



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

**ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА
В ОБРАЗОВАНИИ**

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

T. 4 № 1 2022

VOL. 4 No. 1 2022



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 2686-9527 (online)
psychinedu.ru
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1>
2022. Том 4, № 1
2022. Vol. 4, no. 1

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247,
выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 4 раза в год
16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74247,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
4 issues per year
16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

Л. А. Цветкова (Санкт-Петербург, Россия)

Заместитель главного редактора

Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

А. В. Микляева (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь

С. В. Васильева (Санкт-Петербург, Россия)

А. Н. Веракса (Москва, Россия)

П. Дзокколоти (Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)

К. В. Карпинский (Гродно, Республика Беларусь)

А. Квятковска (Варшава, Польша)

Н. Н. Королева (Санкт-Петербург, Россия)

С. Б. Малых (Москва, Россия)

Т. А. Нестик (Москва, Россия)

Т. Н. Носкова (Санкт-Петербург, Россия)

А. А. Реан (Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Пекин, Китай)

В. П. Шейнов (Минск, Республика Беларусь)

В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief

Larisa A. Tsvetkova (Saint Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Elena N. Volkova (Saint Petersburg, Russia)

Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (Saint Petersburg, Russia)

Assistant Editor

Svetlana V. Vasilieva (Saint Petersburg, Russia)

Alexandr N. Veraksa (Moscow, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)

Konstantin V. Karpinsky (Grono, Belarus)

Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)

Natalya N. Koroleva (Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Timofey A. Nestik (Moscow, Russia)

Tatyana N. Noskova (Saint Petersburg, Russia)

Artur A. Rean (Moscow, Russia)

Shihui Han (Beijing, China)

Viktor P. Sheynov (Minsk, Belarus)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 4,06 Мб

Подписано к использованию 29.04.2022

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Психология человека в образовании»
и на авторов материала обязательна.

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Published at 29.04.2022

The contents of this journal may not be used in any
way without a reference to the journal “Psychology
in Education” and the author(s) of the material in question.

Редактор *В. М. Махтина*

Редакторы английского текста *М. В. Городиский, И. А. Наговицына, А. С. Самарский*

Корректор *А. Ю. Гладкова*

Оформление обложки *О. В. Рудневой*

Верстка *А. М. Ходан*



Санкт-Петербург, 2022

© Российский государственный

педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	4
Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения	5
<i>Рябова М. А.</i> Успеваемость по геометрии учащихся 8-х классов с признаками «клипового мышления»	5
Личность в процессах обучения и воспитания	21
<i>Суннатова Р. И., Шукова Г. В., Мдивани М. О., Лидская Э. В.</i> К вопросу о диагностике и коррекции нежелания учиться школьников 8–11-х классов	21
<i>Коржова Е. Ю., Безгодова С. А., Микляева А. В., Юркова Е. В.</i> Стили межличностного взаимодействия детей и опекунов в семьях кровной и некровной опеки	31
<i>Донскова Е. С.</i> Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста	41
<i>Семенова Г. В., Васильченко А. С., Векилова С. А., Николаева Е. В., Гусева Ю. Е.</i> Представления об игнорировании как форме социальной эксклюзии	53
<i>Злоказов К. В., Лату М. Н., Тагильцева Ю. Р., Бабикова М. Р.</i> Психолого-лингвистический анализ трансформации смыслов вербальных и невербальных компонентов конфликтогенного поликодового текста экстремистской направленности в молодежной среде	66
Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика	76
<i>Микляева А. В., Проект Ю. Л., Хороших В. В.</i> Трансформация социокультурных ценностей и традиций в информационную эпоху как предпосылка изменения гражданской и политической активности российского студенчества	76
Психология становления современного профессионала	91
<i>Шингаев С. М., Ходова Е. А.</i> Формирование компетенций сотрудников вневедомственной охраны Росгвардии РФ	91
Клинические, образовательные и социальные аспекты психологии здоровья	101
<i>Брега А. А.</i> Субъективное ощущение одиночества у юношей и девушек в период вынужденной самоизоляции, связанной с пандемией COVID-19: кросс-культурное исследование	101
Психологические технологии в образовании	112
<i>Гасанова Г.</i> Учет влияния стиля семейного воспитания на развитие агрессивного поведения у подростков в контексте психокоррекционной и психопрофилактической работы психолога	112

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief.	4
Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues.	5
<i>Ryabova M. A.</i> Academic performance in geometry of 8 th grade students with signs of “clip thinking”	5
An individual as an active element of education and the issues of education psychology	21
<i>Sunnatova R. I., Shookova G. V., Mdivani M. O., Lidskaya E. V.</i> Diagnostics and correction of reluctant attitude towards school among students of 8–11 grades	21
<i>Korjova E. Yu., Bezgodova S. A., Miklyaeva A. V., Yurkova E. V.</i> Interaction styles in child–guardian relationships in kinship and non-kinship guardian families.	31
<i>Donskova E. S.</i> The relationship between self-esteem and the level of anxiety in children of primary school age	41
<i>Semenova G. V., Vasilchenko A. S., Vekilova S. A., Nikolaeva E. V., Guseva Yu. E.</i> Representation about ignoring as a form of social exclusion	53
<i>Zlokazov K. V., Latu M. N., Tagiltseva Yu. R., Babikova M. R.</i> Psychological-linguistic analysis of the transformation of meanings of verbal and nonverbal components of a conflictogenic polycode text of extremist nature in the youth environment	66
Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice.	76
<i>Miklyaeva A. V., Proekt Yu. L., Khoroshikh V. V.</i> Transformation of socio-cultural values and traditions in the information age as a prerequisite for changes in the civic and political activity of Russian students	76
A modern educator’s psychology	91
<i>Shingaev S. M., Khodova E. A.</i> Formation of competencies of employees of non-departmental security of the Rosgvardiya of the Russian Federation.	91
Clinical and educational aspects of health psychology	101
<i>Brega A. A.</i> Subjective feeling of loneliness among young men and women during forced self-isolation due to COVID-19: A cross-cultural study.	101
Psychological technologies in education	112
<i>Hasanova G.</i> The impact of parenting style on the development of aggressive behaviour in adolescents in the context of corrective and preventive psychological work	112

Вступительная статья главного редактора

Здравствуйте, уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию очередной номер журнала «Психология человека в образовании». Подготовка этого номера совпала с важным событием в жизни нашего журнала: с 21 декабря 2021 года журнал «Психология человека в образовании» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук. Журнал можно найти в текущей версии Перечня под номером 1943. Мы рассматриваем включение журнала в Перечень ВАК как признание профессиональным сообществом качества нашего научного издания, подтвержденное публикацией статей на темы, актуальные для современной психологической науки и практики. И, оглядываясь назад, мы понимаем, что это стало возможным только благодаря тому, что все это время с нами были наши авторы, рецензенты и читатели.

Мы искренне признательны авторам, опубликовавшим статьи в нашем журнале на первых этапах его становления. Не секрет, что сегодня авторы тщательно выбирают издания, в которых они намерены опубликовать результаты своих исследований, и выбор «начинающего» журнала — это всегда знак высокого доверия. Мы очень ценим возможность публиковать статьи специалистов ведущих научно-исследовательских центров России, Европы, Азии, Африки и Америки, известных во всем мире. Тематическое разнообразие публикаций позволило нашему журналу получить признание ВАК РФ по широкому спектру научных специальностей, практически полностью перекрывающему предметное поле современной психологической науки: «5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии»; «5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика»; «5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред»; «5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология»; «5.3.6. Клиническая психология»; «5.3.7. Возрастная психология».

Отдельно благодарим команду рецензентов, сотрудничающих с нашим журналом, за их равнодушие, профессионализм, высочайшую степень тактичности, которую они проявляют во взаимодействии с авторами, и за стремление найти наиболее выигрышный способ представления публикуемых материалов. Многие рецензии по своему содержанию настолько глубоки, что вполне могут рассматриваться как самостоятельные научные работы, в которых рецензенты, вступая в дискуссию с авторами статей, вдохновляют их на продолжение и развитие исследовательских проектов, способствуют появлению новых научных идей.

За время существования журнала «Психология человека в образовании» у него сложилась обширная читательская аудитория, география которой охватывает разные регионы России, страны Европы, Азии, Африки, Северной и Южной Америки. Интерес читателей к публикуемым статьям является еще одним доказательством востребованности журнала профессиональным сообществом и является для нас значимым стимулом для дальнейшего развития.

Приглашаем вас, ваших коллег и учеников к публикации материалов исследований, посвященных проблемам психологии человека как субъекта образования, на страницах нашего журнала!

*Лариса Александровна Цветкова,
академик, вице-президент Российской академии образования,
профессор РГПУ им. А. И. Герцена*



Особенности познавательной
деятельности и личности современных
детей, подростков и молодежи в контексте
проблем обучения

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-5-20>

Успеваемость по геометрии учащихся 8-х классов с признаками «клипового мышления»

М. А. Рябова^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Мария Александровна Рябова,
e-mail: maryryan6666@gmail.com

Для цитирования:

Рябова, М. А.
(2022) Успеваемость по геометрии
учащихся 8-х классов
с признаками «клипового
мышления». *Психология человека
в образовании*, т. 4, № 1, с. 5–20.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-5-20>

Получена 28 августа 2021;
прошла рецензирование
19 ноября 2021; принята
17 декабря 2021.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

Права: © М. А. Рябова (2022).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

В современной литературе достаточно часто используется понятие «клиповое мышление». Нередко данное понятие упоминается в контексте проблемы эффективности обучения и охватывает целый комплекс особенностей познавательной деятельности. Многие авторы предполагают, что именно «клиповое мышление» приводит к снижению эффективности учебной деятельности и успеваемости в школе. При этом геометрия для большинства учащихся является наиболее сложным предметом, и успеваемость по данной дисциплине сильно упала за последние несколько лет.

Цель исследования заключается в изучении взаимосвязи «клипового мышления» и успеваемости по геометрии. Гипотеза состоит в предположении, что успеваемость по геометрии у учащихся с признаками «клипового мышления» ниже по сравнению с другими учащимися. Для подтверждения этого предположения был проведен констатирующий эксперимент.

Для сбора данных учащиеся двух 8-х классов выполняли задание, предполагающее поиск информации и ее применение. Далее проводился анализ продуктов их деятельности. Для оценки успеваемости использовался средний балл по предмету. С помощью кластерного анализа были выделены две группы учащихся: проявляющие признаки «клипового мышления» и не проявляющие признаков «клипового мышления». Далее проводился сравнительный анализ между этими группами.

Полученные результаты подтвердили гипотезу о том, что успеваемость по геометрии у учащихся с признаками «клипового мышления» несколько ниже, чем у учащихся, которые в меньшей степени склонны к проявлению обозначенных признаков.

Полученные эмпирические результаты уточняют представления об особенностях мыслительных процессов современных учащихся. По результатам исследования установлено, что «клиповое мышление» достаточно распространено среди современных школьников. Педагогам следует учитывать этот факт при работе с учащимися, включать в программу задания, ориентированные на учеников с признаками «клипового мышления», больше уделять внимания обобщению и систематизации знаний, использовать логические задачи, обращаться к субъектному опыту учащихся, демонстрировать связь материала с другими предметами и реальной жизнью и т. д.

Ключевые слова: «клиповое мышление», познавательная деятельность, успеваемость, эффективность обучения, эффективность познавательной деятельности, геометрия, школьники

Academic performance in geometry of 8th grade students with signs of “clip thinking”

M. A. Ryabova✉¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Maria A. Ryabova,
e-mail: maryryan6666@gmail.com

For citation:

Ryabova, M. A. (2022). Academic performance in geometry of 8th grade students with signs of “clip thinking”. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 5–20.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-5-20>

Received 28 August 2021;
reviewed 19 November 2021;
accepted 17 December 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © M. A. Ryabova (2022).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

The concept of “clip thinking” covers a whole range of features of cognitive activity and is often used in modern literature when speaking about training effectiveness. Many authors suggest that it is “clip thinking” that reduces training effectiveness and has a negative effect on school performance. At the same time, geometry for most students is the most difficult subject, and academic performance in this discipline has fallen over the past few years.

The paper aims to study the relationship between “clip thinking” and academic performance in geometry. The hypothesis is that the performance in geometry among students with signs of “clip thinking” is lower compared to other students. To confirm this hypothesis, an experiment was carried out.

To collect data, students of two 8th grade classes were asked to perform an assignment that involved finding information and applying it. The results obtained by the students were then analysed. To assess academic performance, average marks in geometry were calculated. Cluster analysis was used to identify two groups of students: those who show signs of “clip thinking” and those who do not. Then a comparative analysis was carried out between the groups.

The results obtained confirmed the hypothesis—i. e., that progress in geometry among students with signs of “clip thinking” is slightly lower in comparison with students who manifest such signs to a lesser degree.

The empirical results obtained add details to the understanding of the specifics of thinking processes in modern students. The study showed that “clip thinking” is quite common among modern students. Teachers are therefore advised to take this fact into account: include assignments aimed at students with “clip thinking,” pay more attention to the generalisation and systematisation of knowledge, use assignments that require logical problem solving, highlight cross-disciplinary links, demonstrate real-life applications of the discipline, etc.

Keywords: “clip thinking”, cognitive activity, academic performance, learning effectiveness, effectiveness of the cognitive activity, geometry, school students

Введение

В современной школе особое место занимает идея гуманизации образования. Важной целью образования является создание условий для индивидуального развития учащегося. Один из ключевых факторов развития человека — среда, в которой он растет. Современные дети живут и развиваются в информационной среде, с самого рождения они окружены огромным количеством информации, которая легко доступна. Соответственно, происходят изменения в их познавательной деятельности.

