития в течение всей своей профессиональной карьеры.

В современных условиях необходимы специалисты, которые не только свободно владеют профессией, но могут ориентироваться в смежных областях деятельности, обладают рядом личностных качеств, позволяющих им быстро добиваться поставленных целей, готовы к профессиональному росту и профессиональной мобильности. Иными словами, на первый план выходят компетенции как характеристики, способствующие успешному выполнению работы. В связи с этим в последнее время в теории и практике управления персоналом боль-

шую актуальность приобретает компетентностный подход.

Понятия «компетенции» и «компетентностные модели специалистов» относительно недавно вошли в обиход российских организаций. Теоретико-методологический анализ компетентностного подхода показывает, прежде всего, многомерность и неоднозначность его сущности. В подавляющем большинстве отечественных исследований компетентностный подход рассматривается в связи с подготовкой специалистов высшего и среднего звена. Компетентностная модель специалиста выглядит как перечень качеств и требований, которые должны найти соответствующее отражение в учебном процессе. Однако компетентностная модель — это, прежде всего, целостная система требований конкретной профессиональной деятельности по отношению к работнику, эту деятельность выполняющему.

Существует, по крайней мере, два подхода к пониманию компетентностной модели: подход к компетентностной модели как основанию для успешной и эффективной деятельности специалиста и подход к ней же как к основанию для подготовки и обучения специалиста. Воплощение компетентностной модели специалиста может принимать различные конкретные формы: перечень требований, должностная инструкция, профессионально-квалификационная модель, квалификационные характеристики должности и специальности, профессиограмма. Однако необходимо, чтобы компетенции, включенные в компетентностную модель, были получены в результате анализа ключевых моментов профессиональной деятельности, которые отличают эффективное выполнение работы от менее эффективного.

Принято считать, что понятие «компетенция» изначально было предложено для описания тех особенностей индивидуальности, которые наиболее тесно связаны с «превосходным» выполнением работы и высокой мотивацией. *Компетентность* сотрудника (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) представляет собой совокупность *компетенций* — набора факторов, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Активное исследование компетенций в зарубежной организационной психологии можно отследить с начала 80-х гг. XX в. В настоящее время можно выделить три основных подхода к исследованию компетенций: функциональный (Великобритания, США), многомерный (Франция) и холистический (Германия) [1].

Разработка компетентностной модели в контексте подготовки организационных психологов, на наш взгляд, ставит следующие вопросы: каковы компетенции организационного психолога? В чем специфика его компетентности? Какие стандарты деятельности организационного психолога способны стать отправной точкой для разработки его компетенций? Следует отметить, что применительно к этой должности нами не было найдено никакой базовой системы функциональных требований. Это не удивляет, так как обнаружить в настоящее время в организациях, особенно коммерческих, должность психолога весьма трудно, хотя специалисты с базовым психологическим образованием там работают и достаточно успешно. Как правило, психологи работают в организации в таких должностях, как менеджер по персоналу, менеджер по отбору персонала, тренинг-менеджер, HR-менеджер и т. д. Мы полагаем, что во многом такая ситуация связана, с одной

стороны, с тем, что нет четких представлений о компетенциях психолога, работающего в организации, а с другой, — с тем, что подготовка психологов такого типа недостаточно «заточена» под функциональные обязанности позиции.

На базе кафедральных научно-практических разработок [3; 4], а также на

основе анализа литературы, изучения отечественного и зарубежного опыта нами была разработана модель профессиональных компетенций организационного психолога, опосредующих эффективность его профессиональной деятельности. Эта модель представлена ниже.

Организационный психолог

Цель: сопровождение персонала.

Основные задачи: диагностика и экспертиза персонала и организации, профилактика и коррекция, просветительская деятельность.

1. ДИАГНОСТИКА И ЭКСПЕРТИЗА

- *Индивидуальная диагностика персонала.*

Компетенции:

владение общепсихологическими методами диагностики личностных, индивидуально-типических особенностей, профессионально-важных качеств в целях оценки, профотбора, аттестации, ротации персонала, формирования кадрового резерва, определения потребности персонала в обучении.

- *Групповая диагностика персонала.*

Компетенции:

владение социально-психологическими методами диагностики персонала в целях изучения социально-психологической структуры группы, уровня развития группы, неформальной организационной культуры, психологического климата коллектива, уровня сплоченности, сработанности, совместимости персонала в рабочих группах, конфликтного поведения работников в группах.

- *Исследование специфики управленческих процессов.*

Компетенции:

владение специализированными методами диагностики управленческих отношений в организации, стиля руководства, управленческой концепции руководителя, ролевой структуры управленческой команды, особенностей мотивационной системы организации, типа организационной культуры, отношения к инновациям, уровня лояльности персонала.

- *Обоснование и проведение экспертных процедур в организации.*

Компетенции:

умение определять необходимость проведения экспертных процедур и формулировать их задачи, подбирать и комплектовать экспертные группы, обеспечивать надежность экспертных оценок.

- *Диагностика дисфункциональных состояний сотрудников и организации в целом.*

Компетенции:

владение методиками диагностики организационного стресса, эмоционального выгорания, профессиональных деформаций и пр.

- *Участие в апробации и адаптации методик исследования.*

Компетенции:

знание принципов разработки и внедрения исследовательских методик.

2. ПРОФИЛАКТИКА И КОРРЕКЦИЯ

• *Использование результатов диагностики в целях развития, коррекции, обучения персонала.*

Компетенции:

умение разрабатывать коррекционные и обучающие программы;
умение использовать, адаптировать и разрабатывать программы тренингов различной направленности, умение провести тренинг в соответствии с этой программой;
осуществление мониторинга тренинговых и обучающих программ для оценки возможности их применения в организации;
умение организовать и провести групповую дискуссию, ситуативно-ролевую, деловую игру;
владение навыками представления и оформления результатов работы, презентации собственной профессиональной деятельности;
владение навыками использования современных компьютерных технологий для решения научно-исследовательских и прикладных задач профессиональной деятельности;
владение навыками консультативной работы;
владение навыками психологической самопомощи для профилактики стресса и эмоционального выгорания.

• *Использование результатов диагностики на уровне группы и организации в целом.*

Компетенции:

владение навыками создания и психологического сопровождения управленческих команд;
умение формировать, поддерживать и корректировать организационную культуру предприятия;
умение разрабатывать и оптимизировать системы мотивационного управления работой персонала и оценивать их эффективность.

3. ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

• *Формирование благоприятного имиджа психолога в организации и адекватных ожиданий у персонала и руководства относительно деятельности организационного психолога.*

Компетенции:

умение вызывать у персонала интерес к психологии, популяризировать и разъяснять достижения психологической науки;
умение сформировать у персонала потребность в психологических знаниях, желание использовать их в своей деятельности.

Рис. Компетентностная модель организационного психолога.

С целью верификации компетентностной модели организационного психолога в практико-ориентированном контексте нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение предпочтений и ожиданий потенциальных работодателей, являющихся потребителями психологических услуг.

Целью исследования явилось определение запроса потенциальных работодателей к образовательным организациям,

готовящим специалистов в области организационной психологии.

Гипотезами исследования выступили предположения о том, что представления о профессиональных компетенциях организационного психолога будут различаться:

- у руководителей различных уровней управления;
- у руководителей различных сфер деятельности;

- у руководителей разных уровней управления одной сферы деятельности.

Участниками исследования выступили руководители высшего и среднего уровня управления, работающие в сфере образования, производства, торговли и услуг, а именно: директора средних образовательных учреждений и их заместители (93 человека); генеральные директора и начальники департаментов (управлений) производственных компаний (61 человек); директора организаций торговли и сферы услуг и их заместители (87 человек). Общий объем выборки составил 241 человек

В качестве методики исследования использовался опросник, составленный на основе авторской компетентностной модели организационного психолога, в котором предлагалось поставить ранги компетенциям в зависимости от их значимости.

В результате проведенного эмпирического исследования были получены ранговые значения компетенций организационного психолога в представлениях руководителей высшего и среднего уровня управления в сферах образования, промышленности и торговли и услуг.

На первом этапе анализа была оценена согласованность представлений опрашиваемых респондентов в каждой из исследуемых групп. С этой целью нами использовался коэффициент конкордации Кендалла. Эмпирические значения этого показателя оказались равными 0,652 для руководителей высокого уровня и 0,756 — для руководителей среднего уровня управления. Проверка гипотезы о значимости коэффициента конкордации Кендалла с использованием критерия Пирсона «хи-квадрат» показала значимость коэффициентов конкордации в обеих группах (эмпирические значения

χ^2 соответственно 205,6 и 238,0 — для руководителей высшего и среднего уровня; критическое значение $\chi^2 = 32,7$ — для уровня значимости $p < 0,05$). Все это позволяет сделать вывод о согласованности представлений опрашиваемых респондентов каждой исследуемой выборки. Это означает, что опрошенные руководители имеют в целом сходные представления о деятельности организационного психолога и ставят на первые позиции одинаковые компетенции.

Однородность представлений о необходимых для организационного психолога компетенциях позволила нам составить коллективные профили компетенций в представлениях руководителей высшего и среднего уровней управления. Результаты ранжирования приведены в табл.

Сравнительный анализ показывает наличие существенных различий в представлениях о компетенциях организационного психолога у представителей высшего и среднего управленческого звена. Так, **руководители высшего уровня управления** в качестве ведущей компетенции называют умение организационного психолога диагностировать социально-психологические параметры организационной среды: особенности мотивационной системы организации, тип организационной культуры, отношение к инновациям, уровень лояльности персонала. На втором месте по значимости они выделяют умение проводить диагностику персонала в целях оценки, профотбора, аттестации, ротации персонала, формирования кадрового резерва. Следующие ранги занимают такие компетенции, как умение проводить диагностику организационного стресса, эмоционального выгорания, профессиональных деформаций и умение прово-

Таблица

**Ранжированные представления руководителей высшего и среднего уровней управления
в сфере образования (ВО, СО), промышленности (ВП, СП) и торговли и услуг (ВТ, СТ)
о необходимых для организационного психолога компетенциях**

№	Компетенции	Руководители высшего уровня				Руководители среднего уровня			
		ВО	ВП	ВТ	СТ	СО	СП	СТ	СТ
1	Умение проводить диагностику персонала в целях оценки, профотбора, аттестации, ротации персонала, формирования кадрового резерва.	3	1	2	1	1	1	1	8
2	Умение проводить диагностику группы в целях оптимизации психологического климата коллектива, повышения уровня сплоченности, работанности, совместности персонала в рабочих группах, коррекции конфликтного поведения работников в группах.	1	2	4	2	2	2	2	9
3	Умение выявлять особенности мотивационной системы организации, тип организационной культуры, отношения к инновациям, уровня лояльности персонала.	6	5	1	4	3	3	3	18,5
4	Умение диагностировать стиль руководства, управленческую концепцию руководителя, ролевую структуру управленческой команды.	17,5	3	6,5	3	4	4	4	22
5	Умение определять необходимость проведения экспертных процедур и формулировать их задачи, подбирать и комплектовать экспертные группы, обеспечивать надежность экспертных оценок.	8	12	6,5	12	9,5	9,5	21	21
6	Владение методиками диагностики организационного стресса, эмоционального выгорания, профессиональных деформаций и пр.	10	7	3	7	8	8	10	10
7	Знание принципов разработки и внедрения исследовательских методик.	7	13,5	8	6	12	12	20	20
8	Умение определять потребность персонала в обучении.	14	6	5	8	5	5	5	5
9	Умение разрабатывать коррекционные и обучающие программы.	5	10	14	5	13	13	1	1
10	Умение разрабатывать и проводить тренинги различной направленности.	2	4	16	11	6	6	4	4

№	Компетенции	Руководители высшего уровня				Руководители среднего уровня				
		ВО	ВП	ВТ	СО	СП	СТ	СО	СП	СТ
11	Осуществление мониторинга существующих на рынке тренинговых и обучающих программ для оценки возможности их применения в организации.	19,5	16	15	20	19	6			
12	Умение организовать и провести групповую дискуссию, ситуативно-ролевую, деловую игру.	9	11	20	15	7	3			
13	Владение навыками представления и оформления результатов работы, презентации собственной профессиональной деятельности.	12	19	11	18	16	7			
14	Владение навыками использования современных компьютерных технологий для решения научно-исследовательских и прикладных задач профессиональной деятельности.	13	18	10	13	17	11			
15	Владение навыками консультативной работы.	4	13,5	9	9,5	14	12			
16	Владение навыками психологической самопомощи для профилактики стресса и эмоционального выгорания.	17,5	17	13	9,5	18	15			
17	Владение навыками создания и психологического сопровождения управленческих команд.	15	15	18	14	15	16			
18	Умение формировать, поддерживать и корректировать организационную культуру предприятия.	11	9	19	16	11	14			
19	Умение разрабатывать и оптимизировать системы мотивационного управления работой персонала и оценивать их эффективность.	19,5	8	17	17	9,5	2			
20	Умение формировать благоприятный имидж психолога в организации и адекватные ожидания у персонала и руководства относительно деятельности организационного психолога.	16	20	12	19	21	18,5			
21	Умение вызывать у персонала интерес к психологии, популяризировать и разъяснять достижения психологической науки.	22	21	22	22	22	13			
22	Умение сформировать у персонала потребность в психологических знаниях, желание использовать их в своей деятельности.	21	22	21	21	20	17			

дить диагностику группы. Заключает группу приоритетных компетенций умение определять потребность персонала в обучении.

Таким образом, высшее руководство ожидает от организационного психолога деятельности по получению и предоставлению информации о социально-психологических параметрах организационной среды, персонала, групп в организации. С точки зрения руководителя высшего звена менеджмента, деятельность организационного психолога необходима только на первых этапах принятия управленческого решения.

Известно, что процесс принятия управленческого решения подразделяется на следующие стадии: 1) определение проблемы; 2) получение необходимой информации; 3) генерация возможных решений; 4) развитие этих решений; 5) выбор стратегии поведения.

По данным нашего исследования, руководители высшего уровня управления видят участие психолога в своей организации исключительно на первой и второй стадиях процесса принятия управленческого решения. Компетенции организационного психолога, обеспечивающие психологическое сопровождение следующих трех стадий принятия управленческого решения, попадают, по оценке руководителей, в группу низкоприоритетных.

По мнению руководителей высшего уровня управления, к низкоприоритетным компетенциям организационного психолога относятся такие, как умение формировать, поддерживать и корректировать организационную культуру предприятия; умение разрабатывать и оптимизировать системы мотивационного управления работой персонала и оценивать их эффективность; умение

формировать благоприятный имидж психолога в организации и адекватные ожидания у персонала и руководства относительно деятельности организационного психолога; владение навыками создания и психологического сопровождения управленческих команд. Также руководители высокого уровня считают незначимыми для организационного психолога компетенции, связанные с формированием интереса персонала организации к психологии и потребности в психологических знаниях.

Обратимся к оценкам компетенций, полученным от **руководителей среднего уровня управления**. Согласно их представлениям, высокоприоритетными компетенциями организационного психолога являются умения, связанные с практической работой: составлением и разработкой коррекционных и обучающих программ; разработкой и оптимизацией систем мотивационного управления работой персонала и оценкой их эффективности; организацией и проведением групповых дискуссий, ситуативно-ролевых, деловых игр; разработкой и проведением тренингов различной направленности. В отличие от высшего руководства, руководители среднего уровня управления оценивают как незначимые умения и навыки организационного психолога, связанные с диагностикой параметров организационной среды, особенностей управленческой деятельности. Складывается впечатление, что руководители среднего уровня управления рассматривают деятельность психолога прежде всего как обслуживающую процесс разрешения тех социально-психологических проблем, которые возникают в контексте тактического менеджмента.

Сравнительный анализ компетенций, которые, по мнению руководителей, по-

падают в группу средне приоритетных, выявил некоторое сходство в представлениях руководителей разного уровня. Так, обнаружилось, что руководители обоих уровней довольно сходно оценили значение таких компетенций организационного психолога, как владение навыками использования современных компьютерных технологий и навыками презентации собственной профессиональной деятельности, а также навыками консультативной работы и психологической самопомощи для профилактики стресса и эмоционального выгорания.

Обращает на себя внимание, что существенное расхождение обнаружилось в оценке руководителями значимости следующих компетенций организационного психолога: 1) умение диагностировать стиль руководства, управленческую концепцию руководителя, ролевую структуру управленческой команды; 2) проводить экспертные процедуры; 3) умение выявлять особенности мотивационной системы организации, тип организационной культуры, отношения к инновациям, уровня лояльности персонала. Если руководители высшего звена поставили эти компетенции в разряд высоко или средне приоритетных, то руководители среднего звена присвоили им последние ранги. Подобные представления руководителя среднего звена о деятельности организационного психолога могут быть обусловлены особенностями собственной профессиональной идентичности руководителя и спецификой управленческой деятельности. Восприятие определенных аспектов своей деятельности как закрытых для психолога может быть проявлением психологической защиты руководителя от вмешательства психолога.

Таким образом, гипотеза о наличии содержательных и структурных особенностей представлений руководителей высшего и среднего звена о профессиональных компетенциях организационного психолога подтвердилась.

Помимо содержательного анализа, был проведен корреляционный анализ (с помощью коэффициента корреляции Спирмена), в рамках которого изучалась взаимосвязь представлений о профессиональных компетенциях организационного психолога у руководителей различных уровней управления и сфер деятельности.

Сначала проверялось наличие зависимости представлений у руководителей высшего и среднего уровней управления от специфики их сферы деятельности. В группе руководителей высшего уровня управления обнаружена взаимосвязь представлений о профессиональных компетенциях организационного психолога у представителей всех трех сфер деятельности. Корреляционный анализ выявил значимые корреляции ($p < 0,01$) представлений о профессиональных компетенциях организационного психолога руководителей сферы образования и сферы производства ($r = 0,598$), сферы торговли и услуг и сферы образования ($r = 0,516$), а также сферы производства и сферы торговли и услуг ($r = 0,564$).

Это говорит о том, что у руководителей этого уровня управления, независимо от сферы их деятельности, обнаруживается как структурное, так и содержательное сходство представлений о компетенциях организационного психолога. Наиболее приоритетными компетенциями организационного психолога высшие руководители считают те из них, которые так или иначе связаны с диагностической функцией. При этом наиболее разнообразна

структура профессиональных компетенций в представлениях руководителей сферы образования. Наряду с диагностическими функциями различной предметной направленности, она включает также тренинговую и консультативную работу, разработку и реализацию коррекционных программ.

Несколько иная картина была выявлена применительно к руководителям среднего уровня управления. Имеет место только статистически значимая ($p < 0,01$) взаимосвязь представлений о профессиональных компетенциях организационного психолога у руководителей среднего уровня сферы образования и промышленного производства ($r = 0,770$). При этом особняком стоят средние менеджеры, представляющие сферу торговли и услуг: значимых корреляционных связей их представлений о профессиональных компетенциях организационного психолога с руководителями других сфер не обнаружено.