В работе речь пойдет о таком явлении, как «клиповое мышление», и о том, как этот феномен связан с успеваемостью по геометрии. В современной психолого-педагогической литературе достаточно часто используется понятие «клиповое мышление» (Азаренок 2009; Аксенов 2014; Безгодова, Микляева, Солдатенкова 2016;

Сальник, Шаманаев 2018; Седых 2013 и др.). Нередко данное понятие упоминается в контексте проблемы эффективности обучения и охватывает целый комплекс особенностей познавательной деятельности, среди которых — преобладание визуальной обработки информации, высокая скорость обработки информации, низкая способность к обобщению и систематизации и др. Многие авторы предполагают, что именно эти характеристики и приводят к снижению эффективности учебной деятельности и снижению успеваемости в школе.

Наблюдаемое снижение эффективности учебной деятельности делает весьма актуальной задачу изучения существующей взаимосвязи «клипового мышления» и успеваемости школьников. Как показывают наблюдения последних лет, предметом, по которому фиксируется наиболее заметное снижение успеваемости, является геометрия, которая для большинства

учащихся становится наиболее сложным предметом. Исходя из актуальности, можно сформулировать цель исследования, которая заключается в изучении взаимосвязи признаков «клипового мышления» и успеваемости по геометрии учащихся 8-х классов общеобразовательной школы.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Существует несколько подходов к изучению понятия «клиповое мышление», поэтому данное явление можно рассматривать с разных сторон, например с точки зрения социологии, культурологии, философии и психологии.

Современный период развития человечества называют информационным обществом. Для эффективной деятельности каждому человеку необходимо умение находить нужную информацию и обрабатывать ее, учитывая изменчивость информационного потока и постоянный рост объема информации, что приводит к формированию нового типа мышления, называемого «клиповым мышлением», и оказывает сильное влияние на различные сферы жизни, в том числе и на образовательный процесс (Борисова, Пахомова 2020).

В литературе данное понятие первым упоминает Э. Тоффлер. Он относит данный феномен к признакам информационной культуры и рассматривает «клиповое мышление» как процесс создания образов из впечатлений и обрывков информации без глубокого осмысления (Тоффлер 2009).

Первым исследователем данного явления в России стал советский и российский философ Ф. И. Гиренок, который ввел понятие «клиповое сознание» в книге «Метафизика пата»; затем появилась его работа «Клиповое сознание». Он считает данный феномен результатом перехода от линейного мышления к нелинейному, что свойственно современной культуре (Гиренок 2018).

К. Г. Фрумкин характеризует «клиповое мышление» через способность быстро переключаться между смысловыми частями информации, но также через неспособность к восприятию линейной последовательности однородной информации (Фрумкин 2010).

Стоит отметить, что в литературе нет общепринятого определения данного понятия, однако достаточно полно передает его сущность Т. В. Семеновских, которая определяет «клиповое мышление» как «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов без

учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» (Семеновских 2014). В широком смысле это понятие можно определить как «особенность человека, заключающаяся в восприятии мира посредством короткого, эмоционально нагруженного клипа — короткого набора тезисов, не требующего контекстуальной привязки» (Безгодова, Микляева, Солдатенкова 2016, 17).

На современного человека каждый день обрушивается огромный поток информации, которую необходимо некоторым образом успевать обрабатывать. Потребление информации сегодня — непрерывный процесс, и с каждым годом поток увеличивается в разы. Согласно исследованиям компании Microsoft, современный человек способен держать внимание в среднем всего 8 секунд; за это время нужно принять решение о том, читать или не читать дальше статью или пост, смотреть или не смотреть видео. Объем информации, потребляемой одним человеком, растет в среднем на 5,4% в год, в 2019 году это более 100 гигабайт в день (Тебенева 2020). Если сто лет назад человек обрабатывал в течение всей своей жизни некоторое количество информации, то сейчас каждый получает столько же в течение одного дня.

Рассмотренные выше факты свидетельствуют о возникновении так называемого информационного шума. А. К. Полянина и Ю. В. Андреева пишут о том, что «информационный шум характеризуется неосознанностью для потребителя и не фокусируется в рамках определенного потока, но состоит из множества пересекающихся, наслаивающихся друг на друга потоков, превращаясь в каскад информационных стимулов, принуждающих человека к той или иной реакции, принуждающей внимание и восприятие» (Полянина, Андреева 2019, 113). Авторы говорят об информационном шуме как о вынужденной многозадачности, приводящей к информационной перегрузке.

Одной из предпосылок к появлению данного феномена служит появление газет, где информация сформирована и подается небольшими отрывками разного содержания. Л. Б. Аксенов говорит о том, что процесс разделения информации на «кочки» начался еще в XVIII в., поскольку первые газеты содержали набор коротких текстов, не объединенных общей темой и не имеющих связей друг с другом

(Аксенов 2014). Далее несколько усугубило ситуацию появление электросвязи и телеграфа, но только в XX в. кинематограф привнес элемент наглядности и визуальности. Распространение телевидения, а впоследствии и компьютерных технологий способствовало изменениям в человеческом сознании, которые затем были отражены в понятии «клиповое мышление».

По мнению многих исследователей «клиповое мышление» сформировалось тогда, когда информации стало настолько много, что человек не способен ее усваивать в связи с ограниченными возможностями сознания; т. о. «клиповое мышление» — это своего рода способ адаптации к информационному обществу. Некоторые авторы считают, что так организм приспосабливается к изменению внешней среды, в том числе и к огромному потоку информации. Клиповое мышление — это один из результатов эволюции общества, его перехода от индустриального к информационному; это одна из реалий современного мира (Сальник, Шаманаев 2018).

Стоит заметить, что родовым для «клипового мышления» является понятие «мышление», а следовательно, наибольший интерес представляет рассмотрение понятия «клиповое мышление» с точки зрения общей психологии. Исследователи ставят вполне логичный вопрос: можно ли применять термин «клиповость» к такому феномену, как «мышление»? Ряд авторов считает данное явление мышлением, а другие — сознанием или восприятием, но этот феномен одновременно имеет отношение к восприятию, мышлению, памяти и вниманию (Ломбина, Юрченко 2018).

Данный феномен характеризует в первую очередь индивидуальные особенности обработки информации. В психологии в последние десятилетия эти характеристики рассматривают с точки зрения стилевого подхода, а именно в рамках понятия «когнитивный стиль». Однозначного толкования термина «когнитивный стиль» не существует, но можно остановиться на определении, сформулированном М. А. Холодной: «Когнитивные стили — это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения» (Холодная 2019, 16). Когнитивные стили являются биполярными характеристиками, однако некоторые стили стоит рассматривать как квадриполярное измерение. Если определять термин «клиповое мышление» с позиции стилевого подхода, необходимо выявить противоположный полюс. Претендентами на эту роль

могут выступать следующие понятия: линейное мышление, понятийное мышление, логическое мышление, системное мышление. Однако они не передают всю специфику исследуемого стиля, будучи связанными лишь с некоторыми отдельными свойствами и характеристиками. На данный момент вопрос о названии противоположного «клиповому мышлению» полюса остается открытым; можно условно назвать данный когнитивный стиль «клиповое/неклиповое мышление».

А. В. Микляева и С. А. Безгодова выделяют различные признаки «клипового мышления», среди которых предпочтение яркой наглядной информации; низкая способность к абстракции; запоминание и заучивание без осмысления; предпочтение коротких текстов; высокая скорость обработки информации; умение работать одновременно с несколькими видами информации; отсутствие системы в знаниях; фрагментарность картины мира (Микляева, Безгодова 2018).

На основе изученной литературы разных авторов по данной теме можно выделить следующие признаки «клипового мышления»: непоследовательность мышления; фиксация отдельных фактов без осмысления взаимосвязи; фрагментарность; низкая способность к пониманию абстрактных понятий; способность одновременно работать с разнородной информацией; предпочтение к визуализированной информации; алогичность; конкретность, низкая способность к анализу; высокая скорость обработки данных; предпочтение работы с готовой информацией; многозадачность; высокая скорость решения задач при использовании меньшего объема информации; отсутствие структурированности итогового продукта; предпочтение яркой и наглядной информации (изображения, видео); запоминание без осмысления; информация анализируется лишь частично, не в полном объеме; предпочтение коротких текстов; бессистемность и отрывочность знаний; низкая способность структурировать и обобщать.

С позиции когнитивно-стилевого подхода основные характеристики стиля «клиповое/неклиповое мышление» выделили в своей статье С. А. Безгодова, А. В. Микляева и О. Б. Солдатенкова (Безгодова, Микляева, Солдатенкова 2016); они представлены в таблице 1.

Существует мнение, согласно которому учащиеся с «клиповым мышлением» учатся менее успешно (Горобец, Ковалев 2015). Необходимо определить причины снижения успеваемости, связанные с выделенными признаками. При этом математика является одной из самых сложных дисциплин школьного цикла.

Табл. 1. Характеристики стиля

Клиповое мышление	Противоположный полюс (условно неклиповое мышление)
Фрагментарность	Целостность
Одновременная работа с разного рода информацией	Одновременная работа с определенной информацией, относящейся к одной задаче
Предпочтение визуальных стратегий обработки информации	Предпочтение стратегий в соответствии с индивидуальными особенностями
Алогичность	Логичность
Низкая способность к анализу	Высокая способность к анализу
Конкретность	Абстрактность
Высокая скорость обработки информации	Низкая скорость обработки информации
Беглость мышления	Ригидность мышления
Предпочтение работы с готовой информацией	Самостоятельное переструктурирование информации
Многозадачность	Концентрация на одной задаче
Фрагментарная картина окружающей действительности	Целостная картина окружающей действительности

Table 1. Features of thinking styles

Clip thinking	Non-clip thinking
Fragmentariness	Integrality
Simultaneous work with various kinds of information	Simultaneous work with various kinds of information related to one task
Preference for visual strategies for information processing	Preference for strategies according to individual characteristics
Illogicality	Logicity
Low ability to analyse	High ability to analyse
Concreteness	Abstractness
High speed of information processing	Low speed of information processing
Fluency of thinking	Rigidity of thinking
Preference for working with ready-made information	Independent restructuring of information
Multitasking	Concentration on one task
Fragmentary image of reality	Holistic image of reality

Сегодня математику усваивают около 20% учащихся, геометрию — 1% (Костенко 2006).

Исследователи отмечают, что учащиеся с «клиповым мышлением» из-за отсутствия способности к длительной концентрации просматривают информацию невнимательно, в памяти фиксируются лишь обрывки материала, знания становятся поверхностными и сохраняются на очень непродолжительное время. Многие говорят о том, что при «клиповом мышлении» материал не воспринимается как единое целое, и, как следствие, у учащихся с признаками «клипового мышления» не получается сформировать фундаментальные знания по предмету, предполагающие наличие и осмысление существующих взаимосвязей. У учащихся с «клиповым мышлением» часто возникают трудности с обобщением и систематизацией материала, они не видят связей между отдельными темами курса геометрии и тем более связи данного предмета с другими дисциплинами и реальной жизнью.

Среди признаков «клипового мышления» выделены такие характеристики, как алогичность, сложность восприятия абстрактных понятий, низкие способности к анализу, поэтому закономерно предположить, что трудности начинают появляться в большей степени у подростков. Это тот период, когда активно формируется понятийное, абстрактно-теоретическое мышление, поэтому «клиповое мышление» наиболее ярко проявляется именно в этом возрасте (Старицына 2018). При этом учебная программа по геометрии требует от учащихся усвоения большого количества понятий, многие из которых абстрактны, а также умения выстраивать логическую цепочку рассуждений.

Закономерно предположить, что учащиеся, в большей степени склонные к проявлению признаков «клипового мышления», учатся по математическим дисциплинам менее успешно, однако исследований, подтверждающих или опровергающих данное предположение, не было обнаружено, поэтому требуется эмпирическое подтверждение данной гипотезы.

Организация и методы исследования

Объектом исследования является феномен «клиповое мышление». Предметом исследования является взаимосвязь между «клиповым мышлением» и успеваемостью по геометрии учащихся 8-х классов. Гипотеза исследования состоит в предположении, что успеваемость по геометрии у учащихся с признаками «клипового мышления» ниже по сравнению с другими учащимися.

В соответствии с данной целью для подтверждения или опровержения гипотезы необходимо решить следующие эмпирические задачи: разработать задания, позволяющие оценить проявление признаков «клипового мышления» у учащихся; выделить группы учащихся, проявляющих признаки «клипового мышления» и не проявляющих признаков «клипового мышления»; провести сравнительный анализ этих групп учащихся для изучения взаимосвязи между успеваемостью по геометрии и «клиповым мышлением».

Исследование проводилось в период с 1 сентября 2020 г. по 29 декабря 2020 г. на базе ГБОУ СОШ № 339 в Санкт-Петербурге. Выборку составили учащиеся двух 8-х классов. Общее число участников — 63 человека.

Поскольку стилевые особенности познавательной деятельности учащегося могут проявляться только в том случае, когда он непосредственно осуществляет данную деятельность, при изучении «клипового мышления» наиболее целесообразно использовать задания, связанные с поиском и обработкой информации (Микляева, Безгодова 2016). Для сбора данных о проявлении признаков «клипового мышления» учащимся 8-х классов предлагалось выполнить задание, состоявшее из двух этапов: поиск и обработка информации, применение полученной информации при решении практических задач. Задания и регистрируемые показатели приведены в таблице 2.

Результаты выполнения задания оценивались по обозначенным ниже критериям для дальнейшей обработки данных.

На первом этапе (обработка информации) было предложено задание: составить конспект по теме «Многоугольники, их свойства и признаки», используя ресурсы сети Интернет.

- 1) Структурирование. Оценивался конспект по шкале от 0 до 3, где 0 — конспект состоит из фрагментов скопированной информации, которые используются без изменения; 1 — незначительная обработка информации, т. е. данные скопированы из источника, но убрана лишняя информация (вводные фразы, связки, описания и т. д.); 2 — информация преимущественно структурировалась, т. е. была разделена на смысловые блоки, которые обладают схожей внутренней структурой (например, определение многоугольника, затем свойства, затем признаки); 3 — вся информация подлежала переструктурированию, т. е. конспект включает составленные учеником таблицы, классифика-

Табл. 2. Этапы и регистрируемые показатели

Этап	Задание для испытуемых	Регистрируемые показатели
Работа с информацией, ее поиск и обработка	Пользуясь ресурсами сети Интернет, составить конспект по теме «Многоугольники их свойства и признаки» в электронном виде	<ol style="list-style-type: none"> 1. Структурирование (оценивается конспект по шкале от 0 до 3) 2. Время выполнения 3. Среднее время работы с сайтом 4. Полнота изложения (оценивается конспект по шкале от 0 до 3) 5. Количество сайтов 6. Визуальность (оценивается по шкале от 0 до 3) 7. Дополнительная информация (оценивается конспект по шкале от 0 до 2) 8. Уточняющий поиск (оценивается конспект по шкале от 0 до 2)
Использование полученной информации	Решение заданий разных типов по теме «Многоугольники и их признаки»	<ol style="list-style-type: none"> 1. Систематизация 2. Логичность 3. Доказательство 4. Вычисление 5. Готовые чертежи 6. Воспроизведение (Все показатели 1–6 оцениваются по шкале от 0 до 2) 7. Время выполнения

Table 2. Stages and recorded indicators

Stage	Exercise	Registered indicators
Data collection stage: working with information, searching and processing information	Using the internet, make summary notes on the topic "Polygons, their properties and features" in electronic form	<ol style="list-style-type: none"> 1. Structuring (the notes are assessed on a scale from 0 to 3) 2. Work time 3. Average time spent on one website 4. Completeness of the notes (the notes are assessed on a scale from 0 to 3) 5. Number of websites 6. Visual elements (assessed on a scale from 0 to 3) 7. Additional information (the notes are assessed on a scale from 0 to 2) 8. Refinement search (the notes are assessed on a scale from 0 to 2)
Use of the information obtained	Solving different types of tasks on the topic "Polygons and their features"	<ol style="list-style-type: none"> 1. Systematisation 2. Logicality 3. Proof 4. Calculation 5. Ready drawings 6. Reproduction (each of indicators 1–6 are assessed on a scale from 0 to 2) 7. Work time

- ции и схемы, сохранено единообразие формы смысловых блоков.
- 2) Время составления конспекта в минутах.
 - 3) Среднее время работы с одним сайтом в минутах. Данные собирались с помощью Google-аккаунтов.

- 4) Полнота изложения материала. Оценивался конспект от 0 до 3, где 0 — в конспекте отсутствовала информация хотя бы по одному из многоугольников; 1 — в сравнении с материалом учебника в конспекте рассмотрены все основные

многоугольники, но отсутствуют некоторые определения, признаки, свойства многоугольников или важные теоремы в количестве более трех формулировок; 2 — присутствуют основные определения, свойства и признаки, отсутствует максимум три формулировки; 3 — отражены все определения, свойства, признаки и теоремы.

- 5) Количество просмотренных сайтов.
- 6) Визуальность. Оценивался конспект от 0 до 3, где 0 — отсутствие визуальной информации, т. е. схем, иллюстраций, рисунков, анимации и т. д. в конспекте и использование сайтов преимущественно с текстовой информацией; 1 — отсутствие визуальной информации в конспекте, но использовались сайты с визуальной информацией; 2 — присутствие визуальной информации в конспекте в количестве до пяти элементов (изображений) и использование источников, содержащих визуальную информацию; 3 — присутствие визуальной информации в конспекте в количестве пяти и более элементов и использование источников, содержащих визуальную информацию.

- 7) Наличие дополнительной информации из смежных тем. Оценивался конспект от 0 до 2, где 0 — отсутствует; 1 — содержится незначительно, т. е. присутствует три или менее лишние формулировки; 2 — много дополнительной информации, более трех лишних формулировок.
- 8) Уточняющий поиск. Оценивался конспект от 0 до 2, где 0 — использован прямой поиск и первые пять сайтов страницы запроса; 1 — использован прямой поиск, но осуществлялся отбор сайтов страниц запросов для изучения, ознакомление более чем с пятью сайтами; 2 — использовано уточнение первоначальных запросов.

На втором этапе (использование информации) учащиеся выполняли несколько заданий на первичное применение изученного материала. Первые пять заданий решались с использованием составленного на первом этапе конспекта, последнее — без. Они оценивались от 0 до 2, где 0 — оба пункта неверны, 1 — одно решено правильно, 2 — оба пункта решены без ошибок. Каждое задание соотносится с соответствующим показателем. Фиксировалось время выполнения. Задания представлены в таблице 3.

Табл. 3. Практические задания для этапа сбора данных

<p>1.1. Изобразить взаимосвязь множеств с помощью кругов Эйлера</p>	<p>1.2. Ниже приведены утверждения. Распределите их на два столбика, где первый столбик содержит утверждения-признаки, а второй — утверждения-свойства.</p>
<p>А — Квадраты Б — Прямоугольники В — Ромбы Г — Четырехугольники Д — Трапеции Е — Окружности Ж — Многоугольники З — Параллелограммы И — Треугольники К — Четырехугольники, диагонали которых равны</p>	<p>1. Противолежащие стороны параллелограмма равны. 2. Если диагонали параллелограмма перпендикулярны, то данный параллелограмм является ромбом. 3. Четырехугольник будет являться квадратом, если у этого четырехугольника все стороны равны и среди внутренних углов есть прямой угол. 4. Четырехугольник будет являться квадратом, если у этого четырехугольника диагонали равны, перпендикулярны и, пересекаясь, делятся пополам. 5. У параллелограмма сумма углов, прилежащих к одной стороне, равна 180°. 6. Средняя линия трапеции параллельна основаниям и равна их полусумме. 7. Диагонали параллелограмма точкой пересечения делятся пополам. 8. Если в параллелограмме диагонали равны, то этот параллелограмм — прямоугольник.</p>
<p>2.1. Вставьте пропущенное слово. Если четырехугольник является _____, то его диагонали взаимно перпендикулярны и делят его углы пополам.</p>	<p>2.2. Вставьте пропущенное слово. Если в четырехугольнике две стороны равны и параллельны, то этот четырехугольник _____.</p>

Таблица 3. Продолжение

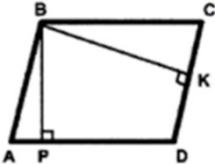
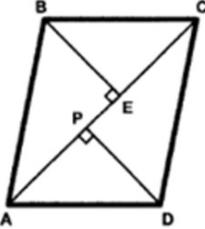
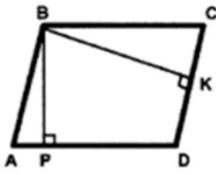
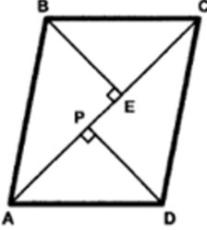
<p>3.1. Докажите, что если в четырехугольнике все углы прямые, то четырехугольник — прямоугольник.</p>	<p>3.2. Через произвольную точку основания равнобедренного треугольника проведены две прямые, параллельные боковым сторонам. Доказать, что периметр полученного четырехугольника равен сумме боковых сторон треугольника.</p>
<p>4.1. Периметр параллелограмма равен 100, его большая сторона равна 32. Найдите меньшую сторону параллелограмма.</p>	<p>4.2. В ромбе ABCD: $\angle ACD = 26^\circ$. Найдите $\angle ABD$. Ответ дайте в градусах.</p>
<p>5.1. ABCD — параллелограмм. Доказать: $\angle P BK = \angle BCD$.</p> 	<p>5.2. ABCD — параллелограмм. Доказать: $AP = CE$.</p> 
<p>6.1. Напишите определение параллелограмма.</p>	<p>6.2. Напишите определение трапеции.</p>

Table 3. Practical exercises for the data collection stage

<p>1.1 Draw the relationship of sets using Euler circles.</p>	<p>1.2 Divide the following statements into two columns, where the first column contains features and the second contains properties.</p>
<p>A—Squares Б—Rectangles В—Rhombuses Г—Quadrangles Д—Trapeziums Е—Circles Ж—Polygons З—Parallelograms И—Triangles К—Quadrangles whose diagonals are equal</p>	<ol style="list-style-type: none"> The opposite sides of the parallelogram are equal. If the diagonals of a parallelogram are perpendicular, then this parallelogram is a rhombus. A quadrangle is a square if all its sides are equal and among the inner corners there is a right angle. A quadrilateral is a square if its diagonals are equal, perpendicular and are divided in half at the point of their intersection. In a parallelogram, the sum of the angles adjacent to one side is 180°. The middle line of the trapezium is parallel to the bases and equal to their half-sum. The diagonals of the parallelogram are halved by the intersection point. If the diagonals in a parallelogram are equal, then the parallelogram is a rectangle.
<p>2.1 Insert the missing word. If a quadrilateral is _____, then its diagonals are mutually perpendicular and divide its corners in half.</p>	<p>2.2 Insert the missing word. If in a quadrilateral two sides are equal and parallel, then this quadrilateral _____.</p>
<p>3.1 Prove that if all angles in a quadrangle are right, then the quadrilateral is a rectangle.</p>	<p>3.2 Through an arbitrary point of the base of an isosceles triangle two straight lines are drawn parallel to the lateral sides. Prove that the perimeter of the resulting quadrilateral is equal to the sum of the lateral sides of the triangle.</p>
<p>4.1 The parallelogram has a perimeter of 100 and its longest side is 32. Find the smaller side of the parallelogram.</p>	<p>4.2 In a rhombus ABCD: $\angle ACD = 26^\circ$. Find $\angle ABD$. Give your answer in degrees.</p>

Table 1. Completion

<p>5.1 ABCD is a parallelogram. Prove: $\angle PBK = \angle BCD$.</p> 	<p>5.2 ABCD is a parallelogram. Prove: $AP = CE$.</p> 
<p>6.1 Write the definition of a parallelogram.</p>	<p>6.2 Write the definition of a trapezium.</p>

Для оценки успеваемости по геометрии рассчитывался средний балл учащихся за текущий учебный год. Полученные данные были сведены в общую таблицу для дальнейшей обработки с применением статистических методов.

Выборка была разделена на две группы с помощью кластерного анализа по методу Варда («By cases»). Оценивалась достоверность различий между группами с использованием U-критерия Манна — Уитни и сравнивалась успеваемость учащихся. Расчеты осуществлялись с помощью программной платформы статистического анализа IBM SPSS Statistics 26.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования учащиеся выполняли задание, состоящее из двух частей: поиск информации, ее применение. Затем проводился анализ продуктов их деятельности, которые оценивались по выделенным показателям, отражающим проявления признаков «клипового мышления». Далее выборка была разделена на две группы с помощью кластерного анализа по методу Варда, полученные результаты представлены в таблице 4.

Табл. 4. Результат кластеризации выборки

Показатели	Средние значения		
	Группа 1 (n = 37)	Группа 2 (n = 26)	По всей выборке (n = 63)
Структурирование	0,478	0,346	0,423
Время выполнения	0,502	0,381	0,452
Среднее время работы с сайтом	0,597	0,465	0,542
Полнота изложения	0,604	0,526	0,571
Количество сайтов	0,390	0,449	0,414
Визуальность	0,568	0,462	0,524
Дополнительная информация	0,365	0,404	0,381
Уточняющий поиск	0,541	0,135	0,373
Систематизация	0,487	0,558	0,516
Логичность	0,473	0,269	0,389
Доказательство	0,824	0,231	0,579
Вычисление	0,689	0,404	0,571
Готовые чертежи	0,541	0,519	0,532
Воспроизведение	0,419	0,539	0,468
Время выполнения	0,659	0,357	0,534

Table 4. The results of sample clustering

Indicators	Average values		
	Group 1 (n = 37)	Group 2 (n = 26)	Throughout the sample (n = 63)
Structuring	0.478	0.346	0.423
Work time	0.502	0.381	0.452
Average time spent on one website	0.597	0.465	0.542
Completeness of presentation	0.604	0.526	0.571
Number of websites	0.390	0.449	0.414
Visibility	0.568	0.462	0.524
Additional Information	0.365	0.404	0.381
Refinement search	0.541	0.135	0.373
Systematization	0.487	0.558	0.516
Logicity	0.473	0.269	0.389
Proof	0.824	0.231	0.579
Calculation	0.689	0.404	0.571
Ready drawings	0.541	0.519	0.532
Reproduction	0.419	0.539	0.468
Work time	0.659	0.357	0.534

Можно сделать вывод, что учащиеся группы 2 в большей степени склонны к проявлению признаков «клипового мышления». Среднее значение временных показателей в данной группе ниже, то есть эти учащиеся обрабатывают информацию и выполняют задания быстрее, более оперативно. Для них характерны более низкие значения по показателям «структурирование», «полнота изложения», «уточняющий поиск», «логичность», «доказательство», что свидетельствует о том, что они хуже справляются с заданиями, в которых требуется провести логические рассуждения, и при работе с информацией продукт получается менее полным и менее структурированным, что является характерным для людей с «клиповым мышлением».