Это свидетельствует о том, что представления о приоритетных компетенциях у представителей сферы образования и промышленно-производственной сферы практически совпадают. При этом преобладают диагностические функции различной предметной направленности. В то же время приоритеты менеджеров среднего звена, представляющих сферу торговли и услуг, отличаются существенно большим разнообразием и акцентированно направлены на развитие различных практических социально-психологических навыков персонала. Таким образом, вторая гипотеза исследования нашла частичное подтверждение.

Затем проверялось наличие взаимосвязи представлений у руководителей высшего и среднего уровней управления одной сферы деятельности. Обнаружи-

лось, что имеет место значимая ($p < 0,01$) взаимосвязь представлений руководителей высшего и среднего уровней в сфере образования ($r = 0,678$) и производства ($r = 0,957$). Причем, применительно к промышленно-производственной сфере представления о профессиональных компетенциях организационного психолога высших и средних руководителей практически идентичны ($r \approx 1$). И наконец, в сфере торговли и услуг взаимосвязь между такого рода представлениями отсутствует.

Руководители производственно-промышленной сферы, независимо от уровня управления, считают наиболее значимыми компетенциями организационного психолога те, которые необходимы для проведения диагностической работы с персоналом организации и группами в организации. Руководители считают, что основной функцией организационного психолога должно быть предоставление информации о социально-психологических параметрах организационной среды, персонала, групп в организации. Следует отметить, что оценки высокоприоритетных компетенций руководителями высшего и среднего уровней управления в сфере промышленного производства практически совпадают.

В структуре представлений руководителей сферы образования находят отражение не только диагностические компетенции организационного психолога, но и компетенции, связанные с разработкой и проведением обучающих, коррекционных и тренинговых программ, а также с проведением консультативной работы. Можно сказать, что представления руководителей сферы образования о профессиональных компетенциях организационного психолога носят более дифференцированный характер.

Представления о высокоприоритетных компетенциях организационного психолога у руководителей в сфере торговли и услуг обусловлены местом руководителя в системе управленческих отношений. Структура представлений руководителей высшего звена существенно отличается от структуры представлений руководителей среднего звена. Руководители высшего звена высокоприоритетными компетенциями считают те из них, которые связаны с диагностической деятельностью организационного психолога, тогда как руководители среднего звена в качестве ведущих компетенций психолога рассматривают как диагностические, так и те, которые связаны с проведением профилактической, коррекционной, обучающей работы с персоналом организации.

Таким образом, по результатам исследования оказалось, что и третья гипотеза подтвердилась лишь частично: ожидания от деятельности организационного психолога у руководителей разных уровней статистически значимо различаются только в сфере торговли и услуг.

Выводы исследования. В результате проведенного эмпирического исследования были выявлены структурные и содержательные различия представлений работодателей, в непосредственном подчинении которых работают или потенциально могут работать психологи, относительно профессиональных компетенций специалистов, занимающих данную должностную позицию. Кроме того, были определены особенности ожиданий и предпочтений потенциальных работодателей в зависимости от занимаемого ими места в системе управления и специфики сферы деятельности.

Было обнаружено, что руководители разных уровней менеджмента рассматривают работу организационного психолога

как деятельность обслуживающего характера, однако содержание деятельности представляется руководителями по-разному. Мнение руководителей высшего уровня управления о направлениях и содержании деятельности психолога в организации оказалось упрощенным. Они видят его прежде всего компетентным диагностом, предоставляющим информацию по ряду социально-психологических параметров организационной среды, а именно: об особенностях организационной культуры и мотивационной системы организации, отношении персонала к инновациям, уровне лояльности персонала и т. д. Руководители среднего уровня управления видят психолога прежде всего в роли специалиста, помогающего разрешать социально-психологические проблемы, которые возникают при решении тактических задач. Иными словами, руководители не представляют в полном объеме потенциальных возможностей организационного психолога, которые они могли бы использовать в целях повышения эффективности организации и ее развития.

Проведенное исследование выявило ожидания потенциальных потребителей психологических услуг, которые можно рассматривать, с одной стороны, в качестве основы для разработки компетентностной модели организационного психолога, и, с другой стороны, — как запрос к образовательным организациям, готовящим специалистов в области организационной психологии. Результаты настоящего исследования имеют существенное значение в контексте формирования у студентов, специализирующихся в сфере психологии управления и организационной психологии, адекватного представления об ожиданиях потенциальных работодателей относительно их профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Армстронг М.* Практика управления человеческими ресурсами. 8-е изд.. СПб.: Питер, 2008. 830с.
2. *Базаров Т.Ю., Коняева А.П.* Организационная психология: переход от обслуживания менеджеров к партнерству с предпринимателями. Опыт эмпирического исследования и анализ собственной практики // Организационная психология. 2012. Т. 2. № 1. С. 42–57.
3. *Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Кочетова Т.В.* Опыт разработки компетентностной модели организационного психолога // Социальная психология малых групп: сб. докладов II Всероссийской научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2011. С. 500–505.
4. *Погодина А.В., Харченко М.А.* Особенности запроса руководителей образовательных учреждений к специалистам в области организационной психологии // Социальная психология в образовательном пространстве: сб. научных материалов I Международной научно-практической конференции. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 284–285.

Competence Approach to the Training of Organizational Psychologists in the Context of Reforms in Higher Education

A.V. POGODINA*,
Moscow, Russia, allavan@yandex.ru

E.YU. LITVINOVA**,
Moscow, Russia, elen-litvinova@yandex.ru

M.A. KHARCHENKO***,
Moscow, Russia, maxquail@gmail.com

The paper describes a model of professional competences of organizational psychologists developed by the authors and provides outcomes of a study carried out to verify the model. The study aimed to explore content and structural features of notions about professional competences of the organizational psychologist in high- and mid-level executives of various fields (manufacture; trading and services; education). The paper presents results of the correlation analysis of such representations in different groups of executives and argues that it is important to take into account prospective employers' expectations and preferences regarding organizational psychologists in the training of the latter.

Keywords: *organizational psychology, competence approach in higher education, professional competences, competence model of organizational psychologist.*

REFERENCES

1. *Armstrong M.* Praktika upravleniya chelovecheskimi resursami [Practice of management of human resources] 8-e izd. SPb.: Piter, 2008. 830 p.
2. *Bazarov T.Yu., Konyaeva A.P.* Organizacionnaya psihologiya: perehod ot obsluzhivaniya menedzherov k partnerstvu s predprinimatel'nyami. Opyt empiricheskogo issledovaniya i analiz sobstvennoi praktiki [Organizational psychology: transition from service of managers to partnership with businessmen. Experience of empirical research and analysis of

For citation:

Pogodina A.V., Litvinova E.Yu., Kharchenko M.A. Competence Approach to the Training of Organizational Psychologists in the Context of Reforms in Higher Education *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 108–122. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070108

* *Pogodina Alla V.* — PhD in Psychology, Head of the Chair of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, allavan@yandex.ru

** *Litvinova Elena Yu.* — PhD in Psychology, associate professor, Chair of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, elen-litvinova@yandex.ru

*** *Kharchenko Maxim A.* — PhD in Physics and Mathematics, associate professor, Chair of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, maxquail@gmail.com

- own practice]. *Organizacionnaya psihologiya [Organizational psychology]*. 2012. Vol. 2. no. 1. pp. 42–57.
3. Pogodina A.V., Litvinova E.Yu., Kochetova T.V. Opyt razrabotki kompetentnostnoi modeli organizacionnogo psihologa [Features of inquiry of heads of educational institutions to experts in the field of organizational psychology]. *Social'naya psihologiya malyh grupp [Social psychology of small groups]*: sb. dokladov II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferencii. Moscow: MGPPU, 2011. pp. 500–505.
4. Pogodina A.V., Harchenko M.A. Osobennosti zaprosa rukovoditelei obrazovatel'nyh uchrezhdenii k specialistam v oblasti organizacionnoi psihologii [Features of inquiry of heads of educational institutions to experts in the field of organizational psychology]. *Social'naya psihologiya v obrazovatel'nom prostranstve [Social psychology in educational space]*: sb. nauchnykh materialov I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii. Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2013. pp. 284–285.

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА

Социально-психологические детерминанты использования велосипеда как основного вида транспорта в российском контексте: проверка модели целенаправленного поведения

К.В. ПРОЗОРОВА*,
Москва, Россия, wakeupmakelove@gmail.com

Л.К. ГРИГОРЯН**,
Москва, Россия, grigoryanlusine@yandex.ru

В статье изложены результаты проверки модели целенаправленного поведения М. Перуджини и Р. Багоцци, согласно которой детерминантами использования велосипеда как основного вида транспорта служат намерение реализовывать данное поведение, воспринимаемый поведенческий контроль и частота реализации данного поведения в прошлом, а на желание использовать велосипед влияют установки, воспринимаемое социальное одобрение, а также эмоции, ассоциирующиеся с данным поведением. Модель была протестирована на выборке, состоящей из 814 человек, проживающих в нескольких регионах России, с помощью метода опроса (медиана по возрасту — 31 год, 70,6 % мужчин). Шкалы измерения социально-психологических детерминант были переведены и адаптированы из опросников предшествующих исследований. Результаты проведенного исследования, основанные на данных конфирматорного факторного анализа и моделирования структурными уравнениями, позволили лишь частично подтвердить гипотезы. Было подтверждено, что позитивные установки, воспринимаемое социальное одобрение и ожидаемые положительные эмоции от

Для цитаты:

Прозорова К.В., Григорян Л.К. Социально-психологические детерминанты использования велосипеда как основного вида транспорта в российском контексте: проверка модели целенаправленного поведения // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 123–139. doi:10.17759/sps.2016070109

* Прозорова Кристина Владимировна — магистр психологии департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва Россия, wakeupmakelove@gmail.com

** Григорян Лусине Корюновна — научный сотрудник Международной НУЛ социокультурных исследований, преподаватель департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, grigoryanlusine@yandex.ru

езды на велосипеде, частота езды на велосипеде в прошлом ведут к большому желанию использовать велосипед для ежедневных поездок; а желание ездить на велосипеде и частота езды на велосипеде в прошлом позитивно влияют на намерение использовать велосипед для ежедневных поездок, тогда как воспринимаемые поведенческий контроль (т. е. воспринимаемая трудность реализации такого поведения) влияет на намерение использовать велосипед негативно. В противоположность нашим ожиданиям было выявлено, что отрицательные эмоции и воспринимаемый поведенческий контроль не оказались значимыми детерминантами желания использовать велосипед для поездок на работу/учебу. В статье выдвигаются и тестируются новые гипотезы о возможных причинах отсутствия данных связей в Российском контексте.

Ключевые слова: велосипед, желание ездить на велосипеде, намерение ездить на велосипеде, модель целенаправленного поведения, социально-психологические детерминанты поведения, моделирование структурными уравнениями, медиация.

Введение

Велосипед как вид транспорта имеет огромные преимущества как для велосипедистов (например, низкие финансовые затраты, улучшает физическое состояние и пр.), так и для общества (например, низкий уровень загрязнения воздуха). Велосипедизация позволяет избежать коллапса транспортной системы и улучшает качество жизни в больших городах [2]. В рейтингах городов, наиболее удобных для жизни, наивысшие показатели у тех городов, которые инвестируют в велосипедную инфраструктуру и исследования [1]. В связи с этим количество городов, внедряющих политику продвижения велосипедов, растет по всему миру.

Как показывает иностранный опыт, при введении новой транспортной политики, направленной на велосипедизацию, появляются дополнительные трудности. Опыт городов, внедряющих данный вид транспорта, показывает, что новая политика, при которой ресурсы тратятся на велосипедную инфраструктуру, должна быть освещена и оправдана в глазах горожан [4; 7]. Это может

быть весьма непросто, когда приходится одновременно решать проблемы пробок и строительства новых дорог [12]. Это обуславливает необходимость проведения специальной политики, направленной на продвижение и стимулирование использования велосипедов. Задача социальных наук при этом — проведение исследований, которые могли бы лечь в основу создания и продвижения необходимых социальных программ для стимулирования такого проэкологического поведения, как использование велосипеда.

В академической литературе можно найти множество исследований, посвященных поведению велосипедистов. К. Четтерджи и др. выделяют 5 типов таких исследований: агрегированные исследования разницы уровня велосипедизации в различных географических районах (Rietveld and Daniel, 2004); исследования спроса на велосипедную инфраструктуру (Hopkinson and Wardman, 1996; Wardman et al., 2007); опросы, которые выявляют убеждения, установки, мнения относительно использования велосипеда и используют статистический анализ, чтобы определить их вариации в

различных социально-демографических группах (Gatersleben et al., 2007, 2010); социально-психологические исследования (De Geus et al., 2008; Handy et al., 2010; Heinen et al., 2011), когда с использованием статистических моделей проводится оценка связей между поведением велосипедистов и социально-психологическими факторами (убеждениями, установками, социальными нормами и др.), социально-демографическими факторами, характеристиками окружающей среды [5; 18; 14; 19; 3; 9; 10; 11; 13]. Мы в своем исследовании фокусируемся на социально-психологическом теоретическом моделировании, так как оно позволяет в той или иной мере проанализировать связь между поведением и социально-психологическими характеристиками.

При изучении факторов, оказывающих влияние на использование велосипеда как основного вида транспорта, исследователи чаще всего обращались к модели запланированного поведения и производным от нее моделям [4; 8; 15]. Влияние установок, субъективных норм, воспринимаемого поведенческого контроля и интенции на использование велосипеда как регулярного вида транспорта исследовалось также через модель целенаправленного поведения, которая представлена на рис. 1 [17]. Данная модель включает в себя не только факторы теории запланированного поведения, но и ожидаемые эмоции, прошлое поведение (частоту поведения в прошлом и давность воспроизведения поведения), а также желание, которое является интегрирующим фактором модели. М. Перуджини и Р. Багоцци определяют желание как состояние, при котором у человека есть личная мотивация действовать и достичь цели. Такая мотивация основана на интеграции различных источников

оценки и представляет собой первый шаг к решению действовать, за которым далее следует намерение предпринять действие [17].

В 2014 г. в Риме на основании модели целенаправленного поведения П. Пассафоро и др. было проведено исследование детерминант использования велосипеда для регулярных поездок на работу/учебу [16]. Результаты исследования П. Пассафоро и др. показали, что позитивные эмоции и прошлое поведение являются наиболее прямыми детерминантами желания, а социальные нормы и установки являются детерминантами опосредованно через эмоции [16]. Такие результаты необычны для исследований по подобным моделям и требуют их проверки.

Целью данного исследования является проверка модели целенаправленного поведения Перуджини и Багоцци и выявление детерминант использования велосипеда в качестве основного вида транспорта для поездок на работу/учебу в российском контексте. Модель целенаправленного поведения конкретизируется в следующих гипотезах и представлена на рис. 1.

Гипотеза 1: Позитивные установки, воспринимаемое социальное одобрение и ожидаемые положительные эмоции от езды на велосипеде ведут к большему желанию использовать велосипед для ежедневных поездок.

Гипотеза 2. Воспринимаемый поведенческий контроль и ожидаемые негативные эмоции от езды на велосипеде ведут к меньшему желанию использовать велосипед для ежедневных поездок на работу/учебу.

Гипотеза 3. Желание ездить на велосипеде и частота езды в прошлом позитивно влияют на намерение использовать велосипед для ежедневных поездок,

тогда как воспринимаемая трудность реализации такого поведения влияет негативно.

Программа исследования

Выборка

Количество респондентов — 814 человек, проживающих в различных городах России: Санкт-Петербург и Ленинградская область — 31,6%, Нижний Новгород — 28,5%, Москва и Московская область — 19,8 %, Тверь — 2,1%, Волгоград — 1,7%, прочие — 16,3%. Среди них 575 мужчин (70,6%) и 239 женщин (29,4%) в возрасте от 17 до 77, средний возраст — 31 год. 69% респондентов имеют высшее образование, 12% — незаконченное высшее. Занятость респондентов: работающие — 77%, учащиеся — 9,1%, работающие и учащиеся одновременно — 13,9%

79,5% опрошенных (647 человек) хотя бы однажды пробовали ездить на

работу/учебу на велосипеде, 21% респондентов утверждают, что всегда используют велосипед для своих поездок, 51% выборки утверждают, что используют велосипед для регулярных поездок еженедельно. Данные собирались с помощью онлайн опросника, и ссылка размещалась на форумах велосипедистов, что объясняет такой большой процент людей, регулярно использующих велосипед.

Методики

Исследование проведено методом социально-психологического опроса. Опросник распространялся в виде онлайн-версии, разработанной на платформе Qualtrics. Опрос проводился в течение 1,5 месяцев (март—апрель 2015 г.).

Для измерения социально-психологических переменных и переменных внешней среды были использовались шкалы, разработанные П. Пассафаро и др. и Б. де Геус и др., которые были

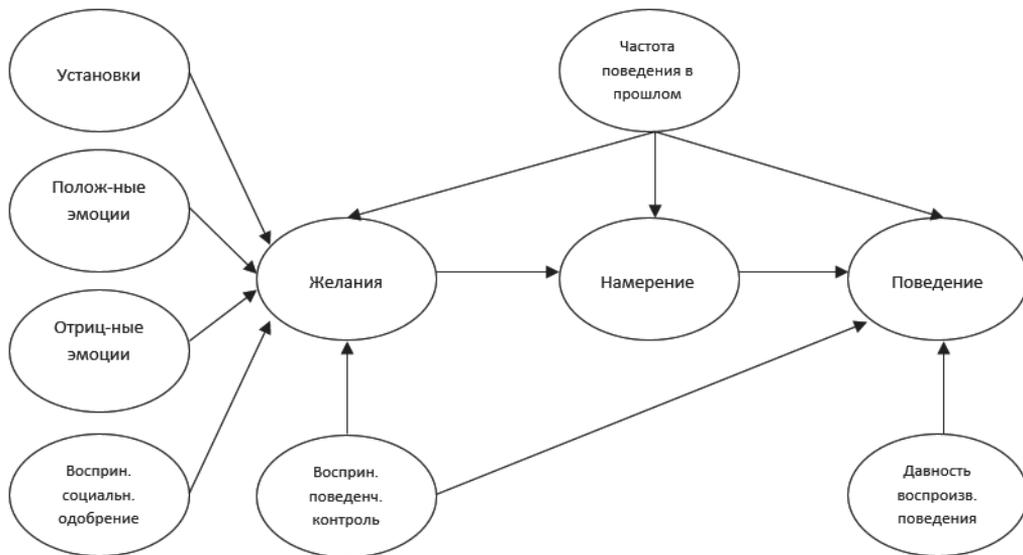


Рис. 1. Модель целенаправленного поведения М. Перуджини и Р. Багоцци

предварительно переведены и адаптированы [16; 6].

Опросник состоял из трех частей: социально-психологические переменные, переменные окружающей среды, демографические переменные.