Далее проводился сравнительный анализ и оценивалась достоверность различий между группами. Для этого был использован U-критерий Манна — Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 5.

Полученные различия между группами достоверны, а наибольшие различия между ними обеспечивают именно выделенные показатели. Учащиеся группы 2 значительно быстрее обрабатывают информацию и решают практические

задачи. При этом ученики, составившие группу 2, хуже справились с решением практических задач, требующих применения информации: они не склонны использовать уточняющий поиск при работе с интернет-ресурсами; зачастую материал просто копировался с первых ссылок страницы запроса и почти не подвергался дальнейшей обработке. По этим данным можно сделать вывод о том, что к группе 1 относятся ученики, которые в меньшей степени проявляют признаки «клипового мышления», а к группе 2 — учащиеся, которые в большей степени склонны к проявлению обозначенных признаков, при этом последние составляют приблизительно 41% от общего числа учащихся.

Для оценки успеваемости по геометрии был произведен анализ соответствующей документации и посчитан средний балл каждого учащегося на момент начала проведения исследования. Средние значения успеваемости по каждой из выделенных групп представлены в таблице 6.

По данным таблицы видно, что учащиеся группы 2 действительно учатся менее успешно, однако необходимо установить, насколько различия в успеваемости между группами достоверны. Для этого использован U-критерий

Табл. 5. Статистическая значимость по U-критерию Манна — Уитни

Показатели	Значение критерия	Асимптотическая значимость ($p \leq 0,05$)
Структурирование	393,5	0,205
Время выполнения	341	0,05
Среднее время работы с сайтом	343,5	0,055
Полнота изложения	435	0,505
Количество сайтов	410,5	0,324
Визуальность	398,5	0,233
Дополнительная информация	448,5	0,625
Уточняющий поиск	242,5	0
Систематизация	429,5	0,439
Логичность	318	0,012
Доказательство	102	0
Вычисление	293,5	0,005
Готовые чертежи	464	0,794
Воспроизведение	394	0,187
Время выполнения	192	0

Table 5. Statistical significance by the Mann–Whitney U test

Indicators	Criterion value	Asymptotic significance ($p \leq 0.05$)
Structuring	393.5	0.205
Work time	341	0.05
Average time spent with one website	343.5	0.055
Completeness of presentation	435	0.505
Number of websites	410.5	0.324
Visibility	398.5	0.233
Additional Information	448.5	0.625
Refinement search	242.5	0
Systematization	429.5	0.439
Logicity	318	0.012
Proof	102	0
Calculation	293.5	0.005
Ready drawings	464	0.794
Reproduction	394	0.187
Work time	192	0

Табл. 6. Успеваемость по геометрии

Показатели	Средние значения		
	Группа 1 (n = 37)	Группа 2 (n = 26)	По всей выборке (n = 63)
Средний балл	4,065	3,597	3,847

Table 6. Academic performance in geometry

Indicators	Average values		
	Group 1 (n = 37)	Group 2 (n = 26)	Throughout the sample (n = 63)
Average score	4.065	3.597	3.847

Манна — Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 7.

По данному показателю группы существенно различаются, т. е. успеваемость учащихся, составивших группу 2, значительно ниже в сравнении с учащимися группы 1, что подтверждает гипотезу исследования.

Выводы

Каждый человек по-своему может воспринимать, перерабатывать и интерпретировать информацию, которую он получает из окружающей действительности. Учитель, безусловно, должен это учитывать при осуществлении своей профессиональной деятельности. Данная работа была посвящена изучению такого явления, как «клиповое мышление». Основная задача исследования заключалась в изучении взаимосвязи данного феномена и успеваемости по геометрии у учащихся 8-го класса.

В ходе анализа теоретической базы была изучена литература по теме исследования, в которой рассматривается само понятие «клиповое мышление», причины появления и распространения данного феномена в современном обществе, выделены характерные признаки явления. На основании теоретического анализа определено, что в контексте обозначенной исследовательской задачи целесообразно рассматривать данный феномен с точки зрения такого стиливого подхода как когнитивный стиль.

Для проведения исследования были разработаны задания, которые позволяют оценить проявление признаков «клипового мышления» в учебной деятельности по геометрии.

На основе результатов выполнения заданий учащиеся были разделены на две группы: учащиеся, проявляющие признаки «клипового мышления», и учащиеся, не склонные к проявлению данных признаков, причем первые составили 41% от общего числа испытуемых, что свидетельствует о достаточно широком

Табл. 7. Статистическая значимость по U-критерию Манна — Уитни

Показатели	Значение критерия	Асимптотическая значимость ($p \leq 0,05$)
Средний балл	287,5	0,007

Table 7. Statistical significance by the Mann–Whitney U test

Indicators	Criterion value	Asymptotic significance ($p \leq 0.05$)
Average score	287.5	0.007

распространении «клипового мышления» среди современных учащихся.

В результате исследования было подтверждено предположение о том, что учащиеся, в большей степени склонные к проявлению признаков «клипового мышления», учатся менее успешно, и их успеваемость по геометрии ниже по сравнению с остальными учениками. Рассмотренные в статье признаки «клипового мышления», без сомнения, могут определять трудности, возникающие при обучении геометрии. Однако на эффективность обучения влияет слишком большое количество разнообразных факторов, поэтому было бы неверно говорить о том, что все проблемы успеваемости учащихся с признаками «клипового мышления» связаны исключительно с данным феноменом.

Тем не менее проведенное исследование показывает, что цифровая среда оказывает значительное влияние на развитие общества и человека, в познавательных процессах и мышлении происходят серьезные изменения. Данные изменения являются закономерными и связаны с ускорением темпа жизни и постоянным увеличением оборота информации, которая легко доступна. Поэтому дальнейшее изучение трансформации познавательной активности школьников под воздействием цифровой среды представляется весьма перспективным.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author declares that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

Благодарности

Администрация и преподавательский состав ГБОУ СОШ № 339 в Санкт-Петербурге. Особую благодарность хочется высказать А. В. Микляевой за консультирование и предоставленную помощь.

Acknowledgements

I would like to express gratitude to the administration and teaching staff of Secondary School No. 339 of Saint Petersburg. I would also like to express special gratitude to A. V. Miklyaeva for the advice and assistance provided.

Литература

- Азаренок, Н. В. (2009) Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире. В кн.: А. Л. Журавлев (ред.). *Психология человека в современном мире. Личность и группа в условиях социальных изменений. Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. А. Рубинштейна 15–16 октября 2009 г. Т. 5*. М.: Изд-во Института психологии РАН, с. 110–112.
- Аксенов, А. Б. (2014) Влияние клипового мышления на образовательный процесс в вузе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, № 10, с. 320–323.
- Безгодова, С. А., Микляева, А. В., Солдатенкова, О. Б. (2016) К вопросу о месте понятия «клиповое мышление» в системе категорий общей психологии. В кн.: *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей. Материалы VI Всероссийской научно-практической (заочной) конференции 4–5 апреля 2016 г.* СПб.: СВВТ, с. 15–21.
- Борисова, А. Г., Пахомова, А. А. (2020) Негативное влияние развития технологий на процесс обучения. В кн.: А. Д. Торосян, Г. Г. Слышкина (ред.). *Влияние новейших технологий, СМИ и Интернета на образование, язык и культуру. Сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-практической студенческой конференции (Москва, 28 ноября 2019 г.)*. М.: Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, с. 201–206.
- Гиренок, Ф. И. (2018) *Клиповое сознание: клипы в науке, клипы в философии, клипы в политике, клипы в искусстве, клипы в образовании, неклиповое*. М.: Проспект, 256 с.
- Горобец, Т. Н., Ковалев, В. В. (2015) «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти. *Мир психологии*, № 2 (82), с. 94–100.
- Костенко, И. П. (2006) Почему надо вернуться к Киселеву? *Математическое образование*, № 3 (38), с. 12–17.

- Ломбина, Т. Н., Юрченко, О. В. (2018) Особенности обучения детей с клиповым мышлением. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 1, с. 45–50. <https://doi.org/10.24158/spp.2018.1.7>
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А. (2016) Экспериментально-психологическое исследование «клипового мышления»: результаты апробации программы эксперимента. *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология»*, т. 17, с. 59–67.
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А. (2018) Педагоги об изменениях характеристик познавательной деятельности современных детей и подростков: констатация фактов или их конструирование? *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, № 3, статья 2602. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2602.htm> (дата обращения 12.08.2021).
- Полянина, А. К., Андреева, Ю. В. (2019) Информационный шум в пространстве развития ребенка: концептуальное обоснование. *Коммуникология*, т. 7, № 2, с. 109–121. <https://doi.org/10.21453/2311-3065-2019-7-2-109-121>
- Сальник, Е. С., Шаманаев, И. А. (2018) Клиповое мышление и отсутствие самоконтроля у учащихся как проблемы школьного образования. В кн.: *Национальные приоритеты российского образования: проблемы и перспективы: 100-летию со дня рождения В. А. Сухомлинского посвящается. Сборник научных статей и докладов XII Всероссийской научно-практической конференции*. Уссурийск: Изд-во ДВФУ, с. 290–295.
- Седых, Д. В. (2013) К вопросу о клиповом мышлении в современном образовательном процессе. *Международный журнал экспериментального образования*, № 1, с. 145–146.
- Семеновских, Т. В. (2014) Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. *Наукovedение*, № 5 (24), статья 105PVN514. [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения 12.08.2021).
- Старицына, О. А. (2018) Клиповое мышление vs. образование. Кто виноват и что делать? *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 7, № 2 (23), с. 270–274.
- Тебенева, И. А. (2020) *Что за X, Y...Z? Как родителям и детям понять друг друга. Теория ценностей поколений*. [Б. м.]: Издательские решения, 353 с.
- Тоффлер, Э. (2009) *Третья волна*. М.: АСТ, 795 с.
- Фрумкин, К. Г. (2010) Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос: литературно-философский журнал*, 22 сентября 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения 12.08.2021).
- Холодная, М. А. (2019) *Когнитивная психология. Когнитивные стили*. 3-е изд. М.: Юрайт, 309 с.

References

- Azarenok, N. V. (2009) Klipovoe soznanie i ego vliyanie na psikhologiyu cheloveka v sovremennom mire [Clip consciousness and its influence on human psychology in the modern world]. In: A. L. Zhuravlev (ed.). *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire. Lichnost' i gruppy v usloviyakh sotsial'nykh izmenenij. Materialy Vserossijskoj yubilejnoj nauchnoj konferentsii, posvyashchennoj 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshtejna, 15–16 oktyabrya 2009 g.* [Human psychology in the modern world. Personality and group in the context of social change. Proceedings of the All-Russian jubilee scientific conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of S. L. Rubinstein, October 15–16, 2009]. Vol. 5. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., pp. 110–112. (In Russian)
- Aksenov, L. B. (2014) Vliyanie klipovogo myshleniya na obrazovatel'nyj protsess v vuze [The influence of clip thinking on the educational process at the university]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, no. 10, pp. 320–323. (In Russian)
- Bezgodova, S. A., Miklyaeva, A. V., Soldatenkova, O. B. (2016) K voprosu o meste ponyatiya “klipovoe myshlenie” v sisteme kategorij obshchej psikhologii [To the question of the place of the concept of “clip thinking” in the system of general psychology]. In: *Integrativnyj podkhod k psikhologii cheloveka i sotsial'nomu vzaimodejstviyu lyudej. Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy (zaochnoj) konferentsii 4–5 aprelya 2016 g.* [An integrative approach to human psychology and social interaction of people. Proceedings of the 6th All-Russian scientific and practical (correspondence) conference April 4–5, 2016]. Saint Petersburg: SWIVT Publ., pp. 15–21. (In Russian)
- Borisova, A. G., Pakhomova, A. A. (2020) Negativnoe vliyanie razvitiya tekhnologij na protsess obucheniya [The negative impact of technology development on the learning process]. In: L. D. Torosyan, G. G. Slyshkina (eds.). *Vliyanie novejsikh tekhnologij, SMI i Interneta na obrazovanie, yazyk i kul'turu. Sbornik statej po materialam Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy studencheskoj konferentsii (Moskva, 28 noyabrya 2019 g.)* [Influence of the latest technologies, media and the Internet on education, language and culture. A collection of articles based on the materials of the All-Russian (with international) participation of the scientific and practical student conference (Moscow, November 28, 2019)]. Moscow: Plekhanov Russian University of Economics Publ., pp. 201–206. (In Russian)
- Frumkin, K. G. (2010) Klipovoe myshlenie i sud'ba linejnogo teksta [Mosaic thinking and the fate of linear text]. *Topos: literaturno-filosofskij zhurnal*, 22 September 2010. [Online]. Available at: <http://www.topos.ru/article/7371> (accessed 12.08.2021). (In Russian)