Социально-психологические переменные.

Установки измеряются с помощью вопроса (семантический дифференциал): «Для меня использовать велосипед в Москве...» Ответы записываются по биполярной шкале со следующими прилагательными: «удобно/неудобно; полезно/вредно; приятно/неприятно; опасно/безопасно». Ответы ранжируются от 1 до 6 баллов.

Воспринимаемое социальное одобрение измеряется тремя вопросами: «Значимые для Вас люди считают, что Вам стоит ездить на велосипеде как можно чаще»; «Значимые для Вас люди поддержали бы Вас, если бы Вы стали использовать велосипед для ежедневных поездок на работу (учебу)»; «Значимые для Вас люди в большинстве своем используют велосипед для ежедневных рабочих поездок». Ответы ранжируются от 1 (абсолютно не согласен) до 6 (полностью согласен).

Воспринимаемый поведенческий контроль измеряется по одному вопросу. Респондентов просят измерить по десятибалльной шкале, насколько им (было бы) трудно (во всех смыслах) использовать велосипед для ежедневных поездок на работу или учебу. Ответы ранжируются от 1 (совсем незатруднительно) до 10 (очень трудно).

Частота езды в прошлом измеряется с помощью вопроса: «Как часто за последний год Вы использовали велосипед для поездок, связанных с работой или учебой?». Шкала ответа содержит 6 пун-

ктов: 1 (никогда), 2 (несколько раз в год), 3 (несколько раз в месяц), 4 (1–2 раза в неделю), 5 (больше двух раз в неделю), 6 (я всегда использую велосипед для своих поездок).

Положительные и отрицательные (ожидаемые) эмоции измеряются с помощью списка различных эмоций (8 положительных и 8 отрицательных эмоций), которые предваряет следующий вопрос: «Если бы Вам пришлось использовать велосипед для ежедневных рабочих/учебных поездок, что бы Вы чувствовали?» (для тех, кто не использует велосипед для ежедневных поездок) или «Какие эмоции Вы испытываете, когда пользуетесь велосипедом для поездок на работу или учебу?» (для тех, кто регулярно использует велосипед). Далее приводится список из шестнадцати эмоций, с шестибальной шкалой ответа для каждой, от 1 (совсем нет) до 6 (именно так). Среди позитивных эмоций такие, как счастье, возбуждение, благодарность, радость, гордость, удовлетворение, уверенность, расслабленность; среди негативных — злость, позор, разочарование, отчаяние, страх, неудовлетворение, депрессия, недовольство.

Желание ездить на велосипеде на работу/учебу было измерено двумя вопросами: «Я мечтаю ездить на работу/учебу на велосипеде каждый день», «Я бы очень хотел(а) использовать велосипед для ежедневных поездок на работу/учебу». Шкала ответов варьировала от 1 (абсолютно не согласен) до 6 (абсолютно согласен).

Намерение ездить на велосипеде на работу/учебу измеряется одним вопросом: «Намерены ли Вы использовать велосипед для регулярных поездок на работу/учебу в ближайшие полгода?». Шкала ответов содержит 4 пункта: 1 (нет), 2 (скорее нет), 3 (скорее да), 4 (да).

Исследование фактора *давность восприятия поведения* и в связи со специфичностью исследуемого поведения не проводилось. Для измерения поведения в дальнейшем будет проведен повторный опрос респондентов.

Переменные окружающей среды.

Для изучения *воспринимаемых барьеров* среди велосипедистов респондентам был предложен следующий вопрос: «Что мешает Вам ездить на работу/учебу на велосипеде? Вы можете выбрать несколько вариантов ответа». Для ответа предлагалось 15 категорий: Не умею кататься на велосипеде (1), Неинтересно (2), Неподходящий климат (3), Нет времени (4), Отсутствие велопаркинга (5), Это опасно для жизни (6), Отсутствие инфраструктуры (7), Удаленность работы/учебы от места жительства (8), Рельеф местности (9), Утомительность (10), На работе нет души! (11), Нет велосипеда (12), Придется делать много пересадок (13), Велосипед могут украсть (14), Иное (15).

Демографические переменные включают в себя: пол, возраст, уровень образования, вид занятости, наличие и вид личного транспорта, уровень дохода, место проживания.

Для обработки полученных данных использованы следующие методы математической статистики:

- дескриптивные статистики (анализ частот и средних) для описания полученных данных;
- конфирматорный факторный анализ для проверки шкал;
- моделирование структурными уравнениями для проверки гипотез о социально-психологических детерминантах использования велосипеда в качестве основного вида транспорта для поездок на работу/учебу в соответствии с моделью целенаправленного поведения.

Данные обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS 21.0 и приложения AMOS (версия 21.0).

Результаты

Конфирматорный факторный анализ

Перед тестированием гипотез на основании теории была проверена согласованность всех шкал, используемых в исследовании, с помощью конфирматорного факторного анализа (CFA). Оценивалась согласованность шкалы установок (измерены с помощью четырех пунктов опросника), воспринимаемого социального одобрения (измерено с помощью трех пунктов опросника), желая ездить на велосипеде (измерено с помощью двух пунктов опросника), позитивных эмоций (измерено с помощью восьми пунктов опросника), негативных эмоций (измерено с помощью восьми пунктов опросника). Так как размер выборки ($N = 814$) позволяет тестировать достаточно сложные модели, все шкалы были протестированы симультанно как коррелирующие факторы (приложение 1). Критерии качества модели показали неплохое соответствие теоретической модели исходным данным ($CMIN/df = 4.742$; $CFI = 0.898$; $RMSEA = 0.068$, $CMIN = 1256.507$, $df = 265$, $p = 0.000$), однако оказались все же чуть ниже принятых стандартов оценивания, поэтому было принято решение о модификации модели.

Модель была скорректирована с опорой на индексы модификации. Были добавлены корреляционные связи между ошибками некоторых пунктов: эмоции возбуждения и благодарности; эмоции счастья и радости; эмоции уверенности

и расслабленности; эмоции злости и недовольства. Все коррелирующие друг с другом пункты принадлежат одному конструкту: первые три корреляции относятся к пунктам фактора «положительные эмоции», последняя корреляция — к пунктам фактора «негативные эмоции». Также из модели был удален один пункт из шкалы негативных эмоций — эмоция страха, так как была отмечена ее сильная корреляция с установками и положительными эмоциями. После модифика-

ции модель существенно улучшилась, и стала соответствовать всем основным критериям оценки (CMIN/df = 3.611; CFI = 0.917; RMSEA = 0.057; CMIN = 859.334; df = 238; p = 0.000).

Моделирование структурными уравнениями

Для проверки гипотез мы применили метод моделирования структурными уравнениями (SEM), результаты которого представлены на рис. 2. Значения

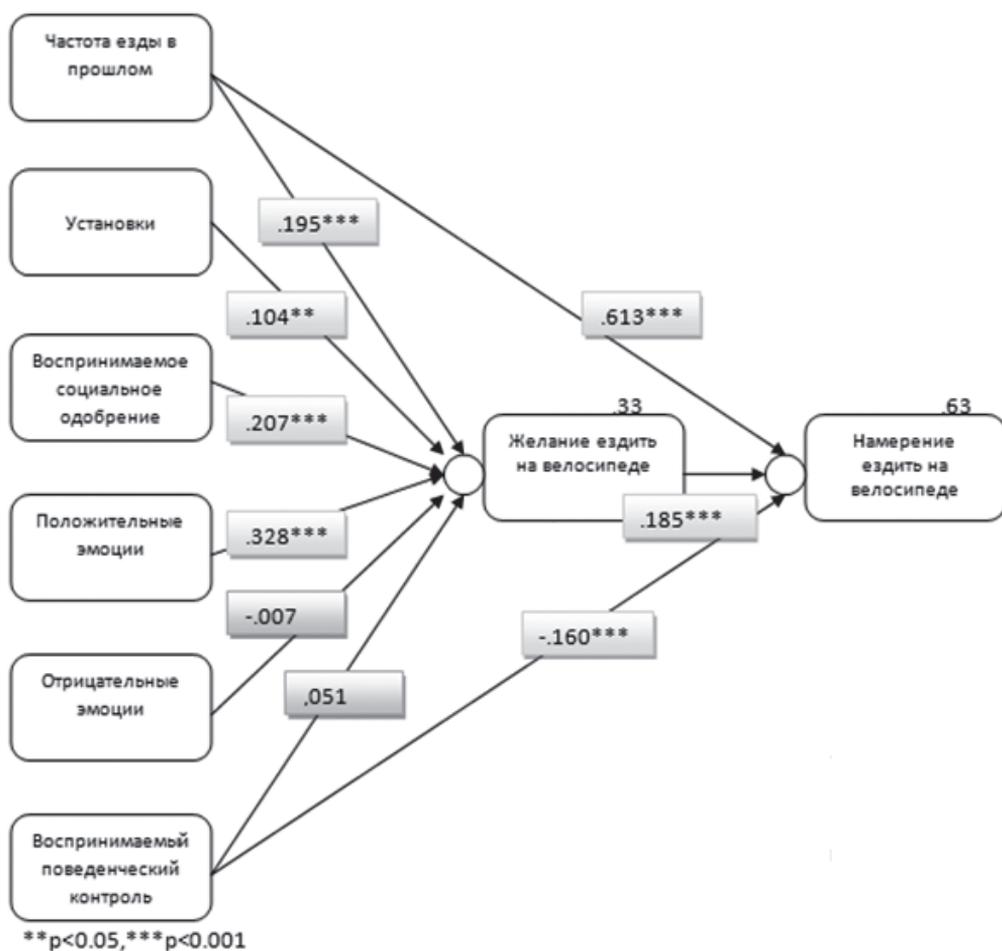


Рис. 2. Результаты проверки модели целенаправленного поведения на российской выборке

критериев согласия находятся в допустимых пределах для аргументированного принятия модели как подтвержденной эмпирическими данными (CMIN/df = 3.761; CFI = 0.924; RMSEA = 0.058; CMIN = 1124.615; df = 229; p = 0.000).

Все оценки дисперсий, ковариаций и регрессионных коэффициентов, кроме двух исключений (связь негативных эмоций и воспринимаемого поведенческого контроля с желанием ездить на велосипеде), статистически значимы. Эти данные, в дополнение к хорошим показателям соответствия модели, подтверждает состоятельность модели и позволяет содержательно ее интерпретировать. Часть гипотез подтвердилась: позитивные установки, воспринимаемое социальное одобрение и ожидаемые положительные эмоции от езды на велосипеде, частота езды на велосипеде в прошлом ведут к большому желанию использовать велосипед для ежедневных поездок; а желание ездить на велосипеде и частота езды в прошлом позитивно влияют на намерение использовать велосипед для ежедневных поездок, тогда как воспринимаемая трудность реализации такого поведения влияет негативно.

Дисперсия желания использовать велосипед для ежедневных рабочих/учебных поездок объясняется влияниями, учтенными в модели, на 33%, а дисперсия намерения — на 63%, что говорит о достаточно высокой предсказательной силе модели.

В противоположность нашим ожиданиям, отрицательные эмоции и воспринимаемый поведенческий контроль не оказались значимыми детерминантами желания использовать велосипед для поездок на работу/учебу. Мы обратили внимание на положительную связь между воспринимаемым поведенческим

контролем и желанием (гипотеза предполагает отрицательную связь): люди, считающие ежедневные поездки на велосипеде трудно осуществимыми, тем не менее хотели бы использовать велосипед для регулярных поездок. При этом люди, считающие ежедневные поездки трудно осуществимыми, не имеют намерения использовать велосипед для регулярных поездок. Мы предположили, что данное явление связано с наличием непреодолимых барьеров, которые не позволяют им использовать велосипед для регулярных поездок. Таким образом, чтобы иметь возможность объяснить связи, которые оказались незначимыми в модели, на данном этапе мы добавляем в модель независимую переменную — Объективные барьеры. Объективные барьеры включают в себя климат, рельеф местности, отсутствие инфраструктуры, отсутствие душа на работе и другие барьеры, которые не позволяют, по мнению респондентов, использовать им велосипед независимо от их желаний и устремлений.

Полученная нами в результате анализа модель представлена на рис. 3 (CMIN/df = 2.889; CFI = 0.797; RMSEA = 0.048; CMIN = 138.668; df = 48; p = 0.000). Трудность использования велосипеда для регулярных поездок и отрицательные эмоции при этом во многом объясняются отсутствием необходимой инфраструктуры и иных объективных барьеров. В соответствии с моделью, объективные барьеры опосредованно влияют на намерение ездить на велосипеде через отрицательные эмоции и воспринимаемый поведенческий контроль. Включение объективных барьеров в модель обнаруживает влияние отрицательных эмоций от езды на велосипеде на желание (отрицательная связь), а также влияние воспринимаемого поведенческого контроля

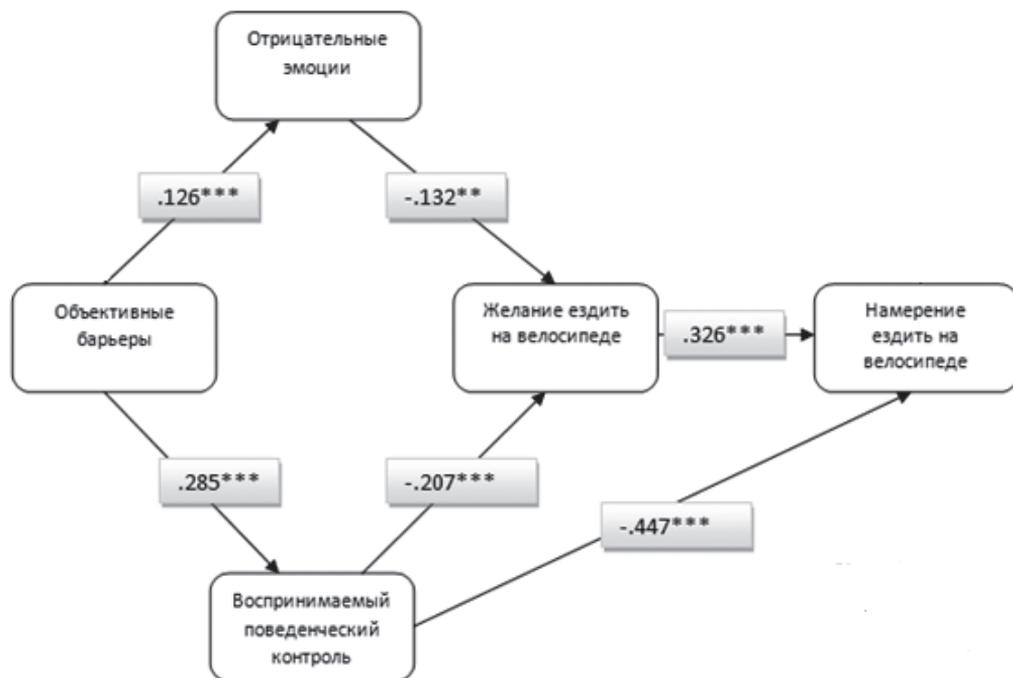


Рис. 3. Результаты проверки влияния объективных барьеров на желание и намерение использовать велосипед, опосредованного негативными эмоциями и воспринимаемым поведенческим контролем

на желание и намерение ездить на велосипеде (отрицательная связь).

Анализ результатов

Целью нашего исследования являлась проверка модели целенаправленного поведения Перуджини и Багоцци и выявление детерминант использования велосипеда в качестве основного вида транспорта для поездок на работу/учебу в российском контексте. Для этого мы провели моделирование структурными уравнениями, основываясь на теории целенаправленного поведения. До нас данную теорию тестировали на таком специфическом поведении как использование велосипеда для регулярных поездок на работу/учебу всего единожды [16]. Ре-

зультаты исследования М. Перуджини и Р. Багоцци были необычными и показали, что наиболее важными детерминантами желания ездить на велосипеде являются только положительные эмоции и частота езды в прошлом, в то время как субъективные нормы и установки оказывают на желание опосредованное влияние через положительные и отрицательные эмоции [17]. Хотя эти результаты не были подтверждены нашим исследованием, возможно, они отражают объективную ситуацию, характерную для Италии. Многие исследователи поведения велосипедистов отмечают большую чувствительность подобных исследований к контексту: на результаты могут оказывать влияние различные соци-

альные, культурные (уровень развития велосипедной культуры в том числе), экономические параметры, параметры окружающей среды [13].

Результаты моделирования в нашем исследовании показали, что позитивные установки, воспринимаемое социальное одобрение и ожидаемые положительные эмоции от езды на велосипеде, частота езды на велосипеде в прошлом ведут к большему желанию использовать велосипед для ежедневных поездок; а желание ездить на велосипеде и частота езды в прошлом позитивно влияют на намерение использовать велосипед для ежедневных поездок, тогда как воспринимаемые поведенческий контроль (т. е. воспринимаемая трудность реализации такого поведения) влияет на намерение использовать велосипед негативно. При этом дисперсия намерения использовать велосипед для ежедневных рабочих поездок на 63% была объяснена влияниями, учтенными в модели. Это подтверждает наши гипотезы и соответствует заявленной модели.

В противоположность нашим ожиданиям, отрицательные эмоции и воспринимаемый поведенческий контроль не оказались значимыми детерминантами желания использовать велосипед для поездок на работу/учебу. Результаты моделирования показали, что респонденты, считающие ежедневные поездки на велосипеде трудноосуществимыми, тем не менее, хотели бы использовать велосипед для регулярных поездок, но не намерены использовать его в ближайшие полгода. Мы предположили, что данное явление связано с наличием непреодолимых барьеров, которые не позволяют им использовать велосипед для регулярных поездок (отсутствие инфраструктуры, рельеф местности и др.).

Таким образом, в модель была добавлена независимая переменная — Объективные барьеры. Включение объективных барьеров в модель обнаружило влияние отрицательных эмоций от езды на велосипеде на желание (отрицательная связь), а также влияние воспринимаемого поведенческого контроля на желание и намерение ездить на велосипеде (отрицательная связь). Таким образом, в России нелегкие погодные условия, неразвитая инфраструктура и другие объективные факторы во многом объясняют трудность использования велосипеда для регулярных поездок и отрицательные эмоции при этом.

Сделанные выше выводы можно использовать для продвижения политики велосипедизации и увеличения количества велосипедистов в нашей стране. На данный момент в России уже множество людей, которые хотели бы использовать велосипед для ежедневных поездок на работу/учебу, но которые не делают этого в виду ряда объективных причин, связанных с отсутствием инфраструктуры. Холодный климат делает задачу построения соответствующей инфраструктуры важной и даже необходимой. Чтобы желание людей использовать велосипед для регулярных поездок превратилось в намерение, а намерение — в реальное действие, местные администрации должны строить не стратегии на бумаге, а реальную инфраструктуру с поправкой на холодный климат, в результате чего поездки на велосипеде станут восприниматься как легкие и приятные.