- Girenok, F. I. (2018) *Klipovoe soznanie: klipy v nauke, klipy v filosofii, klipy v politike, klipy v iskusstve, klipy v obrazovanii, neklipovoe [Clip consciousness: clips in science, clips in philosophy, clips in politics, clips in art, clips in education, non-clip]*. Moscow: Prospekt Publ., 256 p. (In Russian)
- Gorobets, T. N., Kovalev, V. V. (2015) "Klipovoe myshlenie" kak otrazhenie pertseptivnykh protsessov i sensornoj pamyati ["Clip thinking" as a reflection of perceptual processes and sensory memory]. *Mir psikhologii*, no. 2 (82), pp. 94–100. (In Russian)
- Kholodnaya, M. A. (2019) *Kognitivnaya psikhologiya. Kognitivnye stili [Cognitive Psychology. Cognitive Styles]*. 3rd ed. Moscow: Urait Publ., 309 p. (In Russian)
- Kostenko, I. P. (2006) Pochemu nado vernut'sya k Kiselevu? [Why is it necessary to return to Kiselev?]. *Matematicheskoe obrazovanie*, no. 3 (38), pp. 12–17. (In Russian)
- Lombina, T. N., Yurchenko, O. V. (2018) Osobennosti obucheniya detej s klipovym myshleniem [The features of teaching children with mosaic thinking]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika — Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 1, pp. 45–50. <https://doi.org/10.24158/spp.2018.1.7> (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A. (2016) Eksperimental'no-psikhologicheskoe issledovanie "klipovogo myshleniya": rezul'taty aprobatsii programmy eksperimenta [Experimental psychological research of "mosaic thinking": The results of testing of the experiment program]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Psikhologiya" — The Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"*, vol. 17, pp. 59–67. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A. (2018) Pedagogi ob izmeneniyakh kharakteristik poznavatel'noj deyatel'nosti sovremennykh detej i podrostkov: konstataciya faktov ili ikh konstruirovaniye? [Teachers about changes in cognitive activity of modern children and teenagers: Statement of facts or their design?] *Pis'ma v Emissiya. Offlajn — The Emissia. Offline Letters*, no. 3, article 2602. [Online]. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2018/2602.htm> (accessed 12.08.2021). (In Russian)
- Polyanina, A. K., Andreeva, Yu. V. (2019) Informatsionnyj shum v prostranstve razvitiya rebenka: kontseptual'noe obosnovanie [Information noise in infant development: Conceptual approach]. *Kommunikologiya — Communicology*, vol. 7, no. 2, pp. 109–121. <https://doi.org/10.21453/2311-3065-2019-7-2-109-121> (In Russian)
- Sal'nik, E. S., Shamanaev, I. A. (2018) Klipovoe myshlenie i otsutstvie samokontrolya u uchashchikhsya kak problemy shkol'nogo obrazovaniya [Clip thinking and lack of self-control among students as the problems of school education]. In: *Natsional'nye priority rossijskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy: 100-letiyu so dnya rozhdeniya V. A. Sukhomlinskogo posvyashchaetsya. Sbornik nauchnykh statej i dokladov XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [National priorities of Russian education: Problems and prospects: Dedicated to the 100th anniversary of the birth of V. A. Sukhomlinsky. Collection of scientific articles and reports of the 12th All-Russian scientific and practical conference]*. Ussuriysk: Far Eastern Federal University Publ., pp. 290–295. (In Russian)
- Sedykh, D. V. (2013) K voprosu o klipovom myshlenii v sovremennom obrazovatel'nom protsesse [On the question of clip thinking in the modern educational process]. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya — International Journal of Experimental Education*, no. 1, pp. 145–146. (In Russian)
- Semenovskikh, T. V. (2014) Fenomen "klipovogo myshleniya" v obrazovatel'noj vuzovskoj srede [The phenomenon of "clip-thinking" in the educational high school environment]. *Naukovedenie*, no. 5 (24), article 105PVN514. [Online]. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (accessed 12.08.2021). (In Russian)
- Staritsyna, O. A. (2018) Klipovoe myshlenie vs obrazovanie. Kto vinovat i chto delat'? [Mosaic thinking vs Education. Who is to blame and what to do?]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 7, no. 2 (23), pp. 270–274. (In Russian)
- Tebeneva, I. A. (2020) *Chto za X, Y...Z? Kak roditelyam i detyam ponyat' drug druga. Teoriya tsennostej pokolenij [What is X, Y...Z? How parents and children understand each other. Theory of generational values]*. [S. l.]: "Izdatel'skie resheniya" Publ., 353 p. (In Russian)
- Toffler, A. (2009) *Tret'ya volna [The Third Wave]*. Moscow: AST Publ., 795 p. (In Russian)



УДК 159.9.07

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-21-30>

К вопросу о диагностике и коррекции нежелания учиться школьников 8–11-х классов

Р. И. Суннатова^{✉1}, Г. В. Шукова¹, М. О. Мдивани¹, Э. В. Лидская¹

¹ Психологический институт Российской академии образования,
125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Сведения об авторах

Рано Иззатовна Суннатова,
SPIN-код: 6443-8169,
Scopus AuthorID: 57216300780,
ResearcherID: AAG-1393-2021,
ORCID: 0000-0002-7642-9941,
e-mail: sunrano@mail.ru

Галина Валерьевна Шукова,
SPIN-код: 5709-3400,
ORCID: 0000-0002-9864-0641,
e-mail: shookova@yandex.ru

Марина Отаровна Мдивани,
SPIN-код: 9738-4798,
ORCID: 0000-0003-1573-0359,
e-mail: mmdivani@me.com

Элеонора Викторовна Лидская,
SPIN-код: 8716-0806,
e-mail: elidskaya@gmail.ru

Для цитирования:

Суннатова, Р. И., Шукова, Г. В., Мдивани, М. О., Лидская, Э. В. (2022) К вопросу о диагностике и коррекции нежелания учиться школьников 8–11-х классов. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 1, с. 21–30. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-21-30>

Получена 24 сентября 2021; прошла рецензирование 30 октября 2021; принята 24 ноября 2021.

Финансирование:

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-013-00667 А «Личностный ресурс становления субъектности старшеклассников в современных условиях школьного обучения».

Права: © Р. И. Суннатова, Г. В. Шукова, М. О. Мдивани, Э. В. Лидская (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Исследование посвящено изучению феномена учебной лени у старшеклассников как состояния личности, блокирующего активность в обучении, что не только снижает образовательные результаты, но и создает психологические ограничения в становлении субъектности подростка. Сегодня не существует компактных методик диагностики учебной лени старшеклассников, ориентированных при этом на выявление целого ряда основных причин снижения активности и доступных к использованию школьными психологами. Авторская методика выявления внутриличностных факторов снижения активности в учебной деятельности разработана в рамках экпсихологического подхода к пониманию развития личности, согласно которому активность личности выступает показателем становления субъектности, в частности в учебной деятельности. Выделены восемь личностных и межличностных условий появления учебной лени. Методика апробирована в 2020–21 учебном году в 8–11-х классах (n = 269) общеобразовательной школы г. Москвы. Показатели дескриптивной статистики удовлетворяют требованиям надежности. Согласно полученным данным, основной причиной учебной лени старших подростков является непонимание значения и смысла школьной учебы, неосведомленность о значимости школьного образования (36,6% респондентов). Далее следуют сниженный психофизиологический тонус (30,4%); отсутствие или низкий уровень поддерживающего внимания со стороны педагогов (25%). Гипотеза исследования о том, что удовлетворенность отношением родителей будет способствовать активности школьника в учебной деятельности, подтвердилась, получила статистическое подтверждение при $p < 0,001$ (критерий Спирмена). Все учащиеся были конфиденциально ознакомлены с индивидуальными диагностическими результатами; статистика по классу и в целом по школе подробно обсуждалась на специальных встречах в каждом классе; предлагались рекомендации по нивелированию выявленных причин учебной лени. По итогам обсуждения группа старшеклассников выступила инициатором организации коррекционных встреч со школьным психологом. Обсуждение результатов исследования с педагогами и родителями преследовало основную цель разъяснения роли значимого взрослого в профилактике учебной лени подростков.

Ключевые слова: учебная лень, старшеклассники, нежелание учиться, активность личности, субъектность, коррекция учебной лени

Diagnostics and correction of reluctant attitude towards school among students of 8–11 grades

R. I. Sunnatova^{✉1}, G. V. Shookova¹, M. O. Mdivani¹, E. V. Lidskaya¹

¹ Psychological Institute Russian Academy of Education, 9-4 Mokhovaya Str., Moscow 125009, Russia

Authors

Rano I. Sunnatova,
SPIN: 6443-8169,
Scopus AuthorID: 57216300780,
ResearcherID: AAG-1393-2021,
ORCID: 0000-0002-7642-9941,
e-mail: sunrano@mail.ru

Galina V. Shookova,
SPIN: 5709-3400,
ORCID: 0000-0002-9864-0641,
e-mail: shookova@yandex.ru

Marina O. Mdivani,
SPIN: 9738-4798,
ORCID: 0000-0003-1573-0359,
e-mail: mmdivani@me.com

Eleonora V. Lidskaya,
SPIN: 8716-0806,
e-mail: elidskaya@gmail.ru

For citation:

Sunnatova, R. I., Shookova, G. V., Mdivani, M. O., Lidskaya, E. V. (2022) Diagnostics and correction of reluctant attitude towards school among students of 8–11 grades. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 21–30. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-21-30>

Received 24 September 2021;
reviewed 30 October 2021;
accepted 24 November 2021.

Funding: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project 20-013-00667 A “Personal resource for the formation of subjectivity in high school students in the modern conditions of school education”.

Copyright: © R. I. Sunnatova, G. V. Shookova, M. O. Mdivani, E. V. Lidskaya (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

The study explores the phenomenon of educational laziness among high school students. It is argued that educational laziness is a personality state that blocks learning activity and not only reduces educational results, but also psychologically limits the formation of the adolescent's personal agency. The authors have developed a proprietary methodology to identify intra-personal factors that decrease learning activity. The methodology was developed within the framework of the eco-psychological approach towards the understanding of the process of mental development. According to this approach, personal activity, including educational activity, is an indicator of agency formation. The authors identified eight personal and interpersonal conditions (scales) for the learning laziness manifestation. The method was tested in the 2020–21 academic year among students of grades 8–11 ($n = 269$) in a Moscow secondary school. Descriptive statistics indicators meet reliability requirements. According to the data obtained, the main reason for the educational laziness of older adolescents is a lack of understanding of the purposes and meaning of schooling as well as unawareness of the importance of school education (36.85%). Other reasons include a reduced psychophysiological alertness (30.4%) and lack or a low level of motivating attention from teachers (25.0%). The study confirmed our hypothesis that satisfaction with the attitude of parents contributes to the student's learning activity: all values received statistical significance at $p < 0.001$ (Spearman). All the students were provided with their individual diagnostic results on a confidential basis, while general class and school statistics were thoroughly discussed during meetings in each class. The students were given recommendations for neutralising the identified causes of educational laziness. After the discussion, a group of high school students suggested that correctional sessions with the school psychologist should be arranged. The research results were discussed with teachers and parents with the main purpose of making them aware of the role a significant adult plays in the prevention of educational laziness among adolescents.

Keywords: educational laziness, high school students, reluctant attitude towards school, personal activity, personal agency, educational laziness correction

Введение

Чем чаще всего объясняют ученики, педагоги, родители школьников проблемы детей в освоении школьной программы? Конечно, ленью. Так, в охватившем 22 субъекта Российской Федерации исследовании образовательного поведения школьников 1–11-х классов в результате анкетирования 1500 родителей учащихся установлено, что одной из основных причин

низкой успеваемости детей считается их лень как отсутствие желания прилагать усилия для получения школьных знаний (Averin, Sushko 2018). В связи с этим прикладные вопросы психологии лени приобретают особую актуальность, чем объясняется некоторая интенсификация их разработки в последние десятилетия. В современной психологической литературе работы, посвященные психологии лени, отнюдь не единичны, но общепринятое представление о лени

как психологическом феномене еще не сложилось; более того, до сих пор актуальны вопросы дифференциации психологического термина «лень» от обыденно-психологического представления о феномене лени (Шукова 2021).

Теоретический обзор современного состояния проблемы

В психологической литературе исследований, нацеленных на изучение феномена лени, оказалось немало, но при этом определения этого феномена существенно различаются: например, лень как основа всех грехов человека и лень как условие креативности личности. В современной психологии все большую популярность приобретает изучение прокрастинации — привычки откладывать выполнение запланированных дел на потом, промедления в принятии решений. Можно предположить, что психологические механизмы, стоящие за ленью и прокрастинацией, во многом сходны. А. Н. Курденко в статье «Прокрастинация и лень: психологическое содержание понятий» пишет, что среди признаков, объединяющих представителей обеих групп — прокрастинатора и личности, склонной к проявлениям лени, можно обозначить нарушенный регуляторный компонент, эмоциональную неустойчивость (импульсивность), стремление к избеганию трудностей (Курденко 2019).

И. С. Якиманская, В. В. Воробьева (Якиманская, Воробьева 2003) рассматривают лень как низкий уровень мотивации к чему-либо, определяя, что лень — это не отсутствие желания что-то делать, а желание что-то не делать. В исследовании Т. М. Тронь (Тронь 2017) показано, что существует взаимосвязь параметров академической прокрастинации с психическими состояниями, уровнем субъективного контроля, учебной мотивацией и успеваемостью у студентов-прокрастинаторов. В исследовании Е. В. Чугуй и С. А. Кащенко (Чугуй, Кащенко 2019) показано, что леность, проявляемую подростками, можно рассматривать как нарушение саморегуляции. Р. В. Овчарова (Овчарова 2020) выявила взаимосвязь проявлений лени и конфликта саморегуляции у подростков, в частности корреляцию неспособности и низкой способности к преодолению лени с неразвитостью всех компонентов саморегуляции. В исследовании Р. Бирзина, Д. Седере, А. Петерсоне (Birzina, Cedere, Petersone 2019) подтверждается, что уровень академической неуспеваемости среди студентов влияет на связь между плохими учебными привычками, плохим управлением временем и неумением определять

и расставлять приоритеты. В исследовании Л. А. Забродиной и Ю. Р. Мухиной (Забродина, Мухина 2017), нацеленном на выявление взаимосвязи особенностей прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками студентов, показано, что отсутствие или недостаточное формирование навыков самоконтроля и планирования часто приводит к тому, что самостоятельное выполнение необходимых заданий откладывается на более поздние сроки. В исследовании С. Т. Посоховой (Посохова 2019) лень рассматривается как ресурс преодоления психологической уязвимости личности. С точки зрения цитируемого автора, внешне лень проявляется в отказе или уклонении от деятельности, внутренне — в переживании невозможности установить необходимое соответствие между требованиями реальности и ее личностным смыслом. Благодаря лени временно ограничивается поток повседневных переживаний, событий, которые повышают психологическую уязвимость. Целью исследования (Shah, Mumtaz, Chughtai 2019) было изучение связи оценки обучающимся субъективного счастья и медлительности в учебе (прокрастинации) и определение их взаимосвязи. Вывод, который важен в рамках обсуждаемой проблемы, заключается в том, что обучающиеся, которые оценивают себя как несчастных и которым свойственна прокрастинация, составляют основную часть студенческого сообщества, а отсутствие досуга усугубляет стрессовое состояние и, соответственно, ведет к плохой успеваемости.