Заключение

Необходимо отметить, что модель целенаправленного поведения, на ос-

новании которой строилось наше исследование, предполагает измерение не только желания и намерения, но и поведения людей относительно своих желаний и намерений использовать велосипед для поездок на работу/учебу. Ограничение нашего исследования заключалось в том, что ввиду временных

ограничений мы не измеряли этот конструкт и поэтому не имели возможности исследования его связей с детерминантами. В дальнейшем планируется провести повторный опрос респондентов на предмет реализации их намерения начать ездить на велосипеде в ближайшем полугодии.

ЛИТЕРАТУРА

1. A summary of the liveability ranking and overview. Economist. August 2013. URL:http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=WEB_Liveability_rankings_Promotional_August_2013.pdf&mode=wp&campaignid=Liveability2013 (дата обращения 26.05.2014)
2. Behavioural Challenges for Urban Cycling. Copenhagenize blog. November 2009. <http://www.copenhagenize.com/2009/11/behaviour-is-tricky-subject-and-getting.html> (дата обращения 26.05.2014)
3. Behavioural Insights Toolkit. London: Department for Transport. DfT, 2011. URL: <http://www.dft.gov.uk/publications/behavioural-insights-toolkit> (дата обращения 07.11.2014)
4. *Bamberg S., Ajzen I., Schmidt P.* Choice of Travel Mode in the Theory of Planned Behavior: The Roles of Past Behavior, Habit, and Reasoned Action // *Basic and Applied Social Psychology*. 2003. Vol. 25:3, P. 175–187. doi: 10.1207/S15324834BASP2503_01
5. *Chatterjee K., Sherwin H., Jain J.* Triggers for changes in cycling: the role of life events and modifications to the external environment // *Journal of Transport Geography*. 2013. No 30. P.183–19. doi: 10.1016/j.jtrangeo.2013.02.007
6. *De Geus B., De Bourdeaudhuij I., Jannes C., Meeusen R.* Psychosocial and environmental factors associated with cycling for transport among a working population // *Health Education Research*. 2008. 23 (4), 697–708. doi: 10.1093/her/cym055
7. *Dill J. and Voros K.* (2007) Factors Affecting Bicycling Demand: Initial Survey Findings from the Portland Region // http://web.pdx.edu/~jdill/Dill-Voros_TRB_11-15-06.pdf (дата обращения 26.05.2014)
8. *Eriksson L., Forward S.E.* 2011. Is the intention to travel in a pro-environmental manner and the intention to use the car determined by different factors? // *Transportation Research Part D* 16(5): 372–376. doi: 10.1016/j.trd.2011.02.003
9. *Gatersleben B., Katherine M.* Appleton. Contemplating cycling to work: Attitudes and perceptions in different stages of change // *Transportation Research Part A: Policy and Practice*. 2007. Volume 41, Issue 4. p. 302–312. doi: 10.1016/j.tra.2006.09.002
10. *Gatersleben B., Haddad H.* Who is the typical bicyclist? // *Transportation Research Part F*. 2010. No 13. P. 41–48. doi: 10.1016/j.trf.2009.10.003
11. *De Geus B., De Bourdeaudhuij I., Jannes C., Meeusen R.* Psychosocial and environmental factors associated with cycling for transport among a working population // *Health Education Research*. 2008. 23 (4), 697–708. doi: 10.1093/her/cym055

12. *Handy S., Bert van Wee, Kroesen M.* Promoting cycling for transport: research needs and challenges // *Transport Reviews*. 2014. Vol. 34, No. 1. P. 4–24. doi: 10.1080/01441647.2013.860204
13. *Heinen E., Bert van Wee, Kees Maat.* Commuting by Bicycle: An Overview of the Literature // *Transport Reviews*. 2010. Vol. 30, No. 1. P. 59–96. doi: 10.1080/01441640903187001
14. *Hopkinson P., Wardman M.*, 1996. Evaluating the demand for new cycle facilities. *Transport Policy* 3, 241–249. doi: 10.1016/S0967-070X(96)00020-0
15. *Milakis D., Vlastos T., Barbopoulos N.* 2008. Relationships between urban form and travel behavior in Athens, Greece: A comparison with Western European and North American results // *European Journal of Transport and Infrastructure Research* 8(3): 201–215.
16. *Passafaro P., Rimano A., Piccini M.P., Metastasio R., Gambardella V., Lettieri C.* The bicycle and the city: Desires and emotions versus attitudes, habits and norms // *Journal of Environmental Psychology*. 2014. No 38. P. 76–83 doi: 10.1016/j.jenvp.2013.12.011
17. *Perugini M., Bagozzi R.P.* The role of desires and anticipated emotions in goal-directed behaviors: Broadening and deepening the theory of planned behavior // *British Journal of Social Psychology*. 2001. No 40. P. 79–98. doi: 10.1348/014466601164704
18. *Rietveld P., Daniel V.* Determinants of bicycle use: do municipal policies matter? // *Transportation Research Part A*. 2004. No 38. P. 531–550. doi: 10.1016/j.tra.2004.05.003
19. *Wardman M., Tight M. and Page M.* Factors influencing the propensity to cycle to work // *Transportation Research Part A*. 2007. No 41(4). P. 339–350.

Приложение 1

Т а б л и ц а

Регрессионные веса

Переменные	Пункты шкалы	Нестандартный коэффициент	Стандартная ошибка	Стандартный коэффициент	Уровень значимости
Установки	Насколько использование велосипеда для поездок на работу или учебу для Вас (было бы) неудобно-удобно	1,000		,629	,000
	Насколько использование велосипеда для поездок на работу или учебу для Вас (было бы) неудобно/удобно	1,022	,059	,778	,000
	Насколько использование велосипеда для поездок на работу или учебу для Вас (было бы) вредно/полезно	1,215	,068	,890	,000
	Насколько использование велосипеда для поездок на работу или учебу для Вас (было бы) опасно/безопасно	,595	,055	,428	,000
Социальные нормы	Значимые для Вас люди считают, что Вам стоит ездить на велосипеде как можно чаще	1,000		,856	,000
	Значимые для Вас люди поддержали бы Вас, если бы Вы стали использовать велосипед для ежедневных поездок на работу/учебу	,920	,049	,821	,000
	Значимые для Вас люди в большинстве своем используют велосипед для ежедневных рабочих поездок	,575	,042	,511	,000
Положительные эмоции	Счастье	1,000			,000
	Возбуждение	,852	,054	,757	,000
	Благодарность	1,029	,059	,582	,000
	Радость	,865	,039	,638	,000
	Гордость	1,096	,059	,676	,000
	Удовлетворение	1,047	,048	,680	,000
	Уверенность	1,116	,054	,789	,000
	Расслабленность	,780	,055	,749	,000

Переменные	Пункты шкалы	Нестандартный коэффициент	Стандартная ошибка	Стандартный коэффициент	Уровень значимости
Отрицательные эмоции	Злость	1,000		,530	,000
	Позор	,706	,054	,520	,000
	Разочарование	1,074	,073	,637	,000
	Отчаяние	1,017	,068	,794	,000
	Неудовлетворенность	1,170	,080	,791	,000
	Депрессия	,685	,049	,729	,000
	Недовольство	1,266	,079	,678	,000
Желание	Я мечтаю ездить на работу/учебу на велосипеде каждый день	1,000		,968	,000
	Я бы очень хотел(а) использовать велосипед для ежедневных поездок на работу/учебу	,825	,032	,893	,00

Social Psychological Determinants of Bicycle Commuting in Russia: An Empirical Examination of the Model of Goal-Directed Behavior

K.V. PROZOROVA*,
Moscow, Russia, wakeupmakelove@gmail.com

L.K. GRIGORYAN**,
Moscow, Russia, grigoryanlusine@yandex.ru

This paper reports on the outcomes of verification of Perugini and Bagozzi's model of goal-directed behavior, according to which determinants of bicycle commuting include one's intention to behave this way, perceived behavioral control and frequency of past behavior, and the individual's intention is, in turn, influenced by attitudes, perceived social approval and emotions associated with this behavior. The model was tested on a sample of 814 subjects living in several regions of Russia (average age 31 years, 70.6% males) using a survey. The scales of social psychological determinants were translated and adapted from the surveys used in previous studies. Confirmatory factor analysis and structural equation modeling confirmed the initial hypotheses only partially. It was proved that positive attitudes, perceived social approval, expected positive emotions and frequency of past behavior result in greater desire to commute by bicycle; and that this desire and frequency of past behavior positively affect the subjects' intention, whereas perceived behavioral control (i.e. perceived difficulties with behaving this way) affects their intention negatively. In contrast to our expectations negative emotions and perceived behavioral control don't seem to predict desire to commute by bicycle. The paper puts forward and explores some new hypotheses on possible reasons for the absence of such correlations in the Russian context.

Keywords: *bicycle, desire to commute by bicycle, intention to commute by bicycle, model of goal-directed behavior, social psychological determinants, structural equation modeling, mediation.*

For citation:

Prozorova K.V., Grigoryan L.K. Social Psychological Determinants of Bicycle Commuting in Russia: An Empirical Examination of the Model of Goal-Directed Behavior. *Sotsial'naiia psikhologiiia i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 123–139. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070109

* Prozorova Kristina V. — Master's Degree in Social Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, wakeupmakelove@gmail.com

** Grigoryan Lusine K. — Researcher at the International Scientific and Educational Laboratory of Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, grigoryanlusine@yandex.ru

REFERENCES

1. A summary of the liveability ranking and overview. Economist. August 2013. URL:http://www.eiu.com/Handlers/WhitepaperHandler.ashx?fi=WEB_Liveability_rankings_Promotional_August_2013.pdf&mode=wp&campaignid=Liveability2013 (Accessed 26.05.2014)
2. Behavioural Challenges for Urban Cycling. Copenhagenize blog. November 2009. <http://www.copenhagenize.com/2009/11/behaviour-is-tricky-subject-and-getting.html> (Accessed 26.05.2014)
3. Behavioural Insights Toolkit. London: Department for Transport. DfT, 2011. URL: <http://www.dft.gov.uk/publications/behavioural-insights-toolkit> (Accessed 07.11.2014)
4. Bamberg S., Ajzen I., Schmidt P. Choice of Travel Mode in the Theory of Planned Behavior: The Roles of Past Behavior, Habit, and Reasoned Action. *Basic and Applied Social Psychology*. 2003. Vol. 25:3, P. 175–187. doi: 10.1207/S15324834BASP2503_01
5. Chatterjee K., Sherwin H., Jain J. Triggers for changes in cycling: the role of life events and modifications to the external environment. *Journal of Transport Geography*. 2013. No 30. P.183–19. doi: 10.1016/j.jtrangeo.2013.02.007
6. De Geus B., De Bourdeaudhuij I., Jannes C., Meeusen R. Psychosocial and environmental factors associated with cycling for transport among a working population. *Health Education Research*. 2008. 23 (4), 697–708. doi: 10.1093/her/cym055
7. Dill J. and Voros K. (2007) Factors Affecting Bicycling Demand: Initial Survey Findings from the Portland Region // http://web.pdx.edu/~jdill/Dill-Voros_TRB_11-15-06.pdf (Accessed 26.05.2014)
8. Eriksson L., Forward S.E. 2011. Is the intention to travel in a pro-environmental manner and the intention to use the car determined by different factors? *Transportation Research Part D* 16(5): 372–376. doi: 10.1016/j.trd.2011.02.003
9. Gatersleben B., Katherine M. Appleton. Contemplating cycling to work: Attitudes and perceptions in different stages of change. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*. 2007. Volume 41, Issue 4. p. 302–312. doi: 10.1016/j.tra.2006.09.002
10. Gatersleben B., Haddad H. Who is the typical bicyclist? *Transportation Research Part F*. 2010. No13. P.41–48. doi: 10.1016/j.trf.2009.10.003
11. De Geus B., De Bourdeaudhuij I., Jannes C., Meeusen R. Psychosocial and environmental factors associated with cycling for transport among a working population. *Health Education Research*. 2008. 23 (4), 697–708. doi: 10.1093/her/cym055
12. Handy S., Bert van Wee, Kroesen M. Promoting cycling for transport: research needs and challenges. *Transport Reviews*. 2014. Vol. 34, No. 1. P. 4–24. doi: 10.1080/01441647.2013.860204
13. Heinen E., Bert van Wee, Kees Maat. Commuting by Bicycle: An Overview of the Literature. *Transport Reviews*. 2010. Vol. 30, No. 1. P. 59–96. doi: 10.1080/01441640903187001
14. Hopkinson P., Wardman M., 1996. Evaluating the demand for new cycle facilities. *Transport Policy* 3, 241–249. doi: 10.1016/S0967-070X(96)00020-0
15. Milakis D., Vlastos T., Barbopoulos N. 2008. Relationships between urban form and travel behavior in Athens, Greece: A comparison with Western European and North American results. *European Journal of Transport and Infrastructure Research* 8(3): 201–215.

16. Passafaro P., Rimano A., Piccini M.P., Metastasio R., Gambardella V., Lettieri C. The bicycle and the city: Desires and emotions versus attitudes, habits and norms. *Journal of Environmental Psychology*. 2014. No 38. P. 76–83 doi: 10.1016/j.jenvp.2013.12.011
17. Perugini M., Bagozzi R.P. The role of desires and anticipated emotions in goal-directed behaviors: Broadening and deepening the theory of planned behavior. *British Journal of Social Psychology*. 2001. No 40. P. 79–98. doi: 10.1348/014466601164704
18. Rietveld P., Daniel V. Determinants of bicycle use: do municipal policies matter? *Transportation Research Part A*. 2004. No 38. P. 531–550. doi: 10.1016/j.tra.2004.05.003
19. Wardman M., Tight M. and Page M. Factors influencing the propensity to cycle to work. *Transportation Research Part A*. 2007. No 41(4). P. 339–350.

МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

К вопросу о методическом обеспечении исследований отношений межличностной значимости в воспитательных группах дошкольных образовательных учреждений

В.А. ИЛЬИН*,
Москва, Россия, va0405@mail.ru

Е.В. ХРИСАНОВА**,
Москва, Россия, khrisanova.elizaveta@yandex.ru

В статье обоснована целесообразность, в рамках решения целого ряда научно-исследовательских и прикладных задач углубленного, в том числе с использованием предложенного М.Ю. Кондратьевым алгоритма вычисления интегрального статуса индивида, изучения межличностных отношений уровня «ребенок–ребенок» в воспитательных группах дошкольных образовательных учреждений. Показано, что, хотя приоритетными для дошкольников являются отношения со значимыми взрослыми, межличностные отношения уровня «ребенок–ребенок» в значительной степени определяют содержательные характеристики социальной ситуации развития в целом. При этом, при выявлении статусно-ролевой позиции ребенка в структуре межличностных отношений в детсадовской группе, наибольшие процедурные сложности, обусловленные возрастной спецификой, связаны с использованием методического приема определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном обществе. Предложен вариант применения данного методического приема, позволяющий решить проблемы, связанные с объективными возрастными огра-

Для цитаты:

Ильин В.А., Хрисанова Е.В. К вопросу о методическом обеспечении исследований отношений межличностной значимости в воспитательных группах дошкольных образовательных учреждений // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 140–147. doi:10.17759/sps.2016070110

* *Ильин Валерий Александрович* — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и общей психологии, Российский государственный социальный университет, Москва, Россия, va0405@mail.ru

** *Хрисанова Елизавета Валерьевна* — педагог-психолог муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка — детский сад № 37 «Рябинка» города Королев, аспирант 3-го года обучения РГСУ, Москва, Россия, khrisanova.elizaveta@yandex.ru

ничениями его использования в стандартном виде, применительно к группам дошкольников. Приведены результаты апробационного исследования данного варианта, подтверждающие его эвристичность. В частности, показана высокая степень корреляции результатов ранжирования членов детсадовских групп по признаку властного влияния на сверстников педагогами и воспитателями, работающими с данными группами.

Ключевые слова: межличностные отношения, социальная ситуация развития, неформальная структура власти, интегральный статус.

На первый взгляд, очередное обращение к проблеме изучения отношений межличностной значимости в контактном сообществе, даже столь своеобразном, в силу возрастной специфики, как воспитательные группы детского сада, может показаться совершенно необоснованным, как минимум, по двум основаниям.

Во-первых, как достаточно давно и убедительно доказано в рамках возрастной психологии и персонологии (и это, заметим, своего рода контрапункт всех известных возрастных периодизаций) на данном этапе приоритетными, в плане интраперсонального развития, являются отношения ребенка со значимыми взрослыми. Отношения со сверстниками играют «роль второго плана». Более того, они в значительной степени опосредуются именно значимыми взрослыми. А, следовательно, сама по себе необходимость углубленного изучения межличностных отношений уровня «ребенок–ребенок» выглядит, как минимум, не очевидной.

И, во-вторых, в рамках научной школы А.В. Петровского усилиями, прежде всего М.Ю. Кондратьева, давно сформирован, верифицирован и неоднократно опубликован развернутый диагностико-экспериментальный комплекс изучения отношений межличностной значимости в контактном сообществе во всех значимых в социально-психологическом плане аспектах[4].

Однако при более детальном рассмотрении легко убедиться, что резоны, и

достаточно серьезные, для обращения к заявленной проблематике имеются. Попробуем вкратце обосновать данное утверждение.

Прежде всего отметим, что, как совершенно справедливо, на наш взгляд, считает А.Н. Веракса, «Несмотря на то, что в дошкольном детстве именно взаимодействие и общение со взрослыми являются решающим фактором развития личности и психики ребенка, было бы попросту ошибочным не принимать во внимание того, что и система межличностных отношений среди сверстников является реальным полем социализации». [2; 98] При этом, соглашаясь с А.Н. Вераксой, заметим, что в данном контексте справедливо говорить не только, и быть может даже не столько, о процессе социализации, сколько о социальной ситуации развития, хотя бы уже потому, что, как показано в работах М.Ю. Кондратьева, непосредственная интегральная характеристика системы межличностных отношений конкретного индивида — межличностная ситуация развития, «...по сути своей может рассматриваться, и как правило рассматривается, в качестве конкретизации индивидуальной модели реализации социальной ситуации развития». [1; 209] Напомним, что собственно социальная ситуация развития — ни что иное, как «...специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности».

сти, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми» [3; 375].

Достаточно очевидно (и это вполне согласуется с представлениями современной возрастной психологии), что социальная ситуация развития и ее качественные параметры представляют собой одно из решающих условий, определяющих траекторию как собственно социально-психологического, так и когнитивного развития детей дошкольного возраста. В этой связи вполне понятно, что углубленное изучение межличностных отношений в детсадовской группе является одной из приоритетных задач не только научно-исследовательского, но и практического плана. И здесь самое время перейти именно к методическому обеспечению такого рода исследований.

Надо сказать, что упомянутый выше диагностико-экспериментальный комплекс, при всей научной выверенности и исчерпывающей диагностико-прогностической информативности, в полном виде является достаточно трудоемким как в собственно процедурном, так и в организационном аспектах. В этой связи, даже при работе со взрослыми испытуемыми, часто применяются его усеченные варианты, включающие ту или иную, в зависимости от цели и задач конкретного исследования, комбинацию входящих в комплекс методик.

Совершенно очевидно, что возможности использования даже такого рода модификаций, выстроенных по принципу минимальной достаточности, применительно к дошкольникам жестко ограничены как физиологическими, так и понятийными возможностями испытуемых.

При этом, по сути дела базовой, неизменно присутствующей во всех такого рода модификациях, является комбина-

ция трех диагностико-экспериментальных процедур — социометрии, референтометрии и методического приема определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе в сочетании с предложенным М.Ю. Кондратьевым и верифицированным в целом ряде научно-квалификационных, практикоориентированных и прикладных исследований алгоритмом вычисления интегрального статуса индивида в системе межличностных отношений в группе.

В силу того, что данный алгоритм не получил, по ряду причин, достаточного освещения в широко доступных источниках, приведем в самой лапидарной форме даже не алгоритм в целом, а именно схему непосредственного вычисления интегрального статуса после обработки данных, полученных по трем перечисленным методикам, позволяющим, напомним, выявить позицию индивида в структуре аттракционных отношений, отношений референтности и неформальной структуре власти в группе.

Итак, *интегрально высокостатусные*:

1) члены сообщества, имеющие высокий статус во всех трех структурах, характеризующих межличностные отношения в группе;

2) имеющие высокий статус хотя бы в одной из этих структур и статус не ниже среднего в двух остальных.

Интегрально среднестатусные:

1) имеющие средний статус во всех трех структурах;

2) имеющие средний статус в неформальной интрагрупповой структуре власти и в одной из двух других, при низком статусе в «оставшейся».

Интегрально низкостатусные:

1. имеющие низкий статус во всех трех структурах;

2. Имеющие низкий статус в неформальной интрагрупповой структуре власти и средний статус в двух остальных.

Немаловажно в рассматриваемом контексте, что вычисление интегрального статуса является сугубо «внутренней» процедурой обработки данных и не связано с какой-либо дополнительной нагрузкой на испытуемых.

Добавим, что показатель интегрального статуса не просто полезен, но часто совершенно необходим, когда в рамках того или иного конкретного исследования предполагается сравнение испытуемых, занимающих различные позиции в системе межличностных отношений, по тому или иному внешнему критерию с использованием статистического анализа, например, высокостатусных, среднестатусных и низкостатусных дошкольников по уровню когнитивного развития. В этом случае испытуемые имеющие, к примеру, высокий статус в неформальной интрагрупповой структуре власти и, одновременно, низкий статус в системе аттракционных отношений, т. е. находящиеся в лиминальной (пограничной, переходной) позиции, «высекаются» из дальнейшего рассмотрения как артефактный случай. Понятно, что в прикладных исследованиях, связанных с определением траектории социально-психологического развития конкретного ребенка подобного рода «артефакты» не только не «высекаются», но, напротив, зачастую требуют углубленного внимания психолога-практика.

Собственно методический пакет, включающий социометрию, референтометрию и методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе позволяет не только получить исчерпывающую информацию от-

носительно места и роли индивида в системе межличностных отношений, а следовательно, выделить и существенно значимые содержательные характеристики социальной ситуации развития, но и в первичном, «прикидочном» плане (а, как показывает практика, для решения большинства прикладных задач, применительно к воспитательным группам детского сада, этого вполне достаточно) определить уровень социально-психологического развития группы. При этом наибольшие трудности, обусловленные возрастной спецификой дошкольников, связаны с использованием методического приема определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе.

Как показано в целом ряде работ М.Ю. Кондратьева, «...данный методический прием представляет собой простое ранжирование членов группы по одному-единственному признаку — степени властного влияния в группе и поэтому может рассматриваться как вариант “лобового” опроса испытуемых по поводу того, как в группе их членства распределены между участниками взаимодействия и общения властные полномочия» [2; 217].

Достаточно очевидно, что сформулировать такого рода задачу в доступной пониманию даже старших дошкольников форме практически невозможно (заметим, что адекватные возрастной специфике формы социометрии и референтометрии разработаны, верифицированы и достаточно часто используются в практике). Между тем, именно показатель места индивида в неформальной интрагрупповой структуре власти представляется не просто безусловно важным сам по себе, но и является, как было показано выше, по сути дела, «реперной точкой» вычисления интегрального по-

казателя статусно-ролевой позиции индивида в структуре межличностных отношений в контактном сообществе.

Более того, по словам М.Ю. Кондратьева, «...картина статусного “расклада” в любой реально функционирующей контактной группе окажется не просто не полной, а, по сути дела, искаженной, если наряду с социометрической и референтометрической интрагрупповыми структурами не будет учтена неформальная структура власти» [2; 217].

В этой связи, поскольку речь идет именно о ранжировании, причем в стандартном варианте использования данного методического приема место конкретного члена группы в неформальной властной иерархии определяется как усредненный показатель совокупности оценок всех членов исследуемого сообщества, нами был апробирован вариант использования данного методического приема, в рамках которого ранжирование по степени влияния членов детских групп осуществлялось педагогами и воспитателями, работающими с данными сообществами. Правомерность такого подхода обусловлена, на наш взгляд, еще и тем, что, как было сказано выше, именно значимость членов детских групп в структуре неформальных властных отношений, или, иначе говоря, степень их неформального влияния на сверстников, не просто опосредуется, но во многом имплицитно задается значимыми взрослыми, к которым, конечно же, относятся педагоги и воспитатели, непосредственно работающие с этими группами.

Для проверки правомерности такого рода использования методического приема определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, применительно к

воспитательным группам детского сада, нами было проведено пилотажное, по сути дела, исследование, направленное на проверку согласованности оценок степени властного влияния членов групп дошкольников, данных воспитателями и педагогами, работающими с этими группами. Вряд ли правомерно говорить о «гипотезе исследования» применительно к «прикидочной», по сути дела, верификации такого варианта использования данного методического приема. В данном случае реальной исследовательской задачей было, прежде всего, эмпирическое опровержение «отрицательной гипотезы» — ход, признаем, совершенно «еретичный», с точки зрения догматизма, в известной степени унаследованного российской психологической наукой от советских времен, против которого, заметим, крайне резко выступал М.Ю. Кондратьев.

В ходе исследования, применительно к каждой конкретной группе детского сада, проранжировать ее членов по степени властного влияния на своих сверстников было предложено двум воспитателям, — младшему воспитателю (нянечке), инструктору по физической культуре (ежедневно проводит занятия с детьми) и преподавателю музыки (проводит занятия два раза в неделю). Таким образом, были обследованы 22 группы (количество детей в каждой группе от 22 до 28 человек) в трех дошкольных образовательных учреждениях подмосковного города Королев. Далее с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявлялась степень согласованности оценок респондентов.

В результате была выявлена достаточно высокая степень согласованности оценок воспитателей (включая младшего), постоянно работающих с группой —

коэффициент корреляции Спирмена колеблется в пределах 0,615–0,791 (уровень значимости $p < 0,01$) во всех случаях.

Уровень согласованности оценок воспитателей и инструктора по физической культуре оказался существенно ниже — коэффициент корреляции Спирмена лежит в пределах от 0,339 до 0,405 (уровень значимости $p < 0,05$) во всех случаях.

Прежде чем мы попытаемся проинтерпретировать зафиксированное таким образом снижение степени согласованности оценок, необходимо оговорить, что в ряде случаев, а именно в семи группах из 22 обследованных, инструкторы физической культуры затруднились (по сути дела, отказались) проранжировать детей по признаку степени их неформального властного влияния в группе. На наш взгляд, это связано с организационными особенностями проведения занятий физической культурой в различных детских садах (все семь упомянутых случаев имели место в одном из трех детских садов, послуживших эмпирической базой исследования).

Дело в том, что в тех случаях, когда инструкторы физической культуры затруднились осуществить ранжирование, занятия такого рода сводились к ежедневной короткой (в течение 15 минут) зарядке, причем в такой организационной схеме инструктор приходит непосредственно в группу, а не проводит занятие в спортивном зале. Вполне понятно, что эпизодическое краткое общение в подобном формате реально не позволяет сколь-нибудь обоснованно, и даже сугубо умозрительно, судить о неформальной интрагрупповой структуре власти и особенностях межличностных отношений детей в группе в целом.

В остальных случаях, наряду с такого рода общеоздоровительными мероприя-

тиями, программами детского сада были предусмотрены еженедельные предметные занятия физической культурой (в ряде случаев на платной основе) в отдельном, специально оборудованном помещении.

Достаточно очевидно, что такого рода занятия и организационно и содержательно существенно отличаются от большинства повседневных обучающих и развивающих мероприятий во всех возрастных группах детского сада. Совершенно закономерными в этой связи представляются как субъективные отличия оценочных приоритетов инструкторов физической культуры от тех, которыми руководствуются воспитатели, так и возможная ситуативно обусловленная реальная трансформация интрагруппового «расклада» неформального влияния и власти. В силу этих обстоятельств, совершенно закономерным, на наш взгляд, выглядит снижение степени согласованности в оценках воспитателей и инструкторов физической культуры.

Вместе с тем, подчеркнем это еще раз, корреляция между оценками преподавателей и инструкторов физической культуры оказалась все-таки статистически значимой. Тем самым подтверждается наша исходная посылка, согласно которой ранжирование дошкольников по степени их неформального властного влияния в группе, осуществляемое педагогами, является достаточно объективным и позволяет выявить в целом достоверную картину неформальной структуры власти в группе.

Совершенно особняком, как оказалось, стоят в рассматриваемом контексте преподаватели музыки. В большинстве случаев они затруднились даже идентифицировать детей по именам и фамилиям, что опять-таки напрямую обусловлено, на наш взгляд, организационной

спецификой такого рода занятий в обследованных нами детских садах.

В подавляющем большинстве случаев, все дело сводится к подготовке выступлений дошкольников на различного рода мероприятиях (праздники, утренники, «показательные выступления» в ходе аттестационных компаний и т. п.). В этой связи, как показали развернутые интервью с преподавателями музыки, в восприятии большинства из них дети совершенно отчетливо делятся на две, по сути дела обезличенные, но вместе с тем отражающие реальное положение дел категории — на тех, кто охотно, старательно, зачастую даже с удовольствием принимает участие в такого рода, образно говоря, «хоровом пении» и на тех, кто воспринимает подобные занятия в качестве «неинтересной» и, более того, обременительной повинности.

Индивидуально-лично представлены в сознании преподавателей музыки, как правило, оказывались те немногие «звезды», которые играли ключевую роль — в прямом и переносном смысле солировали в ходе их работы с группами. В силу этого оценить, даже в самом прикидочном варианте, властный расклад в структуре межличностных отношений преподаватели музыки оказались объективно не способны. По этой

причине при анализе результатов исследования они были исключены из общего рассмотрения.

Таким образом, на наш взгляд, если не исчерпывающе доказана, то во всяком случае обоснована возможность использования методического приема определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, применительно к учебно-воспитательным группам детского сада, предложенным образом.

Тем самым создается реальная возможность полноценного углубленного изучения структуры межличностных отношений в группах дошкольников, в том числе с использованием предложенного М.Ю. Кондратьевым алгоритма вычисления интегрального статуса индивида в контактном сообществе.

Это тем более важно, что одной из приоритетных, на наш взгляд, профессиональных обязанностей психологов, работающих в дошкольном образовании, является оценка структуры межличностных отношений в детсадовских группах с представлением рекомендаций педагогам и воспитателям о возможностях ее оптимизации, а при необходимости — непосредственная поддержка, прежде всего низкостатусных детей, в психологическом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
2. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. М.: ПЕР СЭ, 2006. 272 с.
3. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
4. Социальная психология развития / Под ред. Н.Н. Толстых. М.: Юрайт, 2014. 603 с.

On the Question of Methodological Support of Research on Relationships of Interpersonal Significance in Kindergarten Groups

V.A. ILYIN*,
Moscow, Russia, va0405@mail.ru

E.V. KHRISANOVA**,
Moscow, Russia, khrisanova.elizaveta@yandex.ru

The paper focuses on the importance of in-depth research (in particular, employing an algorithm developed by M.Yu. Kondratyev for defining integral status of an individual) on child-child interpersonal relationship in kindergarten groups. Although relationships with significant adults are by all means essential for preschool children, interpersonal relationships on the child-child level to a great extent shape the content of the social situation of development in general. Still, when it comes to revealing status and role position of the child in the structure of interpersonal relationships within the kindergarten group, there's the challenge of defining informal intragroup structure of power in contact community (due to the age specifics). The paper suggests how this challenge may be addressed and provides a version of the technique suitable for preschoolers that helps overcome age restrictions implied by the original technique. Also, the paper reports on the outcomes of approbation of this version which proved its heuristic nature. For instance, the outcomes show a high degree of correlation between the results of kindergarten group members ranking in accordance with their influence upon peers carried out by teachers working in these groups.

Keywords: interpersonal relationships, social situation of development, informal power structure, integral status.

REFERENCES

1. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka social'nogo psihologa-praktika [The ABCs of Social psychologist practice]. Moscow: PER SE, 2007. 464 p.
2. Kondrat'ev M.Yu., Kondrat'ev Yu.M. Psihologiya otnoshenii mezhlchnostnoi znachimosti [The psychology of interpersonal relations of significance]. Moscow: PER SE, 2006. 272 p.
3. Psihologiya. Slovar' [Psychology. Dictionary]. In A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky (eds.). Moscow: Politizdat, 1990. 494 p.
4. Social'naya psihologiya razvitiya [Social psychology of development]. In N.N. Tolstykh (eds). Moscow: Yurait, 2014. 603 p.

For citation:

Ilyin V.A., Khrisanova E.V. On the Question of Methodological Support of Research on Relationships of Interpersonal Significance in Kindergarten Groups. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 140–147. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070110

* Ilyin Valery A. — Doctor in Psychology, professor, Department of Social and General Psychology, Russian State Social University, Moscow, Russia, va0405@mail.ru

** Khrisanova Elizaveta V. — Psychologist, Center for Child Development — “Ryabinka” Kindergarten (Korolyov), PhD student, Russian State Social University, Moscow, Russia, khrisanova.elizaveta@yandex.ru

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

О создании секции театральной психологии и педагогики при Московском отделении РПО

Т.А. КЛИМОВА*,
Москва, Россия, t-klim@list.ru

В настоящем материале представлен краткий содержательный отчет о создании академиком РАО, профессором В.С. Собкинским секции театральной психологии и педагогики при Московском отделении Российского Психологического общества. На первой встрече в ходе дискуссии был обозначен круг вопросов, над которыми работают участники Секции, был составлен ближайший план работы и определены докладчики. Участниками было особо отмечено значение данного направления для школьного образования и социализации молодежи, согласован режим работы и регулярность заседаний — раз в месяц.

Среди разнообразных социальных и психолого-педагогических практик сегодня все большую популярность приобретают те, которые связаны с театральным искусством. Специальный анализ публикаций позволяет сделать вывод о становлении и развитии особого направления — театральной психологии и педагогика. В России это направление зародилось в начале XX в.; о социальной эффективности театра в деле воспитания писали и психологи, и педагоги, и деятели культуры (Ю. Айхенвальд, В. Всеволодский-Гернгросс, Л. Выготский, К. Голейзовский, А. Запорожец, С. Мар-

шак, В. Мейерхольд, К. Станиславский, Л. Сулержицкий и др.). Сегодня это практическое направление опирается прежде всего на работы по философии и психологии искусства, театральную педагогику, групповую психотерапию, социальные практики воспитания. К кругу основных идей, объединяющих эти работы, можно отнести представления о полноте проживания художественного события через личностное творческое действие, импровизацию в предлагаемых обстоятельствах, которые требуют своего этического разрешения и эстетического оформления.

Для цитаты:

Климова Т.А. О создании секции театральной психологии и педагогики при Московском отделении РПО // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 148–151. doi:10.17759/sps.2016070111

* *Климова Татьяна Анатольевна* — старший преподаватель кафедры культурологии и эстетического образования Московского института открытого образования, научный сотрудник Федерального института развития образования, Москва, Россия, t-klim@list.ru

При этом в театральной психологии и педагогике особый акцент ставится на образном личностно-смысловом освоении мира, создании открытой художественно-творческой среды. Необходимо подчеркнуть, что театральная психология и театральная педагогика важны и для развития современного образования, которое остро нуждается в технологиях по проектированию образовательной среды и включению ребенка в творческую деятельность.

Откликаясь на эти запросы, при Московском отделении Российского Психологического общества была создана секция Театральной психологии и педагогики (руководитель — академик РАО профессор В.С. Собкин, ученый секретарь — Т.А. Климова).

На первом заседании секции, которая состоялась 22.12.2015, были определены следующие задачи:

- аккумуляция идей, методов, связей внутри профессионального сообщества (создание «банка идей» и «сети коммуникаций»);
- разработка и инициация проектов и предложений по развитию театральной психологии и педагогики;
- экспертная и консультативная деятельность по данному направлению.

Намечены к реализации следующие проекты:

- создание ресурсного центра театральной психологии и педагогики;
- участие в ежегодных «Чтениях, посвященных памяти Л.А. Сулержицкого»;
- участие в региональных конференциях по психологии и педагогике театрального искусства: «Юсовских чтениях» (Москва), Открытом Петербургский форуме «Образование средствами театра», конференции «Детская театральная деятельность в пространстве образования, культуры и искусства» (Иваново);

- научно-исследовательская поддержка проектов департаментов образования и культуры г. Москвы: «Рождение нового зрителя», «Бэби-лаб», «Театральный класс», «Развитие зрительской культуры»;

- подготовка научных докладов и сообщений, семинаров, круглых столов, мастер-классов и тренингов.

На первой встрече, в ходе дискуссии был обозначен круг вопросов, над которыми работают участники Секции Театральной психологии и педагогики Московского отделения РПО.

Владимир Собкин рассказал об опыте создания в середине 60-х гг. театральной студии «Бригантина» в школе № 315 г. Москвы (руководитель — учитель литературы В.Ф. Фридман, учащиеся: Е. Арье, В. Собкин, Н. Позняков, Ю. Коломиец, Л. Бугаева, Н. Жарова и др.). При этом были рассмотрены вопросы о роли школьного театра как особом пространстве обретения свободы внутри социального института школы. Также был затронут достаточно широкий круг тем об особой роли искусства для культуросообразного проживания периодов детства, отрочества и юности.

Научный сотрудник МГППУ психолог Андрей Береговенко обратил внимание на возможности использования театральной педагогики для развития воображения и творчества в детском возрасте.

Научный сотрудник Центра социологии образования «ИУО РАО», Татьяна Лыкова рассказала о своей работе по психологическому сопровождению студентов театрального колледжа имени О.П. Табакова, в ходе которой была проанализирована динамика изменения их личностных качеств.