Таким образом, учебная лень может быть связана с негативным самоотношением школьника, с нарушением процесса осознанной саморегуляции и с другими личностными и средовыми факторами; вместе с тем возможна полидетерминированность лени как характеристики поведения. За типичным внешним проявлением лени — невыполнением нужной деятельности — лежит множество различных психологических причин в их индивидуальной окраске, чем и объясняется необходимость тщательного их разведения в диагностическом контексте.

В этих условиях представляется важным направить усилия на разработку проблематики механизмов снижения человеком требуемой активности, на выделение форм такого снижения; и всё это в преломлении прикладного запроса психолого-педагогической практики на инструменты выявления и коррекции проблем «ленивых» школьников. Предметом нашей работы стал феномен учебной лени старшеклассников как эмоционально-действенного

состояния личности, блокирующего активность в учебной деятельности, являющуюся важнейшим условием становления субъектности подростка. Была поставлена цель разработки авторской методики диагностики лени в контексте методологии экпсихологического подхода к пониманию развития психики (Александрова, Ковтун, Лидская и др. 2017; Панов 2018), в котором активность личности, в частности субъекта учебной деятельности, выступает показателем уровня субъектности. Школьной практике требуется компактная методика, пригодная не только для решения исследовательских задач, но и для работы с нежеланием учиться у конкретного школьника.

Организация и методы исследования

Отличительной особенностью авторской методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» является дифференциация внутриличностных причин снижения учебной активности, т. е. выявление психологической специфики лени как бездействия, которое определяется неким личностным статусом и, соответственно, уровнем становления субъектности. Также основанием необходимости создания этой методики являются регулярные обращения учителей и родителей к школьным психологам с жалобами на лень учащихся. Скорее всего, констатация лени ученика может рассматриваться как указание на тип его субъектности, в той или иной мере стагнирующей развитие личности.

На основе анализа литературы по психологии лени (Посохова 2019; Чугуй, Кащенко 2019;

Якиманская, Воробьева 2003; Lenggono, Tentama 2020; Price 2020 и др.) выделены возможные условия проявления лени, ставшие восьмью шкалами методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» (см. табл. 1).

Исследование проведено в сентябре 2020–21 учебного года в московской общеобразовательной школе с участием 269 учащихся 8–11-х классов. Исследование включало два этапа: 1) диагностический; 2) информационно-коррекционный (обсуждение результатов со всеми участниками образовательного процесса).

Гипотезами исследования являются предположения о том, что феномен учебной лени или причины нежелания учиться и оценка школьниками значимых отношений могут рассматриваться как связанные явления. Возможно, удовлетворенность отношением значимых взрослых, в частности родителей или значимых взрослых, замечающих родителей, будет способствовать активности школьника в учебной деятельности.

Результаты и обсуждение

В таблице 1 представлены показатели дескриптивной статистики методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться». Показатели дескриптивной статистики удовлетворяют требованиям надежности.

В таблице 2 представлены данные процентного анализа выбранных школьниками причин снижения их активности в учебной деятельности.

Согласно полученным данным, основной причиной учебной лени старших подростков является непонимание значения и смысла школьной учебы, неосведомленность о значимости

Табл. 1. Показатели дескриптивной статистики методики «Лень, или Причины нежелания учиться»

№	Шкалы	Ассиметрия	Эксцесс	Альфа Кронбаха	Колмогоров — Смирнов
1	Непонимание смысла школьной учебы: «Не нужно»	,111	–,108	,791	,077
2	Неуверенность в себе	,183	–,340	,773	,079
3	Экстернальный локус контроля	,140	–,476	,781	,073
4	Психофизиологическое состояние	–,231	–,394	,796	,055
5	Несформированность саморегуляции	,349	–,265	,783	,080
6	Неудовлетворенность отношением учителей	–,037	–,088	,785	,074
7	Инфантильность	,178	,082	,850	,079
8	Стремление к комфорту, ничего не делая	,123	–,188	,795	,060

Примечание: Ошибка асимметрии ,158;

Ошибка эксцесса ,316

Показатель альфа Кронбаха по методике в целом ,817

Table 1. The method's descriptive statistics indicators "Laziness, or Reasons for Not Wanting to Learn"

No.	Scales	Asymmetry	Kurtosis	Alpha Cronbach	Kolmogorov-Smirnov
1	Not understanding the purpose of school studies: "No need"	.111	-.108	.791	.077
2	Self-doubt	.183	-.340	.773	.079
3	External locus of control	.140	-.476	.781	.073
4	Psychophysiological state	-.231	-.394	.796	.055
5	Unformed self-regulation	.349	-.265	.783	.080
6	Dissatisfaction with teachers' attitudes	-.037	-.088	.785	.074
7	Infantilism	.178	.082	.850	.079
8	Striving for comfort without doing anything	.123	-.188	.795	.060

Note: Asymmetry error ,158;

Kurtosis error ,316

Cronbach's Alpha index for the methodology as a whole, 817

Табл. 2. Распределение причин снижения их активности в учебной деятельности школьников 8–11-х классов (в %; n = 269)

Частота ответов	Шкалы методики							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Высокий	33,1	17,9	14,9	30,4	19,4	25,0	21,5	15,6
Средний	54,4	57,5	48,3	57,2	52,3	52,4	55,4	60,6
Низкий	11,3	24,1	35,8	11,0	27,6	21,9	22,8	22,8

Примечание: шкалы методики

- 1) Непонимание смысла школьной учебы: «Не нужно»
- 2) Неуверенность в себе
- 3) Экстернальный локус контроля
- 4) Психофизиологическое состояние
- 5) Несформированность осознанной саморегуляции
- 6) Неудовлетворенность отношением учителей
- 7) Инфантилизация характера школьника
- 8) Стремление к комфорту, ничего не делая

Table 2. Distribution of reasons for the decrease in learning activity: School students in grades 8–11 (%; n = 269)

Frequency of replies	Method scales							
	1	2	3	4	5	6	7	8
High	33.1	17.9	14.9	30.4	19.4	25.0	21.5	15.6
Average	54.4	57.5	48.3	57.2	52.3	52.4	55.4	60.6
Low	11.3	24.1	35.8	11.0	27.6	21.9	22.8	22.8

Note: Method scales

- 1) Not understanding the purpose of school studies: "No need"
- 2) Self-doubt
- 3) External locus of control
- 4) Psychophysiological state
- 5) Unformed self-regulation
- 6) Dissatisfaction with teachers' attitudes
- 7) Infantilism
- 8) Striving for comfort without doing anything

школьного образования (33,1% респондентов). Далее следуют сниженный психофизиологический тонус (30,4%); отсутствие или низкий уровень поддерживающего внимания со стороны педагогов (25%). При этом только 24,1% уверены в своих возможностях хорошо учиться; 11% оценивают свое самочувствие как благополучное.

Поскольку основные результаты описательной статистики соответствуют необходимым показателям надежности, то можно перейти к решению исследовательской задачи. Методикой, с результатами которой был проведен корреляционный анализ, является «Личностный ресурс становления субъектности». В рамках задач, обсуждаемых в предлагаемой статье, остановимся

на одной из шкал методики — «Удовлетворенность школьника взаимоотношениями с родителями / взрослыми, замещающими родителей». Показатель согласованности альфа Кронбаха блока «Удовлетворенность школьника взаимоотношениями в семье» составляет 0,816. Другие показатели дескриптивной статистики показывают целесообразность при корреляционном анализе использование критерия Спирмена (см. таблицу 3).

Результаты корреляционного анализа показывают наличие статистически значимых связей между выделенными нами причинами поведения, характеризующегося обиденным словом «лень», и оценкой удовлетворенности отношением

с родителями. Выявлено, что лень как модель поведения является производной от определенных психологических условий, характеризующих эмоционально-действенное состояние, блокирующее активность субъекта, в данном случае в учебной деятельности.

Приведем примеры исследований других авторов, результаты которых в определенной мере аналогичны нашим результатам. В исследовании А. Навио, П. Янне, М. Гурден (Naviaux, Janne, Gourdin 2020) с любопытным и гротескным названием «Совместная зависимость родителей и детей: совместная лень, обзор и влияние в детской психологии» получены результаты, демонстрирующие глубокие связи между

Таблица 3. Связи между характером оценки отношения родителей и причинами нежелания учиться у школьников 8–11-х классов (n = 269)

№	Причины лени	Оценка отношения	Отношение в семье
1	Непонимание смысла школьной учебы: «Не нужно»		–,376**
2	Отсутствие веры в себя: «Не смогу»		–,451**
3	Экстернальный локус контроля: «Не от меня зависит»		–,516**
4	Состояние: плохое самочувствие		–,414**
5	«Трудно самоорганизоваться»		–,376**
6	Неудовлетворенность отношением учителей — «И не буду делать»		–,467**
7	Стремление к комфорту ничего, не делая		–,289**

Примечание: * — уровень значимости при $p < 0,05$;
** — уровень значимости при $p < 0,001$

Table 3. Connections between the assessment of parents' attitude and the reasons for unwillingness to learn: School students in grades 8–11 (n = 269)

№	Reasons for laziness	Attitude assessment	Attitude in the family
1	Not understanding the purpose of school studies: "No need"		–.376**
2	Lack of self-belief: "I can't"		–.451**
3	External locus of control: "It doesn't depend on me"		–.516**
4	Condition: feeling unwell		–.414**
5	"It's hard to organise yourself"		–.376**
6	Dissatisfaction with the attitude of teachers, "And I won't do it"		–.467**
7	Striving for comfort without doing anything		–.289**

Note: *—significance level at $p < 0.05$;
**—significance level at $p < 0.001$

родителями и детьми; трудно переоценить влияние поведения/отношения родителей к своим детям на поведение детей. В исследовании Е. Д. Чижова и К. И. Алексеева, посвященном изучению дискурса смерти в молодежных интернет сообществах, связанных с тематикой суицида, показано, что «самые частотные темы оказались связаны с другими людьми — как значимыми Другими, так и обществом в целом. Другие люди возникали и в контексте проблемных ситуаций (непонимание, отсутствие поддержки, стигматизация, издевательства), и в контексте защитных факторов (любовь значимых других, поддержка). Возникновение суицидального поведения могло как провоцироваться и стимулироваться значимыми Другими, так и блокироваться ими. Такие результаты подтверждают положение о ведущей роли других людей в суицидальном поведении молодежи» (Чижов, Алексеев 2019, 87). В исследованиях С. Эмадян, Н. Паша (Emadian, Pasha 2016) и А. Хиршауэр, Ф. Ауфхаммер, Р. Боде, А. Хаситис, Т. Кюнне (Hirschauer, Aufhammer, Bode et al. 2018) доказана взаимосвязь между стилем привязанности, Я-концепцией и академической прокрастинацией. Авторами родительское сочувствие к ребенку рассматривается как источник его успеваемости в школе. Таким образом, неудовлетворенность подростка отношением родителей может рассматриваться как условие, характеризующее эмоционально-действенное состояние, которое не только препятствует активности субъекта учебной деятельности, но и определяет другие деструктивные формы поведения.

Второй, информационно-коррекционный этап исследования заключался в проведении серии встреч с учащимися, педагогами, родителями, школьными психологами, социальными работниками в целях обсуждения полученных результатов.

Все учащиеся были конфиденциально ознакомлены с индивидуальными диагностическими результатами; статистика по классу и в целом по школе подробно обсуждалась на специальных встречах в каждом классе. С привлечением психолого-дидактического материала обсуждалось каждое диагностируемое методикой условие лени; предлагались рекомендации по нивелированию выявленных причин учебной лени.

Обсуждение результатов исследования со взрослыми преследовало основную цель разъяснения роли значимого взрослого в профилактике учебной лени подростков. В связи с ситуацией распространения коронавирусной инфекции проведение полноценной коррекци-

онной работы с родителями было невозможно. Встречи проходили в программе Zoom, что также позволило апробировать возможности групповой коррекционной работы в формате онлайн. На этом первом этапе коррекционная работа ограничилась решением информационно-просветительских задач. Тем не менее большинство родителей были благодарны за это обсуждение, а некоторые обратились с просьбой об индивидуальных встречах.