Руководитель Центра междисциплинарных исследований современного

детства кандидат психологических наук Ольга Рубцова, опираясь на опыт участия в исследовательском проекте Оксфордского университета, предложила проанализировать возможности театра как средства социализации подростка. Ею был затронут вопрос о том, как драматические переживания можно использовать в практике психологической работы.

Старший преподаватель кафедры культурологии и эстетического образования МИОО Александр Андреев предложил рассмотреть возможности театра как практики построения образовательного пространства средней и высшей школы. Указанная кафедра давно и успешно работает в этом направлении.

Старший преподаватель МИОО, научный сотрудник ФИРО Татьяна Климова рассказала о своем опыте работы в секции социальных театральных проектов Санкт-Петербургского международного культурного форума, а также об участии в реализуемых Центром имени

В. Мейерхольда театрально-педагогических проектах: «Большие гастроли», «Театральный класс», «Бэби-театр».

Заседания секции Театральной психологии и педагогики при Московском отделении Российского Психологического общества планируется проводить ежемесячно. Определены темы научных встреч: «Театр как средство социализации: опыт участия в исследовании Оксфордского университета» (руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства МППУ, кандидат Психологических наук О.В. Рубцова); «Практика сценического действия в образовании» (руководитель Театральной Лаборатории метода “ТОТ” и Лаборатории сценических практик МПГУ, старший преподаватель А.Е. Ростовская); «Религиозный взгляд на место театра в духовном воспитании современной молодежи» (Протоиерей А.А. Уминский, настоятель храма Святой Троицы в Хохлах).

On the Opening of the Section of Theatre Psychology and Pedagogy at the Moscow Branch of the Russian Psychological Society

T.A. KLIMOVA*,
Moscow, Russia, t-klim@list.ru

This paper provides a brief report on the establishment of a new Section of Theatre Psychology and Pedagogy at the Moscow branch of the Russian Psychological Society. The Section was founded by V.S. Sobkin, professor, academician of the Russian Academy of Education. During the first meeting members of the Section discussed possible research issues and topics, outlined a work plan for the nearest future and appointed speakers. It is worth mentioning that the establishment of this section is of high importance to school education and youth socialization. The meetings of the Section will take place on a monthly basis.

For citation:

Klimova T.A. On the Opening of the Section of Theatre Psychology and Pedagogy at the Moscow Branch of the Russian Psychological Society. *Sotsial'naiia psikhologiiia i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 148–151. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070111

* *Klimova Tatiana A.* — Senior lecturer, Department of Science of Culture and Aesthetic Education, Moscow Institute of Open Education, research fellow, Federal Institute for Education Development, Moscow, Russia, t-klim@list.ru

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Достойнейший представитель отечественного психологического сообщества.

Рецензия на книгу М.Ю. Кондратьева

«Отечественное профессиональное психологическое сообщество».

М.: Генезис, 2015. 176 с.

И.В. ДУБРОВИНА*,

Москва, Россия, dubrovinaiv@mgppu.ru

Вышла в свет книга Михаила Юрьевича Кондратьева «Отечественное профессиональное психологическое сообщество. Штрихи к портрету поколения: персоналии, события, проблемы» [1]. Автор сам определяет жанр книги как личные воспоминания о персоналиях, событиях и проблемах отечественного профессионального психологического сообщества.

У каждой книги своя судьба. Иная интересна читателям в момент выхода в свет, но вскоре о ней даже не вспоминают. А есть книги, актуальность которых возрастает от года к году, от десятилетия к десятилетию. Именно такой является обсуждаемая книга. Психологам все новых и новых поколений будет интересно и важно узнавать, какими были, как и чем жили их профессиональные

«предки», что ценили, как общались, какие проблемы решали и пр. В этой книге проявилась зрелость автора и как человека, и как научного деятеля, и как гражданина. Ведь зрелость — это не просто количество прожитых лет. Это прожитые годы, включающие образование и развитие человека, его взаимодействие с родными, друзьями, коллегами, накопленные опыта эмоционального, эстетического и научного понимания не только мира, но и людей, участие в деятельности различных профессиональных, социальных и культурных сообществ. Все это определяет глубину личностной мудрости и размах творческого созидания.

Наверное, неслучайно воспоминания начинаются с так называемых «застойных времен» в нашей стране, и «портретную

Для цитаты:

Дубровина И.В. Достойнейший представитель отечественного психологического сообщества. Рецензия на книгу М.Ю. Кондратьева «Отечественное профессиональное психологическое сообщество» // Социальная психология и общество. М.: Генезис, 2015. 176 с. 2016. Т. 7. № 1. С. 152–157. doi:10.17759/sps.2016070112

* *Дубровина Ирина Владимировна* — доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, профессор кафедры педагогической психологии факультета образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, dubrovinaiv@mgppu.ru

галерею» возглавляет вице-президент АПН СССР академик А.Г. Хрипкова — «главный надзиратель за психологами и цензор их мыслей». При очном «знакомстве» с ней Михаил Юрьевич был шокирован ее неуважением к психологии как к науке и к научным сотрудникам, развивающим эту науку, попыткой грубо, авторитарно влиять на атмосферу в психологическом сообществе и на само это психологическое сообщество.

Михаилу Юрьевичу было, с чем сравнивать. Психологическое сообщество впервые предстало перед ним в образе НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО), до конца прошлого века, по справедливому замечанию автора, остававшемуся прогрессивным психологическим центром в Москве. Уникальность института была в том, что он не только был оснащен самым современным оборудованием для проведения научных экспериментов, но в нем с самого начала существования создавалась научная психологическая среда как обязательное условие развития науки, что и определило значение Института не только для психологии, но и для отечественной культуры в целом. В Институте была атмосфера взаимного безусловного положительного отношения, уважения к каждому члену коллектива — будь то лаборант, работник библиотеки, начинающий исследователь или маститый ученый. И эта атмосфера создавалась директором, А.А. Смирновым — человеком энциклопедического ума и подлинной интеллигентности. Он никогда никого не унижал, никогда не только не кричал, но даже не повышал голоса. Михаил Юрьевич замечает, что, по его мнению, именно такими, хотя бы внешне, и должны быть «настоящие» директора академических

институтов — «интеллигентное лицо, умные добрые глаза, радушная улыбка».

И вспоминает, что в первый же день работы директор пригласил его для беседы: «Он расспрашивал о моем прошлом, о моих мыслях сегодня, о планах на будущее. И, главное, было сразу понятно: несмотря на то, что он явно умнее тебя, он к тебе не снизошел, он в тебе заинтересован, он дает почувствовать твою необходимость для Института».

Главной отличительной чертой Института, подчеркивает Михаил Юрьевич, была «атмосфера сотрудничества, преклонения институтской молодежи перед старшим поколением и уважительной, почти трогательной опеки этой молодежи со стороны институтских «старейшин». Поддержание подобной ауры было бы невозможно, не будь в Институте такого удивительного и профессионального звездного состава талантливых «стариков». А.А. Смирнов сумел сосредоточить в институте наиболее ярких психологов страны, как уже имеющих имя в науке, так и молодых. В прошлом веке в нем создала плеяда гигантов, это люди глубочайшей научной эрудиции, общей и профессиональной культуры, человеческой мудрости, мирового масштаба. «Все вместе, — пишет М.Ю. Кондратьев, — они были целостной и, к сожалению, уже навсегда ушедшей вселенной. Ни один из этих «стариков» не был ординарным, при этом все вместе и каждый из них в отдельности они представляли собой неординарную адекватность и времени, и миру науки, и коллегам — всему тому, чему они служили и для чего с упоением работали».

Автор тепло и с большим уважением рассказывает о некоторых наиболее ярких и близких ему «старейшинах» психологического сообщества: о Федоре

Дмитриевиче Горбове, Владимире Петровиче Зинченко, Инне Владимировне Равич-Щербо, Василии Васильевиче Давыдове, Вениамине Ноевиче Пушкине, Данииле Борисовиче Эльконине, Давиде Иосифовиче Фельдштейне, и, конечно, о своем учителе Артуре Владимировиче Петровском. Уважение к учителю, благодарность и любовь к нему, выраженные в той или иной форме, искренняя эмоциональная оценка его профессиональной деятельности, сопереживание пронизывают все разделы книги.

«Учителей предавать нельзя!». Так считает автор и показывает на страницах своей книги, что так считали и считают большинство профессиональных психологов разного ранга — от лаборанта до академика. Но, пишет М.Ю. Кондратьев, как во всяком сообществе, и среди психологов, к сожалению, встречаются предательство и предатели, когда обостренное самолюбие или жажда стяжательства, или предвкушение возможного взлета карьеры и пр. вытесняют совесть. Сюда же автор относит и плагиат, научное воровство. О низости, подлости, плебействе, подхалимстве, научной нечистоплотности персоналий такого рода Михаил Юрьевич пишет предельно жестко, бескомпромиссно, с презрением.

Автор справедливо считает, что портрет профессионального психологического сообщества был бы неполным без анализа ключевых проблем, которые отражают развитие отечественной психологии, тех социальных условий, в которых это развитие происходило. Поражают профессиональная эрудиция автора, четкость суждений, принципиальность и честность позиции во всех обсуждаемых в книге вопросах.

Автор рассказывает о деятельности Академии педагогических наук СССР и

о ее деятелях, о работе психологов в высшей аттестационной комиссии (ВАК). Он предостерегает сегодняшних «чиновников от науки» от «...излишне подобострастного стремления во что бы то ни стало “вписаться” в, как им кажется, мировые, а на самом деле коммерческие научные базы “Scopus” и “Web of Science”, соответствовать требованиям индекса Хирша и т. д. ... Куда разумнее не вкладывать человеческий ресурс и материальные средства в то, чтобы быть вечно отстающим в руководимой другими игре, а стать законодателем правил своей собственной игры».

Михаил Юрьевич с уважением вспоминает отечественных ученых-педагогов О.А. Газмана, А.В. Мудрика, Л.И. Новикову, В.А. Сухомлинского, М.Д. Щетинина, чьи труды, написанные в 70—90-е гг., до сих пор «не потеряли своей актуальности и научной эвристичности».

Пожалуй, впервые в книге дан анализ социальной и экономической ситуации в стране 80—90-х гг. с точки зрения новых обстоятельств и возможностей развития профессиональной деятельности психологов. Михаил Юрьевич, опираясь на свой собственный опыт и опыт многих других психологов, высказывает весьма оригинальную версию возникновения практической психологии: в конце 80-х гг. в условиях дикого рынка у более или менее успешных коммерческих проектов появилась реальная заинтересованность в психологической поддержке и сопровождении, а психологам выпал дополнительный шанс трудоустройства. Спрос породил предложение. На ярких примерах автор показывает, как постепенно становление практической психологии от «обыденно-жизненного уровня» переходило к «...качественно иному уровню про-

фессионального проникновения психологических знаний в экономическую реальность того времени».

Весьма интересно рассмотрены вопросы, связанные с изучением проблемы экстраординарных возможностей и способностей человека на примере истории зарождения и развития феномена Розы Кулешовой, с изучением телепатии и парапсихологии (В.Н. Пушкин).

Автор не оставляет в стороне ныне весьма актуальный и неоднозначный вопрос о соотношении науки и религии. Высказанные Михаилом Юрьевичем суждения имеют несомненное значение для понимания сути воспитания, о котором в настоящее время в обществе вроде бы вспомнили, но не знают, что с ним делать. В этом вопросе Михаил Юрьевич солидарен со своим научным руководителем А.В. Петровским, который замечал, что школа должна формировать духовность, но не в теологическом плане, а в плане нравственности, высоких эстетических идеалов, отказа от бездуховности, которая выдвигает на первый план низменные чувства и интересы; что и школа, и церковь должны решать одни и те же задачи, имея в виду нравственность людей, воспитание человека, достойного называться человеком, но каждая своими средствами и в пределах своих возможностей и прав.

С юмором, но чувствуется, что с удовольствием описывает автор свой первый опыт преподавательской деятельности. Быть может, мысленно им был «прокручен» пройденный путь — от первой лекции до создания первого в РФ факультета социальной психологии (в МГППУ).

При чтении книги поражает не только объемность круга научных интересов, но и глубина проникновения автора в самые различные психологические про-

блемы. Это геронтопсихология и гендерные исследования, психогенетика и персонология, возрастная и педагогическая психология. Несомненный интерес читателя привлечет анализ и сопоставление отечественных моделей возрастной периодизации: возрастной периодизации развития психики (Д.Б. Эльконин), возрастной периодизации развития личности (Д.И. Фельдштейн), социально-психологической модели возрастной периодизации развития личности (А.В. Петровский).

И все-таки в центре научного интереса автора — проблемы социальной психологии. Не случайно Михаил Юрьевич приобрел широкую известность как создатель оригинальной научной школы в области социальной психологии. Он весьма аргументировано доказывает, что многие значимые и социально острые вопросы, стоящие перед той или иной отраслью, направлением или разделом психологической науки, «...остаются до конца не разрешенными во многом в связи с тем, что именно социально-психологическая их составляющая по разным причинам либо выпала из фокуса исследовательского интереса, либо оказалась на периферии исследовательской практики». Можно соглашаться или не соглашаться с точкой зрения автора, но нельзя не признать правомерной «междотраслевую и междисциплинарную значимость социально-психологических переменных» во всех исследованиях психологии человека как человека: будь то психология личности, возрастная, педагогическая или пенитенциарная психология и пр.

Как социального психолога и неравнодушного человека Михаила Юрьевича привлекают социально-психологические проблемы несовершеннолетних осужден-

ных, выпускников детских домов и школ-интернатов. Его интересуют, прежде всего, проблемы межличностных отношений, так как именно в системе реальных межличностных отношений формируется и сохраняется собственно личность. На страницах книги он блестяще раскрывает социально-психологическую специфику закрытых групп в условиях пенитенциарных учреждений, которая «... принципиальным образом обуславливает и интрагрупповое структурирование, и межличностные отношения, и характер совместной деятельности и общения». Он доказывает, что «...недоучет или игнорирование социально-психологической стороны рассматриваемой исследователями психологической реальности в следственных изоляторах и колониях приводят к получению неадекватных результатов и к ложной их интерпретации». С теплотой и симпатией автор пишет о мальчишках-осужденных, о необходимости помочь им понять, что «...они в силах изменить свою судьбу, вернуться к нормальной человеческой жизни и выстроить в будущем и семью, и карьеру».

Давая характеристику межличностным отношениям, Михаил Юрьевич ак-

центирует внимание на том, что не всегда соболезнавание, даже выраженное в реальных поступках, отражает позитивно эмоционально окрашенную идентификацию. «По-настоящему позитивно окрашенная личностная идентификация проявляется в сорадовании, в способности без зависти, от всего сердца получить удовольствие от того, что у другого человека все удается, все складывается как надо».

Казалось бы, что в книге представлены воспоминания отдельных событий. Но в результате ее чтения получается целостная картина особого мира — мира профессионального психологического сообщества, запечатленного не в каком-то одном мгновении, а в объемном периоде смены временных и социальных эпох — конца XX — начала XXI века. К тексту книги хочется возвращаться, перечитывать то одну страницу, то другую, с каждым новым прочтением проникаясь все большим уважением к автору, к науке психологии, к ее непростой истории становления.

Книга привносит не только яркий, но и теплый свет в сердца и умы людей, в культуру, науку, жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кондратьев М.Ю.* Отечественное профессиональное психологическое сообщество. Штрихи к портрету поколения: персоналии, события, проблемы. М.: Генезис, 2015. 176 с.

The Remarkable Member of the Russian Psychological Community.

A Review on the Book by M.Yu. Kondratyev “Russian Professional Psychological Community”. Moscow, Genesis, 2015. 176 pp.

I. V. DUBROVINA*,
Moscow, Russia, dubrovinaiv@mgppu.ru

A book by Mikhail Kondratyev “Russian Professional Psychological Community” has been released recently. The author himself defined this book’s genre as personal reminiscences about persons, events and problems in the Russian professional psychological community. Each book has its own destiny. Some evoke much interest at the time of publishing, but soon fade into oblivion; and some acquire more and more significance and meaning as the years go by. The reviewed book is by all means of the latter origin.

REFERENCES

1. Kondrat'ev M.Yu. Otechestvennoe professional'noe psihologicheskoe soobshchestvo. Shtrihi k portretu pokoleniya: personalii, sobytiya, problemy [Domestic professional psychological community. Strokes to a generation portrait: personnel, events, problems]. Moscow: Genesis, 2015. 176 p.

For citation:

Dubrovina I.V. The Remarkable Member of the Russian Psychological Community. A Review on the Book by M.Yu. Kondratyev “Russian Professional Psychological Community”. Moscow, Genesis, 2015. 176 p. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 152–157. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070112

* *Dubrovina Irina V.* — Doctor in Psychology, professor, member of the Russian Academy of Education, professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, dubrovinaiv@mgppu.ru

АРХИВ. ВОСПОМИНАНИЯ

МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ КОНДРАТЬЕВ — УЧЕНЫЙ И ЧЕЛОВЕК

Эссе о настоящем социальном психологе

И.В. ВАЧКОВ*,

Москва, Россия, igorvachkov@mail.ru



Он был человеком, чья жизнь может служить примером потрясающего мужества, таланта и верности самому себе. Когда перечисляются регалии — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО — обычно возникает образ некоего благообразного старичка, предельно корректного в общении и погруженного в науку до полной неприкосновенности к реальной жизни.

Михаил Юрьевич Кондратьев абсолютно не соответствовал данному стереотипу. Да, это был настоящий ученый, но при этом наука не мешала ему жить в реальности, чувствовать и понимать под-

линную жизнь и других людей, ведь он был социальным психологом — во всех смыслах. Михаил Юрьевич был удивительным образом идентичен сам себе. Никогда и нигде, ни при каких обстоятельствах он не притворялся и не играл ролей. Всегда быть собой необычайно трудно, но ему это удавалось. Некоторые даже очень значимые люди, занимавшие высокие посты, его откровенно побаивались. В ситуации, когда в общении с важными чинами возникает альтернатива смолчать или сказать то, что думаешь, большинство людей выбирают первый вариант. Михаил Юрьевич практически всегда предпочитал второй и высказывался порой достаточно жестко. Он мог не слишком корректно общаться с людьми, которых не уважал, но при этом потрясающе деликатно относился к тем,

Для цитаты:

Вачков И.В., Донцов А.И., Дубов И.Г., Петровский В.А. Михаил Юрьевич Кондратьев — ученый и человек // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 158–170. doi:10.17759/sps.2016070113

* *Вачков Игорь Викторович* — доктор психологических наук, профессор Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и госслужбы при Президенте РФ, Москва, Россия, igorvachkov@mail.ru

кого ценил и любил. Для него было совершенно естественным сказать подлецу все, что он о нем думает, не стесняясь в выражениях, относясь при этом крайне заботливо к друзьям и близким.

На заседаниях диссертационного совета он никогда не отмалчивался и высказывал свою позицию относительно обсуждавшихся исследований прямо и четко: если считал нечто научно не обоснованным, так и говорил. При этом, как мне кажется, он никогда не переносил своего отношения к научной работе на личность автора. Не раз, кстати, официоз научных собраний разбивался вдребезги благодаря его остроумным шуткам по поводу даже очень серьезных вещей.

Парадоксальным образом он всегда чувствовал научную конъюнктуру, и если сам не спешил ей следовать, то другим мог дать точный и мудрый совет, как поступить. Не раз и не два он говорил мне, например, кому из больших ученых или научных администраторов нужно позвонить и что сказать, чтобы решить какую-нибудь проблему (например, относительно моих аспирантов), а кого не стоит беспокоить в настоящий момент.

Как ученого Михаила Юрьевича интересовала, прежде всего, проблема межличностных отношений подростков, и не просто подростков, а тех, кого считают трудновоспитуемыми и кто оказался в закрытых учебно-воспитательных учреждениях. Будучи учеником академика А.В. Петровского и последователем его школы, он много работал над развитием идей своего учителя. При этом ему самому принадлежит много оригинальных разработок и собственных концепций. В частности, речь идет о концепции зарождения, формирования и развития авторитетности в группе. Получило за-

служенную известность в научно-психологическом мире открытие им феномена «нисходящей слепоты», который отражает особенности зависимости характера межличностного восприятия в группах от положения субъектов взаимодействия во внутригрупповой статусной иерархии. Он страстно любил социальную психологию и не раз говорил, что именно социальная психология определяет психологическую науку и жизнь человека в целом, ведь человек начинается со встречи с другим, а это и есть социальная психология.

Его научные заслуги были высоко оценены профессиональным сообществом: его избрали в Российскую академию образования, дважды он становился членом Экспертного совета ВАК, был награжден медалью К.Д. Ушинского. Стал он и Лауреатом Премии Президента РФ в области образования.

Шестнадцать лет в качестве декана факультета социальной психологии МГППУ Михаил Юрьевич строил систему подготовки социальных психологов в новых условиях. Одновременно разрабатывал авторские курсы дисциплин («Психология отношений межличностной значимости», «Авторитет власти и власть авторитета» и другие), руководил магистерской программой «Социальная психология». Круг его занятий был огромен. Тем удивительней, как он находил время для вещей, вроде бы не обязательных, но важных по каким-то причинам для него. Приведу пример. В научных кругах принято дарить коллегам свои новые книги. Люди благодарят, но опыт показывает, редко кто потом пролистнет хоть несколько страниц. Михаил Юрьевич поступал совершенно иначе: он очень внимательно все читал. Как-то я подарил ему свою книжку по

сказкотерапии. Через пару-тройку дней он позвонил мне и попросил почитать написанную им рецензию. Эта рецензия оказалась довольно обширным — на несколько страниц — текстом, в котором Михаил Юрьевич выдвинул совсем нетривиальные идеи относительно социально-психологических аспектов сказкотерапии и содержания книги.

И при этом жить в экзистенциальной ситуации — это про него. И экзистенциальная ситуация была для Михаила Юрьевича не сиюминутными обстоятельствами, она продолжалась десятилетиями — с начала девяностых годов прошлого века, когда ему сделали шунтирование сосудов сердца, и до последнего мгновения его жизни, прервавшейся в мае 2015 года. Все это время он

шел по краю, по границе, возле той черты, за которой небытие. Но несмотря на это (а может, благодаря этому), он жил полноценной, предельно насыщенной жизнью, в которой хватало места и научным исследованиям, и деканской работе, и написанию книг, и шумным посиделкам с друзьями, и трогательной заботе о близких.

Даже последний год жизни, ставший, видимо, тяжелейшим для него, он не прекращал работать над изданием своего журнала «Социальная психология и общество», активно встречался с друзьями и коллегами, писал книгу, которую завершил незадолго до своего ухода и которая стала прощальным приветом большого ученого, удивительного человека всем нам, психологам и непсихологам.

Мой Миша

А.И. ДОНЦОВ*,
Москва, Россия, kcp@psy.msu.ru

Скептически отношусь к «психологическим портретам»: статичны (не учитывают ртутные свойства личности), тенденциозны (фиксируют априорный набор свойств открытого наблюдателя Я), непрогностичны (игнорируют ситуационные факторы), пристрастны — особенно посмертные, смахивающие на излишне помпезные памятники. Солидарен с философом-мизантропом А.А. Зиновьевым: «...человек — на все способная тварь». Миша, я, вы, читатель, — не исключение. Не призываю к «дефектоскопии» личности: важна не всячина человеческой начинки, а замешанные на ней блюда, которыми потчуем окружающих. За долгие годы дружбы общение с Мишей было для меня не столько способом решения злободневных задач под рюмку с мизерной закуской, сколько неспешной и пышной психологической трапезой, где угощением служили мы сами. Обоюдная склонность к ненормативному взаимоподтруниванию исключала открытую благодарность за предлагаемые друг другу «яства». Пользуясь отстроченностью обратной связи, скажу, чему пытался причаститься я.

Первое и, пожалуй, главное — полная независимость и самостоятельность суждений и действий, иногда именуемые суверенностью. У Мишиной жизни и судьбы был лишь один властелин — он сам. Он не сетовал на людей и обстоятельства. Не делился ответственностью, брал ее на себя. Не боялся трудностей и перемен. Терпел, преодолевал, доби-

вался. Не унижался в поисках помощи. Не допускал насилия над собой. Не опускал рук и не унывал. Шутил над болезнями и невзгодами, не давал повода сострадать. Строил планы, приглашал к сотрудничеству. Ушел, как жил, — хозяином, непокоренным.

Если Вы, читатель, не были лично знакомы с Михаилом Юрьевичем, сказанное, вероятно, навеяло образ доминантного альфа-самца, ждущего в холодном величии покорности и подношений. Вовсе нет. Мишина мужественность была иной — участливой, дружественной, теплой. Поражало, как много сил и времени он уделял деятельной заботе о ближних: родных, друзьях, коллегах, учителях и учениках. Он тонко чувствовал, но не ковырялся в настроении собеседника, а поднимал его словом и делом. Заражал уверенным оптимизмом. Беззлобно ругал. Уместно молчал. Хохмил. И помогал, не дожидаясь просьбы. Чурался признательности, но сам о ней не забывал. Умел дружить и любить. Друзей принимал, как есть, со всеми «тараканами». Жаль, Миша, твой мудрый совет услышу теперь лишь во сне. Кстати, точность твоих диагнозов и прогнозов феноменальна. Без труда представляю, как ты уставился сейчас на меня своим лукавым глазом, прочел написанное, хмыкнул и сказал: «Заканчивай, Саня, эту фигню. Займись делом». Слушаюсь.



* *Донцов Александр Иванович* — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры социальной психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, kcp@psy.msu.ru

Теперь осталось только вспоминать

И.Г. ДУБОВ*,

Москва, Россия, ignat06@mail.ru



Мы познакомились с Михаилом Юрьевичем 35 лет назад, когда никому в голову не пришло бы называть нас по имени-отчеству. Впрочем, Михаил Юрьевич уже тогда был по сравнению со мной, аспирантом первого года обучения, зрелым, выдавшим виды «матерым» мэнаэсом, способным за несколько часов написать годовой отчет лаборатории, используя для этого всего лишь полпачки сигарет. Он совершенно точно знал, что выбор в Военторге лучше, чем в гастрономе на Никитских воротах, что тару можно сдать и в «Новоарбатском», но только с задней стороны и что рюмочная в Хлыновском тупике закрывается в девять вечера. Уже тогда он стал моим бескорыстным и незаменимым поводырем по дебрям неизвестного и загадочного, открывая для меня двери в волшебные миры, требующие хорошей смекалки и быстрой реакции — качеств, которые являются важнейшими для настоящего ученого. И совершенно неважно, были ли это двери в знаменитую «Яму» или в буфет Большого театра, Михаил Юрьевич прекрасно разбирался в самых сложных коллизиях непростой жизни этих «храмов науки». Для того, кто по-настоящему хорошо знаком с глубинной сутью общественных процессов

того времени, достаточно будет узнать, что Михаил Юрьевич был прописан за первым столиком «Ямы», право на который он высоко ценил, но которым как по-настоящему скромный человек пользовался редко — лишь в тех случаях, когда в компании не было девушек.

Впрочем, всё это не мешало Михаилу Юрьевичу ставить эксперименты, ездить по конференциям и писать статьи и книги. Я хорошо помню тот священный ужас, который охватил меня, когда Михаил Юрьевич, принимая как-то очередную дозу знаний в одной из наиболее популярных в округе библиотек, между делом спросил у меня, не хочу ли я написать брошюру для общества «Знание». До этого я такие брошюры видел только издавелока и то, как правило, на стендах библиотеки, но Михаил Юрьевич поспешил развеять мои сомнения: «Я уже одну такую написал, — заявил он. — Это любой дурак сможет». После такого аргумента я понял, что сачкануть не удастся.

Я, кстати, читал потом эту брошюру, где мой друг не забыл помянуть «тихим словом» и меня. В брошюре фигурировал добродетельный пионер Игорь Д., который не боялся идти против общественного мнения хулиганов и даже однажды ночью прокрался на школьный двор, чтобы вернуть на законное место украденную и сданную в зачет классной нормы по сбору металлолома чугунную батарею. Естественно, в ответ в одной из

* *Дубов Игорь Глебович* — доктор психологических наук, Москва, Россия, ignat06@mail.ru

моих книжек о семнадцатом веке появился печатных дел мастер Мишка Кондратьев, который так любил свое печатное дело, что не спал, не ел и, главное, не пил, а только печатал и печатал. Но это уже было никому не интересно.

Так, в разнообразных занятиях проходило нескучное советское время, мы выросли, и в результате как-то очень быстро мэнээс Миша Кондратьев стал настоящим Михаилом Юрьевичем, доктором наук, профессором и членом-корреспондентом Российской Академии образования, крупнейшим российским специалистом по межличностным отношениям в малых группах, обогатившим впоследствии отечественную науку рядом великолепных статей, монографий, учебников и словарей. В немалой степени этому способствовал тот факт, что мы с ним росли под крылом одного из самых талантливых ученых прошлого века А.В. Петровского, чья высокая эрудиция в сочетании с интеллигентной доброжелательностью позволяла каждому учиться у него всему, что он знал и умел, а взамен делать то, что казалось этому каждому нужным.

К сожалению, когда А.В. Петровскому предложили пост Президента Российской Академии образования, Михаил Юрьевич был занят важным государственным делом, и руководить лабораторией выпало мне. Но в результате этой не очень справедливой, на мой взгляд, «рокировочки» в конце концов выиграл нынешний МГППУ, а тогда МГППИ. Оставив свои государственные занятия по решению продовольственной программы, Михаил Юрьевич возглавил в нем факультет социальной психологии, которым потом блестяще руководил шестнадцать лет. За это время он создал на факультете отличную материальную

базу, подобрал прекрасный преподавательский коллектив и воспитал множество поколений специалистов, работающих сейчас во всех имеющих реальное отношение к психологии учреждениях и организациях Москвы, да, впрочем, и не только Москвы.

Время от времени я встречаю этих людей, и когда мы начинаем говорить о Михаиле Юрьевиче, мало кого можно остановить. Главное, что вспоминается теми, кто работал с Михаилом Юрьевичем или учился у него, это безукоризненное чувство справедливости. Оно никогда не было формальным, соответствующим каким-то законам и нормативам. Скорее это чувство можно назвать справедливостью «по понятиям», но в рамках такой справедливости любой обиженный всегда мог рассчитывать на защиту, слабый — на помощь, а инициативный — на поддержку. И даже наказанный всегда уходил с убеждением в том, что наказание свое он получил за дело. Очень хорошо помню, как однажды я предъявил Михаилу Юрьевичу претензии, что в организованной им конференции не было близкой мне тематики. На что Михаил Юрьевич очень просто объяснил мне, что для того, чтобы такая тематика там была, надо было не строить из себя очень занятого человека, а принять предложение и войти в оргкомитет. «А ты не захотел тратить время, — сказал он. — И теперь у тебя нет **морального права**». И он был абсолютно прав.

Моральное право было важнейшей составляющей, а точнее, даже основой всех действий Михаила Юрьевича. Нынешняя жизнь делает многих людей беспринципными, а у Михаила Юрьевича всегда была своя мораль, от которой он не отступал, как бы его ни

гнули и ни ломали. Я никогда не за-видовал его врагам: Михаил Юрьевич мог «влупить» так, что «мама не горюй». Но для всех остальных он был другом и защитником, независимо от социального статуса или финансового положения нуждающегося в его поддержке человека. Он всегда верно разрешал любой спор, а его суждения о разных событиях были глубоки и безошибочны. И теперь, когда его нет

рядом с нами, я больше всего жалею о том, что не успел взять у него всего того, чем он был богат и чем щедро делился с окружающими. Раньше это вроде бы было не очень надо: если возникала проблема, можно было прийти к нему в его всегда открытый кабинет и обо всем поговорить.

Теперь же так поговорить стало не с кем. И возникло чувство неизбывной пустоты.

О Мише Кондратьеве

В.А. ПЕТРОВСКИЙ*,
 Москва, Россия, petrowskiy@mail.ru

«Расскажите о Мише — ну, например, о том, как вы играли в песочнице. Ведь вы выросли вместе...». Об этом меня попросили.

Нет, мы не выросли вместе, не играли в песочнице, у Миши была своя, у меня своя. То, что было у Миши, песочницей не назовешь. Да и у меня тоже. У меня были снежные горки, купание в снегу, игры с киношными детьми в снежки (Дима Добродеев, Лена Санаева, Шумский...), игры в казаков-разбойников, взбирание на башенные краны (с тех пор у меня высотобоязнь, преодолеваемая виртуально, в работах по бескорыстному риску). Через стенку (в другом подъезде) — жила Наташа Н., дочка академика-историка (наши ванные волнуяще сообщались, и мы иногда слышали, как суперважный папа бурно разбирался по вопросам воспитания с дочкой, неотразимо красивой девочкой, в чем-то там виноватой, что, очевидно, сказалось неизвестным мне образом на ее судьбе — она известный сейчас и почитаемый мною политолог-историк; нет человека в России, кто не слышал бы по TV ее блистательные комментарии многих текущих событий; возможно, и Наташа слышала, как моя мама разбиралась со мной). Мишина семья и наша жили на разных этажах. Петровские — на шестом, Кондратьевы — на втором, прямо под нами.

И таким образом, сквозь три квартиры, ни Миша, ни я не могли слышать, как осуществлялся процесс воспитания у соседей.

Были у нас еще и подземные игры. Дом был большой, если обойти слева, попадаешь в большой темноватый двор на актерской половине. В этом дворе — махонький серенький бетонный домик. Бомбоубежище. После карибского кризиса их появилось в Москве множество. Сейчас все заросли, взяты под замок, и как спастись, неизвестно. А тогда их только начали строить, и можно было залезть в домик сквозь небольшую дверцу, спутиться по скобкам ступенек вниз и в полной темноте проползти в подвал самого дома; впереди посвечивало из подвала, мы с облегчением поднимались из нижнего помещения вверх, снова бежали к домику, и снова были эти скобы-ступеньки, проползание, подъем, и так много-много раз подряд. Тренинг воли и бесстрашия!

Но только общей песочницы с Мишей, повторяю, у нас не было. Он играл в более опасные и бесшабашные игры... Но это уже другая история, и такие заметки для нее — «не-формат». Так что опустим



* *Петровский Вадим Артурович* — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности, ординарный профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», член-корреспондент Российской академии образования, Москва, Россия, petrowskiy@mail.ru

эти страницы, — мое имя, по счастью, не было вписано в них золотом.

Был эпизод, сыгравший роковую роль в жизни Миши. Однажды, возле выхода из метро «Аэропорт», кто-то из взрослых дядек повел себя с Мишей неосторожно. Скажем так, грубо. Попросил «салагу» закурить, а потом стал высказываться (предметно рассуждая о чьей-то матери). Кулаки у юноши-Миши были тяжелые. Дядька рухнул без чувств на асфальт (а был он чуть ли не мастер спорта по боксу в солидном весе). Последующие неприятности для Миши — в отдаленной перспективе его жизни — отразились на теме его кандидатской и докторской. Эти эпические страницы из жизни Миши мы тоже пропустим: кто знает, тот знает, а кто не знает, тому и знать незачем...

Впрочем, нет. Его автобиографические записки о пребывании в незнакомом большинству моих читателей заведении (не дай нам бог когда-нибудь туда попасть, «от суммы и от тюрьмы не зарекайся») должны быть опубликованы обязательно. Сила документального повествования у Миши превзошла стартовые ожидания талантливого юноши, туда угодившего, и достойна цитирования.

«Предшествующие дни, проведенные в КПЗ, как ни странно, казались мне тогда временем, прожитым еще на воле. Ожидание свободы ... окрашивало происходящее в какой-то даже романтический цвет, позволяя мне думать не о предстоящем заключении, одна мысль о котором казалась мне чистой воды абсурдом, а лишь о возможных вариантах моего рассказа обо всем своим знакомым».

В каком-то смысле, эта ключевая фраза раскрывает личность и жизненный опыт Миши больше, чем все мои

личные воспоминания о нем по детству. Он умел рассказывать о событиях жизни так, что участники его повествований могли узнавать себя с совершенно новых сторон, иногда даже «не узнавать», а потом принимать его рассказ за свидетельство более важное и достоверное, чем их собственные воспоминания о себе, и верить в них.

Миша, по тому времени, не был знаком с понятием «нарратив». Но слова о «возможных вариантах моего рассказа» раскрывают особую черту, характерную манеру Мишиного отношения к жизни: превращение опыта своей жизни и встреч с людьми самых разных стран и культур в каскад нарративов, каждый из которых мог бы быть открытием для любого из «действующих лиц» его талантливых повествований.

Некоторые события я, конечно, помню и так — о них напоминать не нужно (хотя детали мне бы хотелось сейчас уточнить с Мишей и Таней). Вот одно из них — памятное. Я и одна из моих близких друзей — то ли замужем за мной, то ли еще нет, здесь мне нужна подсказка, ночью сидим в гостях у Игоря Дубова и его жены, Тани. Не помню девичью фамилию Тани, но фамилию мужа сейчас она сохранила. С нами, в компании на четверых, Миша Кондратьев и его совсем новая знакомая, тоже Таня. И что-то между ними творится необычайное, к судьбам науки и будущим успехам Миши в открытии феномена «нисходящей слепоты» отношения не имеющие. Какая там «нисходящая слепота»! Наоборот, — все более восходящая в поднебесье будущей страсти зрячьась. Горят глаза — Мишины, Танины, Игоря, хозяйки дома (потому что заразительно!). Миша что-то рассказывает, повествование все более

завораживает, охмуряет присутствующих (это Миша умел!). И тут мы все понимаем, что вино и даже Мишина речь — это только начало. Рядом озеро. Ночь. Август. Вода теплая. Песок под ногой. Сбрасываем одежду. Медленно входим в воду. Луна неяркая. Жаль. Погружаемся в такое блаженство, что был бы я даже Мишей, слов не нашел, чтоб выразить. Я часто мыслями возвращаюсь туда — купель юности не совсем юных людей. Ни с какой гипотетической песочницей общего детства не сравнишь. Молодое, полное остроты чувств, купание...