В условиях современной школы необходимость таких тренинговых мероприятий очень высока, поскольку коммуникативные и мировоззренческие межпоколенческие диссонансы в общении подростков и взрослых ощущаются довольно остро: возникает много конфликтов, у взрослых мало навыков конструктивного общения и осознания значимости своей роли взрослого в развитии личности детей. Эффективная и пролонгированная поддержка психологической службой школы педагогов и родителей, чьи дети испытывают затруднения не только в учебной деятельности, но и в других сферах жизни, заключается в создании для человека условий «роста» таким образом, чтобы он сам мог справиться с существующей, а также с последующими проблемами, будучи уже более интегрированной личностью (Роджерс 2007).

Как показывают результаты методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» (таблица 2), роль окружающих подростка взрослых в возникновении учебной лени достаточно высока. Поэтому коррекция и профилактика снижения активности старшеклассников в учебной деятельности должны обязательным образом задействовать не только личное, но и социальное жизненное пространство подростка, а именно — психологическое «оздоровление» вертикали «подросток — взрослые», формирование конструктивного поведения взрослого по отношению к ребенку. Можно сказать, что психологическая работа с переживаниями взрослых (педагогов и родителей) в отношении подростков — это средство повышения успеваемости учащихся. Рефлексия чувств раздражения и гнева в общении с младшими, развитие у взрослых конструктивных форм общения с ними, овладение техникой регулирования конфликтных ситуаций призваны способствовать позитивным трансформациям образовательной среды ребенка. Методика «Учебная лень, или Причины нежелания учиться», таким образом, позволяет косвенно определить проблемные зоны в связанном со взрослыми сегменте социального пространства подростка.

Даже такой формат второго этапа нашего исследования, ограниченный обсуждением результатов диагностики учебной лени и возможных способов работы с ее причинами, вызвал большой интерес и педагогов, и родителей, и учащихся: обсуждение диагностических данных проходило в активной и весьма эмоциональной форме. По итогам обсуждения группа старшеклассников выступила инициатором организации коррекционных встреч со школьным психологом. С данной группой было проведено 12 консультативно-тренинговых занятий (2 раза в неделю) в целях более детальной проработки индивидуальных факторов снижения учебной активности и повышения уровня личностной рефлексии в целом. Факт личной инициативы старшеклассников в запросе на психологическую проработку личностной сферы убеждает, на наш взгляд, в репрезентативности конструкторов методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» в отношении феноменологии лени в учебной деятельности. С другой стороны, малочисленность данной группы школьников свидетельствует — особенно на фоне долей «ленящихся», отраженных в таблице 2, — о том, что уровень развития субъектности старшеклассников действительно требует пристального психолого-педагогического внимания.

Выводы

Выявлено, что удовлетворенность отношением значимых взрослых, в частности родителей, будет способствовать активности школьника в учебной деятельности. Полученные эмпирические результаты демонстрируют, что эконпсихологический подход к изучению типов взаимодействия в системе «взрослый — ребенок» раскрывает, что умение значимого взрослого встать в рефлексивную позицию по отношению к школьнику способствует его учебной активности.

Показаны репрезентативность и надежность методики «Учебная лень, или Причины нежелания учиться». Дальнейшая работа будет

направлена на валидизацию данного диагностического инструментария. Методика «Учебная лень, или Причины нежелания учиться» организационно доступна к использованию в образовательной практике; ее интерпретационный материал доступен к пониманию подростками и лицами без психологического образования. Методика является эффективным средством организации коррекционных мероприятий в области оптимизации учебной деятельности и личностного развития участников образовательного процесса, в частности обсуждения полученных данных в информационных и консультативных форматах.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

В подготовке публикации все авторы приняли участие в равной мере.

Author Contributions

All authors participated equally in the preparation of the publication.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the ethical principles provided for research involving humans and animals were observed during the study.

Литература

- Александрова, Е. С., Ковтун, Ю. Ю., Лидская, Э. В. и др. (2017) *Субъект-средовые взаимодействия: эконпсихологический подход к развитию психики*. М.: Перо, 160 с.
- Забродина, Л. А., Мухина, Ю. Р. (2017) Взаимосвязь особенностей прокрастинации с индивидуально-личностными характеристиками студентов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 6, № 3 (20), с. 311–315.
- Курденко, А. Н. (2019) Прокрастинация и лень: психологическое содержание понятий. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*, № 1, с. 128–136.

- Овчарова, Р. В. (2020) Взаимосвязь проявлений лени и конфликта саморегуляции у подростков. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 4, с. 76–80. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.4.13>
- Панов, В. И. (2018) Теоретическое обоснование экпсихологической (онтологической) модели становления субъектности. В кн.: В. И. Панов (ред.). *Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель*. М.; СПб.: Нестор-История, с. 61–88.
- Посохова, С. Т. (2019) Лени как ресурс преодоления психологической уязвимости личности. В кн.: М. В. Сапоровская, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова (ред.). *Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие. Материалы V Международной научной конференции 26–28 сентября 2019 г. Т. 1*. Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, с. 108–112.
- Роджерс, К. (2007) *Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение*. М.: Психотерапия, 558 с.
- Тронь, Т. М. (2017) Взаимосвязь параметров академической прокрастинации с психическими состояниями, уровнем субъективного контроля, учебной мотивацией и успеваемостью у студентов-прокрастинаторов. *Международный научно-исследовательский журнал*, № 11-1 (65), с. 88–94. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.65.022>
- Чижов, Е. Д., Алексеев, К. И. (2019) Представление о смерти и суицидальном поведении в виртуальных сообществах молодежи. *Вопросы психологии*, № 1, с. 78–89.
- Чугуй, Е. В., Кащенко, С. А. (2019) Лени и леность как нарушение саморегуляции. Факторы формирования и способы искоренения лени у подростков. *Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта*, № 4 (15), с. 170–174.
- Шукова, Г. В. (2021) Современные психологические исследования лени: лень есть или лени нет? *Общество: социология, психология, педагогика*, № 6 (86), с. 77–84. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.6.12>
- Якиманская, И. С., Воробьева, В. В. (2003) *Психология лени: постановка проблемы*. Оренбург: [б. и.]. [Электронный ресурс]. URL: http://svitk.ru/004_book_book/8b/1956_yakimanskaya-psiholgiya_leni.php (дата обращения 24.09.2021).
- Averin, Yu. P., Sushko, V. A. (2018) Students' behaviour in relation to learning and factors shaping it in the modern Russia conditions. *Astra Salvensis*, vol. 6, pp. 75–82.
- Birzina, R., Petersone, L., Cedere, D. (2019) Factors influencing the first year students' adaptation to natural science studies in higher education. *Journal of Baltic Science Education*, vol. 18, no. 3, pp. 349–361. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.349>
- Emadian, S. O., Pasha, N. F. (2016) The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination. *International Academic Journal of Humanities*, vol. 3, no. 1, pp. 32–38.
- Hirschauer, A.-K., Aufhammer, F., Bode, R. et al. (2018) *Parental empathy as a source of child's scholastic performance. Linking supportive parental empathy and school grades by particular aspects of children's self-regulation*. In: N. Baumann, M. Kazén, M. Quirin, S. L. Koole (eds.). *Why people do the things they do. Building on Julius Kuhl's contributions to the psychology of motivation and volition*. Göttingen: Hogrefe Publ., pp. 359–374.
- Lenggono, B., Tentama, F. (2020) Construction measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific and Technology Research*, vol. 9, no. 1, pp. 454–459.
- Naviaux, A. F., Janne, P., Gourdin, M. (2020) Parent-child co-dependency's: Co-laziness, co-suicidality, co-obesity and other dependencies: Review and impact in pediatric psychology. *Clinical Images and Case Reports Journal*, vol. 2, no. 4, article 124.
- Price, D. (2020) Laziness does not exist. *HumanParts*. [Online]. Available at: <https://humanparts.medium.com/laziness-does-not-exist-3af27e312d01> (accessed 24.09.2021).
- Shah, S. I. A., Mumtaz, A., Chughtai, A. S. (2017) Subjective happiness and academic procrastination among medical students: The dilemma of unhappy and lazy pupils. *PRAS*, vol. 1, article 8. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/319036041_Subjective_Happiness_and_Academic_Procrastination_Among_Medical_Students_The_Dilemma_of_Unhappy_and_Lazy_Pupils (accessed 24.09.2021).

References

- Aleksandrova, E. S., Kovtun, Yu. Yu., Lidskaya, E. V. et al. (2017) *Sub'ekt-sredovye vzaimodeistviya: ekopsikhologicheskij podkhod k razvitiyu psikhiki [Subject-environmental interactions: ecopsychological approach to the development of the psyche]*. Moscow: Pero Publ., 160 p. (In Russian)
- Averin, Yu. P., Sushko, V. A. (2018) Students' behaviour in relation to learning and factors shaping it in the modern Russia conditions. *Astra Salvensis*, vol. 6, pp. 75–82. (In English)
- Birzina, R., Petersone, L., Cedere, D. (2019) Factors influencing the first year students' adaptation to natural science studies in higher education. *Journal of Baltic Science Education*, vol. 18, no. 3, pp. 349–361. <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.349> (In English)

- Chizhov, E. D. Alexeyev, K. I. (2019) Predstavlenie o smerti i suitsidal'nom povedenii v virtual'nykh soobshchestvakh molodezhi [Notions of death and suicidal behavior in internet communities of young people]. *Voprosy Psichologii*, no. 1, pp. 78–89. (In Russian)
- Chuguy, E. V., Kashchenko, S. A. (2019) Len' i lenost' kak narushenie samoregulyatsii. Faktory formirovaniya i sposoby iskoreneniya leni u podrostkov [Laziness as disturbance of self-regulation. Factors of formation and ways to eradicate laziness in teenagers]. *Zdorov'e cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta — Health, Physical Culture and Sports*, no. 4 (15), pp. 170–174. (In Russian)
- Emadian, S. O., Pasha, N. F. (2016) The relationship between attachment style, self-concept and academic procrastination. *International Academic Journal of Humanities*, vol. 3, no. 1, pp. 32–38. (In English)
- Hirschauer, A.-K., Aufhammer, F., Bode, R. et al. (2018) *Parental empathy as a source of child's scholastic performance. Linking supportive parental empathy and school grades by particular aspects of children's self-regulation*. In: N. Baumann, M. Kazén, M. Quirin, S. L. Koole (eds.). *Why people do the things they do. Building on Julius Kuhl's contributions to the psychology of motivation and volition*. Göttingen: Hogrefe Publ., pp. 359–374. (In English)
- Kurdenko, A. N. (2019) Prokrastinatsiya i len': psikhologicheskoe sodержanie ponyatij [Procrastination and lazy: The psychological content of concepts]. *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, no. 1, pp. 128–136. (In Russian)
- Lenggono, B., Tentama, F. (2020) Construction measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific and Technology Research*, vol. 9, no. 1, pp. 454–459. (In English)
- Naviaux, A. F., Janne, P., Gourdin, M. (2020) Parent-child co-dependency's: Co-laziness, co-suicidality, co-obesity and other dependencies: Review and impact in pediatric psychology. *Clinical Images and Case Reports Journal*, vol. 2, no. 4, article 124. (In English)
- Ovcharova, R. V. (2020) Vzaimosv'яз' proyavlenij leni i konflikta samoregulyatsii u podrostkov [The relationship between the manifestations of laziness and the conflict of self-regulation in adolescents]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika — Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 4, pp. 76–80. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.4.13> (In Russian)
- Panov, V. I. (2018) Teoreticheskoe obosnovanie ekopsikhologicheskoy (ontologicheskoy) modeli stanovleniya sub'ektnosti [Theoretical substantiation of the eco-psychological (ontological) model of the formation of subjectivity]. In: V. I. Panov (ed.). *Stanovlenie sub'ektnosti uchashchegosya i pedagoga: ekopsikhologicheskaya model' [The development of subjectivity of the learner and the educator: Ecopsychological model]*. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., pp. 61–88. (In Russian)
- Posokhova, S. T. (2019) Len' kak resurs preodoleniya psikhologicheskoy uyazvimosti lichnosti [Lazy as a resource for overcoming the psychological vulnerability of the individual]. In: M. V. Saporovskaya, T. L. Kryukova, S. A. Khazova (eds.). *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie. Materialy V Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii 26–28 sentyabrya 2019 g. [Psychology of stress and coping behavior: Challenges, resources, well-being. Proceedings of the 5th International scientific conference September 26–28, 2019]. Vol. 1*. Kostroma: Nekrasov Kostroma State University Publ., pp. 108–112. (In Russian)
- Price, D. (2020) Laziness does not exist. *HumanParts*. [Online]. Available at: <https://humanparts.medium.com/laziness-does-not-exist-3af27e312d01> (accessed 24.09.2021). (In English)
- Rogers, C. (2007) *Client Centered Therapy: Its current practice, implications and theory*. Moscow: Psikhoterapiya Publ., 558 p. (In Russian)
- Shah, S. I. A., Mumtaz, A., Chughtai, A. S. (2017) Subjective happiness and academic procrastination among medical students: The dilemma of unhappy and lazy pupils. *PRAS*, vol. 1, article 8. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/319036041_Subjective_Happiness_and_Academic_Procrastination_Among_Medical_Students_The_Dilemma_of_Unhappy_and_Lazy_Pupils (accessed 24.09.2021). (In English)
- Shookova, G. V. (2021) Sovremennye psikhologicheskie issledovaniya leni: len' est' ili leni net? [Modern psychological research of laziness: Does it exist or not?]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika — Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 6 (86), pp. 77–84. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.6.12> (In Russian)
- Tron, T. M. (2017) Vzaimosv'яз' parametrov akademicheskoy prokrastinatsii s psikhicheskimi sostoyaniyami, urovnem sub'ektivnogo kontrolya, uchebnoj motivatsiej i uspevaemost'yu u studentov-prokrastinatorov [Interdependence of parameters of academic procrastination with mental states, level of subjective control, educational motivation and accessibility in students-procrastinators]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal — International Research Journal*, no. 11-1 (65), pp. 88–94. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.65.022> (In Russian)
- Yakimanskaya, I. S., Vorob'eva, V. V. (2003) *Psikhologiya leni: postanovka problemy [The psychology of laziness: Setting the problem]*. Orenburg: [s. n.]. [Online]. Available at: http://svitk.ru/004_book_book/8b/1956_yakimanskaya-psihologiya_leni.php (accessed 24.09.2021). (In Russian)
- Zabrodina, L. A., Mukhina, Yu. R. (2017) Vzaimosv'яз' osobennostej prokrastinatsii s individual'no-lichnostnymi kharakteristikami studentov [Interrelation of procrastination features with individual and personal characteristics of students]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 6, no. 3 (20), pp. 311–315. (In Russian)