Многие события я помню со слов Миши. Даже про своего отца. Например, как мой отец, будучи заведующим лабораторией психологии личности тогдашнего НИИ ОПП (общей и педагогической психологии) и, между нами, академиком АПН, работал гардеробщиком в раздевалке Института. «А что? — говорил он (так мне рассказывал Миша). — Руководство требует, чтобы в раздевалке дежурили поочередно все сотрудники лабораторий. Я, как все...» (в этот день, похоже, в Институте были какие-то высокие гости...; впрочем, подробности я не запомнил, а Миша-то, конечно, мог бы сказать точно).

Были совершенно потрясающие эпизоды, столь же неприличные, сколь и смешные. С огромными купюрами напому тем, кто слышал от Миши эту историю (попробую из пятен Роршаха вырезать бросающиеся в глаза фрагменты). Какая-то медицинская комиссия. Мишу осматривают, я бы сказал, досматривают с пристрастием. Повернитесь спиной. Снимите... (Далее говорят, как стать и что сделать), «А в комиссии, — рассказывает Миша, — с десяток девочек-медичек... И вот я стою в такой осо-

бенной позе перед ними. Откуда-то сбоку подходит пожилая докторша, ей говорят, смотрите, это Миша Кондратьев, сын Юлии Германовны (она, и вправду, по странной случайности, — приятельница моей мамы). Смотрит на меня, смотрит... (а я, как ты понимаешь, стою, положения не меняю), улыбается так хорошо и умильно нам всем: «Похож!...» И головой так кивает, кивает...»

Были и другие эпизоды, в которых Миша вел себя дерзко. В его кабинет (а в Академии РАО у него был свой кабинет) входит весьма почтенный, очень известный, действительный член Академии (первую букву фамилии называть не буду, — вычислите) и говорит что-то плохое о «шефе» (так Миша иногда называл А.В. Петровского). Миша, отнюдь не пользуясь приемами «активного слушания», без пауз, подстроек и т. п., однозначно посылает своего уважаемого посетителя к такой-то матери со словами «А теперь крууу-гом! Ать-два, ать-два...» (и тот ушел).

Иногда, мне кажется, сам того не ведая, Миша участвует в моей жизни — ну хотя бы тем, что она продолжается. Когда со мной случился инфаркт и я после больницы вернулся домой, Миша позвонил мне и сказал: «Что ж! Нашему полку прибыло. Ты вот что, Вадька, делай, как я. Всегда держи при себе лекарство. Вот представь себе, я сажусь в машину (у него был свой водитель), и мы отъезжаем от дома — неважно насколько. Тут вспоминаю, что я лекарство забыл. Разворачиваем машину и возвращаемся за лекарством. И так — ВСЕГДА!»). Именно таким образом теперь поступаю и я. Слово Мишино — запало. В моих терминах — «деятельное присутствие во мне», «отраженная субъектность». Профилактика риска.

Впрочем, сам Михаил Юрьевич к риску был более чем склонен. Помнится мне, когда он «уходил в бизнес» (впрочем, «Алитет» никогда науки всерьез не покидал), свой уход-переход прокомментировал так: «Теперь надо мной нет начальника. Только пуля» (позерства, заметим, в этих словах не было никакого, хотя красиво сказать он мог).

Из его историй обо мне самом помнится особенно про баклажан. На заре отношений Миша—Таня пришел я к ним в дом — побыть с Мишей и поддержать Таню (окружающие не все и не сразу приняли этот союз). Сидим. Закусить нечем. Я говорю: «Таня, у меня в портфеле есть кое-что, я принес, чтобы ты не возилась». Таня подходит и открывает закуску: томик Достоевского и баклажан...

Потом мы втроем сидели и пили потрфейн. Портфель я забыл в их квартире. А на мою свадьбу с Мариной Миша и Таня подарили мне тот самый потрфейл с баклажаном и Достоевским.

А еще он рассказывал мне вполне правдоподобные байки о моих опозданиях. О том, как я однажды опоздал на самолет, а затем обиженно оправдывался: «Я ведь опоздал-то всего на 3 минуты, а он улетел...».

А ссорились мы с ним трижды. За все годы — только трижды! Один раз он был неправ. Два раза — мы оба (я вызвал его тогда поговорить «один на один», по мужски, понимал, что подеремся, но он поступил со мной гуманно и мудро: как дуэлянт, выстрелил в воздух). А однажды я был неправ. Категорически неправ. Готовился очередной выпуск сборника Конференции, посвященной моему отцу. Миша замечательным образом организовал ряд конференций памяти «шефа», стипендию имени А.В. Петровского и

кабинет его имени в МГППУ. Это была подлинно сыновья забота, иначе и сказать не могу. Между «шефом» и «сотрудником» — глубинное сходство. Им обоим, теряющим зрение, был одинаково чужд открытый Кондратьевым феномен «нисходящей слепоты» (оба реагировали не на ранги людей, а на личность, независимо от их статуса в иерархии). Петровскому и Кондратьеву, в конце их жизни, было свойственно то, что можно назвать, следуя их общему пониманию, феноменом «восходящей зрячести» (в данном случае я имею в виду проницательность)...

Так вот, было так. Я задержал статью в этот сборник. Ту самую, с которой Миша хотел начать. Кондратьев звонит мне и говорит: «Я потрясен!... (так, кстати, выражал свой гнев мой отец). Как же ты мог не подготовить статью?! Это же сборник памяти. Ты должен был открывать его!» (и еще раз: «Я потрясен!»).

И эти заметки о Мише я сдаю также последним из авторов. А вдруг я опоздаю сейчас на 3 минуты?! Но такие слова, как «Я потрясен», мог бы принять только от двух человек — от отца и от Миши... О самых близких писать трудно.

Когда я анализирую, почему не мог написать сразу (что ни в коей мере меня не оправдывает), это невозможность писать о Мише *воспоминания*. Эта потеря — часть непереносимости времени, прожитого нами (некоторыми, до конца) в этом году.

Когда Миши не стало, я написал о нем в Фейсбуке:

«Миша Кондратьев — человек смелый, стойкий, прямой, живущий полной жизнью. Он боец. Он никогда никому не проигрывал. Он никогда бы не убил себя. Он и не убил себя. Он разделался со своей болезнью»

Вот еще одна моя запись в конце 2015 года:

*«Как заблудившийся на волю из чащоб
желает вырваться, так хочется **еще**.
Концы с концами не свести по смете:
Что не сойдется — то и на бессмертье.
Необходим, когда закончен путь,
избыток жизни, чтоб перешагнуть.*

*Странное ощущение происходящего.
Вспоминаются ушедшие. Знакомые лично
и не знакомые лично. Известные всем,
кто эти строки читает. И не известные.*

Разных возрастов. Мой папа (это случилось в декабре, 9 лет назад), Владимир Петрович Зинченко, Владимир Михайлович Мунитов, Леонид Абрамович Венгер, Лариса Андреевна Петровская, Галина Михайловна Андреева, Алла Смирнова, Паша Медведев, Надя Габерланд, Адик Хараш, Алексей Алексеевич Леонтьев, Галина Иванченко, Саша Ерофеев, Эльдар Рязанов, Миша Кондратьев.

*Всех объединяла одна общая черта.
Избыток жизни».*

Mikhail Kondratyev: The Scientist and the Man

I.V. VACHKOV*,
Moscow, Russia, igorvachkov@mail.ru

A.I. DONTSOV**,
Moscow, Russia, kcp@psy.msu.ru

I.G. DUBOV***,
Moscow, Russia, ignat06@mail.ru

V.A. PETROVSKIY****,
Moscow, Russia, petrowskiy@mail.ru

Russian psychologists share their memories of Mikhail Yuryevich Kondratyev. He is remembered as the scientist and the man in a series of essays written by I.V. Vachkov (“Story of a Real Social Psychologist”), A.I. Dontsov (“My Misha”), I.G. Dubov (“The Only Thing is to Remember”), and V.A. Petrovsky (“About Misha Kondratyev”).

For citation:

Vachkov I.V., Dontsov A.I., Dubov I.G., Petrovskiy V.A. Mikhail Kondratyev: The Scientist and the Man. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 158–170. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070113

* Vachkov Igor V. — Doctor in Psychology, professor, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russia, igorvachkov@mail.ru

** Dontsov A.I. — Doctor in Psychology, professor, academician of the Russian Academy of Education, professor, Department of Social Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, kcp@psy.msu.ru

*** Dubov Igor G. — Doctor in Psychology, Moscow, Russia, ignat06@mail.ru

**** Petrovskiy Vadim A. — Doctor in Psychology, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor, Personality Psychology Chair, ordinary professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, petrowskiy@mail.ru

Цвет счастья

М.Ю. КОНДРАТЬЕВ

Насколько избирательна память человеческая... Как бережно хранит она порой полустершиеся, лишённые смысла образы, жалкие остатки перегоревших чувств, сомнений, мельчайшие подробности безвозвратно ушедшего времени. Как безжалостно вымарывает она лица умерших близких, вычеркивает имена, даты.

Наша жизнь пронизана светом, насыщена игрой красок — калейдоскоп цветовых перемен. У каждого свой спектр чувств, спектр восприятия происходящего. У одного — богатый, наполненный оттенками и переливами, искрящийся, как разноцветные осколки стекла под солнечным лучом; у другого — скупой в своей непреходящей строгости: черное-серое-белое.

Как же несчастны эти люди, пусть и не отдадут себе в том отчета! Сколько прекрасного проходит мимо них, не затрагивая, не оставляя ощущения ЖИЗНИ. Они не могут увидеть, всем существом ощутить то торжественное сочетание праздничных красок, которое ищет каждый — СЧАСТЬЕ.

Для меня оно оранжево-янтарное, осязаемое, кажется, протяни руку и можно дотронуться, ухватить, показать всем: «Вот оно, СЧАСТЬЕ!» Великое СЧАСТЬЕ уметь быть СЧАСТЛИВЫМ, когда ты СЧАСТЛИВ. Часто вспоминают

люди: «Ведь вчера это было СЧАСТЬЕ, как же я не заметил? Как упустил?»

Заслонили мельчайшие черные точки оранжево-янтарный диск, и не увидеть его. Еще увидишь, ведь теперь ты знаешь, что это только иллюзия темноты, лишь пестрины на Солнце, а светит и греет оно ничуть не меньше. Только не прячься в тени сомнений, недоверия и пессимизма, выйди из укрытия обыденности, подставь лицо его лучам, наслаждайся его грандиозностью.

В памяти отпечатываются образы, события для того, чтобы когда-нибудь случайно обнаруженные в лабиринте полузабытого, они напомнили о прошлом, сделали его, мгновенно высветив, вдруг живым и близким, неотъемлемым от настоящего.

Как были бы бесчувственны, чужды и тоскливы среди многоцветия ЖИЗНИ призрачные и блеклые вкрапления прошлого. Но природа и здесь предусмотрела гармонию, гармонию живого и умершего ВРЕМЕНИ — ц в е т о п а м я т ь .

Помню, как вчера, позавчера, неделю, месяц, год назад выхожу из нашего старого подъезда в узкий проходной дворик и, отойдя вглубь пустыря, смотрю на дом, многоэтажную громадину, заслонившую полнеба, ночного, темно-грозного.

Прямоугольная коробка отдает свой цвет поблекшего кирпича ночи, но не

Для цитаты:

Кондратьев М.Ю. Цвет счастья // Социальная психология и общество. Т. 7. № 1. С. 171–173. doi:10.17759/sps.2016070114

растворяется в ее глубокой черноте, а заполняет провал пространства, храня одинаково трепетно и воспоминания о прошедшем дне, и надежду на будущий. Эти дни, которые будут, уже существуют.

Торопящийся новый и уже ушедший старый день, слившись воедино, рвутся из оконных брешей черно-серой стены, стремясь разрушить однотонность ночи. Слабые, но стойкие снопики света, пропущенные сквозь разноцветные фильтры — голубые и темно-фиолетовые, зеленоватые и бледно-розовые, ярко желтые и приглушенно красные — разные, непохожие, как десятки людей, которым они светят. Но что-то общее всегда проглядывает в этом разнообразии.

Дом живет внутри оранжево-янтарным светом, и он, пробиваясь наперекор жалюзи и шторам, падает на улицу скупыми драгоценными лучиками, и его видят прохожие — оранжево-янтарные воспоминания о прошлом и оранжево-янтарные надежды на будущее.

Снег укрыт, словно хрупким панцирем, ломким настом, но и тот слегка припорошен. Утоплены в сугробах, воткнуты чьей-то могучей шальной рукой раздетые черные деревья, жалкие скелеты летних красавцев.

Помню эту странную бесцельную прогулку по зимнему лесу. Ноги, проваливаясь почти по колено, с нежным хрустом втаптывали льдистые кусочки наста. Помню, как все время впереди мелькала яркой желтизной между корявых, истекающих мучкой, стволов искусственная шубка. Помню запрокинутое к свинцовому, плюющемуся жесткой сечкой снега небу уже чужое лицо. Помню оранжево-янтарные смешинки, мелькающие в сощуренных темных глазах.

Быстрые капли барабанят по асфальту, морща скучный глинаец первых лужиц. Ле-

тят сначала невидимые откуда-то сверху, потом возникают из ничего и вдребезги разбиваются, переставая существовать самостоятельно. Из ничего в ничто...

Длинные, тяжелые, устремленные вниз умирают сосульки, свидетельницы зимы и холодов, весны и воскрешения. Пыль, копоть, осевшие на них за целые месяцы, падают обратно на землю внутри каждого водяного ядрышка, и оно становится серым и невзрачным. Грязное, чумазое летит оно метр, два, пять, десять, и вдруг его пронзает насквозь солнечный луч и оно вспыхивает драгоценным камнем только на секунду, чтобы уже через миг не сверкать больше. Ни одна капля не минует чудесного превращения и на землю сыплется дождь, ливень, водопад оранжево-янтарных брызг, возвещая приход весны, всегда оранжево-янтарной.

Давно, когда еще учился в школе, каждое лето отдыхал на даче. Помню лес за мелкой по пояс речушкой. Он начинался посадками маленьких елочек, тоже по пояс. И я, переходя речку вброд, часто представлял, как, не выбираясь на противоположный берег, но, уже пройдя быстрый ледяной поток, взрезаю телом почему-то ставшую рассыпчато податливой землю, добираюсь до елочек, и они скрывают меня с головой. Полтела под землей, в прорвавшейся к посадкам вслед за мной журчащей водой, полтела прикрыто стоящим густыми рядами молодым ельником.

На самой границе леса молодого и леса старого, искусственно посаженного и выросшего по дремучим законам природы, — будто нейтральная полоса — полупросека, полуаллея. По откосам, неизвестно как и когда появившейся канавы, буйно разросся неприхотливый иван-дамарья, яркими метелочками выгляды-

вают между клочками неопределимой травы соцветия львиного зева. Словно в продуманном беспорядке разбросаны высокие крупные колокольчики. Мы почему-то звали их персидскими.

Если лечь на спину, выбрав место посуше, кажется, что колокольчики все собрались вокруг; но только приподнимешься — их три-четыре цветка рядом, бледно-фиолетово-голубых с белым загнутым, расчлененным пестиком.

Помню, как безотчетно страшно стало, когда неожиданно все темнело. Солнечный свет словно втягивался во внезапно наползшее облачко. А как тревожно-радостно ждать, облокотясь на руку, пока оно невозмутимо медленно проплывет мимо. И свет снова проливается на низкорослые елочки с еще совсем бледными мягкими иголками на концах веток.

Как сказочно безмятежно можно было, опрокинувшись навзничь, слушать деловитую суету забравшейся в нутро львиного зева или колокольчика пчелы, через секунду уже перебирающуюся в знойном оранжево-янтарном мареве к другому цветку.

Мелкое, потерявшее цвет, вылинявшее от жары летнее небо становится осенью значительнее и опускается чуть ниже. Солнце все чаще скрывается за влажными набрякшими облаками, стре-

мясь не тратить сил попусту и надеясь взять свое через год.

Солнце устало отдавать себя... Но труды его не пропали даром — все вокруг из него. Гордо стоят уже теряющие свой привычный вид деревья, усыпая землю мягким золотистым покрывалом.

Листья не лежат на месте, их без усталости носит ветер, и они, кружась и тихо шелестя, создают жалобный гул прощанья. Все окутано точно дымкой, невесомые резные тени мечутся по податливому, будто еще живому ковру. Но каждой из них неминуемо суждено на миг остановиться и быть придавленной навсегда тем листом, которому она принадлежит.

Еще один оранжево-янтарный стежок на оранжево-янтарном платье увядания.

И та зимняя прогулка, и запомнившиеся весенняя капель и осенний листопад, и детский летний лес — все превратилось в оранжево-янтарные воспоминания. Они, как и многое другое, хранятся где-то глубоко-глубоко, почти задавленные серым камнем забытого времени. И под тяжестью этой они сиротливо и обиженно сжались в укромном уголке и превратились в точку, ослепительно оранжево-янтарную.

Но все повторяется, повторится и это оранжево-янтарное прошлое, став настоящим, сегодняшним.

The Color of Happiness

M. YU. KONDRATYEV

For citation:

Kondratyev M.Yu. The Color of Happiness. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2016. Vol 7, no. 1, pp. 171–173. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070114

АДРЕС РЕДАКЦИИ

Бюро в России

127051, г. Москва, Сретенка, д. 29, комн. 207

Тел.: +7(495) 608-16-27

+7(495) 632-95-44

Факс: +7(495) 632-95-44

e-mail: *spas2010@mgppu.ru*

Редакционно-издательский отдел МГППУ

123390, г. Москва, Шелепихинская наб., д. 2А, комн. 409

Тел.: +7(499) 244-07-06 (доб. 233)

e-mail: *k-409rio@list.ru*

Корректор *Р.К. Лопина*

Переводчик *Е. Виноградова*

Компьютерная верстка: *М.А. Баскакова*

EDITORIAL OFFICE ADDRESS:

Russian office:

Sretenka st., 29, office 207

Moscow, Russia, 127051

Phone: +7(495) 608-16-27

+7(495) 632-95-44

fax: +7(495) 632-95-44

e-mail: *spas2010@mgppu.ru*

MSUPE Editorial and publishing department

123390, Moscow, Shelepikhinskaya nab., 2A, office 409

Tel.: +7(499) 244-07-06 (ext. 233)

E-mail: *k-409rio@list.ru*

Technical editor *R.K. Lopina*

Translator *E. Vinogradova*

Maker-up *M.A. Baskakova*