Check for updates

Личность в процессах обучения
и воспитания

UDC 159.99

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-31-40>

Interaction styles in child–guardian relationships in kinship and non-kinship guardian families

E. Yu. Korjova^{✉1}, S. A. Bezgodova¹, A. V. Miklyaeva¹, E. V. Yurkova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Elena Yu. Korjova,
SPIN: 1851-2702,
Scopus AuthorID: 6507511374,
ResearcherID: D-8594-2017,
ORCID: 0000-0002-1128-1421,
e-mail: elenakorjova@herzen.spb.ru

Svetlana A. Bezgodova,
SPIN: 6644-6059,
Scopus AuthorID: 57128588500,
ResearcherID: D-5173-2017,
ORCID: 0000-0001-5425-7838,
e-mail: sbezgodova@herzen.spb.ru

Anastasia V. Miklyaeva,
SPIN: 9471-8985,
Scopus AuthorID: 53984860100,
ResearcherID: D-4700-2017,
ORCID: 0000-0001-8389-2275,
e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Elena V. Yurkova,
SPIN: 1854-6458,
Scopus AuthorID: 57221048883,
ORCID: 0000-0003-3235-5642,
e-mail: yurkovaev@herzen.spb.ru

For citation:

Korjova, E. Yu., Bezgodova, S. A., Miklyaeva, A. V., Yurkova, E. V. (2022) Interaction styles in child–guardian relationships in kinship and non-kinship guardian families. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 31–40.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-31-40>

Received 23 July 2021;
reviewed 30 October 2021;
accepted 17 December 2021.

Funding: This research was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project no. 18-013-00085.

Copyright: © E. Yu. Korjova, S. A. Bezgodova, A. V. Miklyaeva, E. V. Yurkova (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Family is traditionally recognized as the most effective environment for personal development in childhood. However, presently, the number of children without parental care is increasing worldwide. Two common forms of child custody are kinship and non-kinship guardian care. A comfortable atmosphere and positive relationships between guardians and children are essential conditions for stability and effective parenting. Therefore, styles of interaction between the guardian and the child, alongside relations between other members of such families, come to the fore. The study explores the hypothesis that interaction styles differ in kinship and non-kinship guardian families. To test the hypothesis, we interviewed pairs of school-age children and their guardians in kinship care families (grandmothers as guardians, n = 56) and non-kinship families (n = 103). The control group consisted of 42 families of birthparents and their children. The interview was designed to include variables from the Parental Attitude Research Instrument (for adults), the Parent-Child Relationships Inventory (for children) and scales from the Family APGAR. Factor analysis identified five parameters of parenting styles and three characteristics of adults' behavior as assessed by the children. A positive interest in the child's life was rated significantly lower in all guardian families compared to the control group, but was also scored significantly higher by the children from kinship guardian families. Kinship care families had higher rates of excessively infantilizing care than non-kinship guardian families and the control group. Interaction between children and adults in guardian families is more prone to conflict than in birth families. Practical implications of this study will require identifying targets for psychological support in non-kinship and kinship care families.

Keywords: guardian family, kinship care, parenting style, family relation, child's emotional well-being

Стили межличностного взаимодействия детей и опекунов в семьях кровной и некровной опеки

Е. Ю. Коржова^{✉1}, С. А. Безгодова¹, А. В. Микляева¹, Е. В. Юркова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Елена Юрьевна Коржова,
SPIN-код: 1851-2702,
Scopus AuthorID: 6507511374,
ResearcherID: D-8594-2017,
ORCID: 0000-0002-1128-1421,
e-mail: elenakorjova@herzen.spb.ru

Светлана Александровна
Безгодова, SPIN-код: 6644-6059,
Scopus AuthorID: 57128588500,
ResearcherID: D-5173-2017,
ORCID: 0000-0001-5425-7838,
e-mail: sbezgodova@herzen.spb.ru

Анастасия Владимировна Микляева,
SPIN-код: 9471-8985,
Scopus AuthorID: 53984860100,
ResearcherID: D-4700-2017,
ORCID: 0000-0001-8389-2275,
e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Елена Юрьевна Юркова,
SPIN-код: 1854-6458,
Scopus AuthorID: 57221048883,
ORCID: 0000-0003-3235-5642,
e-mail: yurkovaev@herzen.spb.ru

Для цитирования:

Коржова, Е. Ю., Безгодова, С. А.,
Микляева, А. В., Юркова, Е. В.
(2022) Стили межличностного
взаимодействия детей и опекунов
в семьях кровной и некровной
опеки. *Психология человека
в образовании*, т. 4, № 1, с. 31–40.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-31-40>

Получена 23 июля 2021; прошла
рецензирование 30 октября 2021;
принята 17 декабря 2021.

Финансирование: Исследование
поддержано грантом РФФИ,
№ 18-013-00085.

Права: © Е. Ю. Коржова,
С. А. Безгодова, А. В. Микляева,
Е. В. Юркова (2022).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Семья традиционно признается лучшей средой для развития личности в детском возрасте. Однако в настоящее время во всем мире растет число детей, оставшихся без попечения родителей. Кровная и некровная опека являются распространенными формами замещающих семей. Комфортная атмосфера и позитивные взаимоотношения между опекунами и детьми являются необходимым условием стабильности и эффективного воспитания. Поэтому стили взаимоотношений между опекунами и детьми имеют большое значение в приемных семьях, наряду с взаимоотношениями между другими членами таких семей. Нами была выдвинута гипотеза о том, что стили межличностного взаимодействия различаются в семьях кровной и некровной опеки. Для проверки гипотезы были опрошены пары — дети школьного возраста и их опекуны в семьях кровной опеки (в качестве опекунов выступили бабушки, $n = 56$) и в семьях некровной опеки ($n = 103$). Контрольную группу составили 42 семьи, состоящие из родителей и их детей. В интервью были включены показатели Опросника родительского отношения PARY (для взрослых) и Опросника «Детско-родительские отношения» (для детей), а также шкалы «Семейного АПГАРа». Факторный анализ позволил выявить пять параметров стилей родительского воспитания и три характеристики поведения взрослых, оцениваемые детьми. Положительный интерес к жизни ребенка был оценен значительно ниже во всех опекунских семьях по сравнению с контрольной группой, но также был значительно выше у детей из семей кровной опеки. В семьях кровной опеки выявлены более высокие показатели чрезмерно инфантилизирующего ухода, чем в семьях некровной опеки, а также в контрольной группе. Взаимодействие между детьми и взрослыми в опекунских семьях чаще чревато конфликтами, чем в родных семьях. Практическое применение результатов настоящего исследования предполагает конкретизацию задач психологической поддержки в семьях кровной и некровной опеки.

Ключевые слова: опекунская семья, кровная опека, стиль воспитания, семейные отношения, эмоциональное благополучие ребенка

Introduction

According to official statistics, in 2005–2017 the number of orphans and children without parental care in Russia decreased by a factor of 3.7.

This trend resulted from the state policy for deinstitutionalisation and the priority for children's family placement. Family is recognised as the most effective environment for personal development in childhood; however, a comfortable atmosphere

and positive relationships between guardians and children are essential conditions for stability and effective parenting. Therefore, styles of interaction between the guardian and the child, alongside relationships between other members of such families, come to the fore.

Family functioning is defined as fostering the physical and psychological development of all family members (Smilkstein 1978). According to the APGAR model, family functionality comprises five components: Adaptability, Partnership, Growth, Affection, and Resolve. Members of functional families have stable, positive relationships; do not tend to form internal coalitions; and are satisfied with being together, while simultaneously maintaining a degree of privacy. These families have clear boundaries, a robust communicative structure for conflict resolution, and provide spontaneity, empathy, and emotional support. The styles of interaction between parents and children depend on the family functioning. According to E. S. Schaefer, a parenting style has two dimensions: the affective dimension (cold/warm) and the control dimension (autonomous/controlling) (Schaefer 1959). Parental control is about expecting a child to obey rules, to perform duties; it is an attempt to influence a child's activities. The opposite pole is psychological autonomy. A number of studies argue that child–parent relationships in functional families are characterized by emotional warmth combined with adequate control (Matejevic, Jovanovic, Lazarevic 2014; Muris, Meesters, Merckelbach, Hülsenbeck 2000). Research on the Russian sample shows that children and adolescents are concerned about the manifestation of control on the part of their parents (Kaptsova 2002), but not on the part of their grandmothers. Effective functioning of the guardian family is essential for successful child placement (Krieger 2017).

Guardianship services note that guardians are unable to fully replace the birth family, even though they are the closest to being able to satisfy the child's need for parents and family relations. Guardian families are characterized by a specific intra-family interaction. Various studies show that guardians often have difficulties accepting foster children (Vagapova, Markelova 2018) and establishing emotional contact with them (Kalacheva 2012; Morozova 2014). Guardians often prefer a controlling parenting strategy and actively intervene in children's lives (Kalacheva 2012). Child-guardian relationships are often marked by tensions, conflicts (Morozova 2014), and emotional dependence (Vagapova, Markelova 2018).

The interaction styles of child–guardian relationships have an impact on the emotional state of the

child (Morozova 2014), the quality of the emerging attachment (Sinclair, Wilson, Gibbs 2000) as well as the child's discipline (McFarlane, Bellissimo, Norman 1995) by reinforcing either adaptive or problematic behaviors (Vanderfaellie, van Holen, Vanschoonlandt et al. 2013). Negative interaction styles have a greater impact on behavioral problems than the absence of a positive relationship (Vanschoonlandt, Vanderfaellie, van Holen, Maeyer 2012). When guardians tolerate a child's inappropriate behavior or, on the contrary, are excessively strict in enforcing rules, the child is likely to demonstrate behavioral problems (Oosterman, Schuengel, Slot et al. 2007). According to Fuentes et al., excessive authoritarianism, criticism, and rejection on the part of guardians are responsible for numerous behavioral problems in children (Fuentes, Salas, Bernedo, García-Martín 2014). The negative role of parental criticism/rejection is also noted by (Salas, García-Martín, Fuentes, Bernedo 2015). On the other hand, children adapt more effectively to the guardian family if they receive authoritative parenting, if limits are set and the basis for them is explained. Children from such family settings have shown to have fewer behavioral problems (Lipscombe, Farmer, Moyers 2003). Warmth and a positive interaction style are also associated with fewer behavioral problems (Vanschoonlandt, Vanderfaellie, van Holen, de Maeyer 2012). Characteristics of interaction styles include parental patience, consistency, tolerance, understanding, and flexibility (Coakley, Cuddeback, Buehler, Cox 2007), empathy (Geiger, Piel, Lietz, Julien-Chinn, 2016), as well as the consistency of the guardian's behavior and the clarity of parenting messages (Brown, Skrodzki, Gerrits et al. 2015).

The correlation between the interaction styles in guardian families and well-being of children is typically discussed in studies of non-kinship families, however, kin guardianship is also common. Continued family residence (Hedin 2014), contacts with relatives (Hegar 1999; Berrick, Barth, Needell 1994), high probability of contact and subsequent reunion with biological parents (Berrick, Barth, Needell 1994; Courtney 1995), retaining and building of family identity (Messing 2006; Nixon 2007), better life prospects (Smith 2007), and psychological well-being (Winokur, Holtan, Batchelder 2018) of children are the positive effects of kinship care, particularly, when meaningful relationships are formed with guardians prior to placement (Messing 2006; Downie, Hay, Horner et al. 2010). Despite its obvious advantages, kinship care also has its downsides.

In kinship care, the guardian is simultaneously forced to play the role of parent and their original

role within the family structure (Bogomyagkova 2015). Such confusion generates a potential for conflict between children and guardians (Ziminski 2007). In addition, kin guardians are influenced by the real or symbolic loss of loved ones (the child's parents), which contributes to the distortion of a child's image and subsequently changes the interaction pattern (Oleynik 2007; Osipova 2013). There are reasons to believe that kin guardians may actually face more problems than non-kin guardians (Harris, Skyles 2008; Tuzova 2017), however, they do not tend to report about children's behavioral problems or seek psychological/psychiatric help (O'Brien 2012). Guardians' life partners are even less able to provide a safe and stimulating home environment. They primarily see their responsibilities in meeting the child's household needs (Gaudin, Sutphen 1993). Grandparent guardians frequently become subjected to stress and depression (Dunne, Kettler 2008; Farmer, Selwyn, Meakings 2013) and being elderly, have more health problems (Harris, Skyles 2008; Tuzova 2017). Willingness of the guardian to adopt new roles, developed parenting skills, and regular support from other family members are protective factors which predetermine the capabilities of the guardian to create the conditions for psychological comfort (Denby, Testa, Alford et al. 2017). The feasibility of placing a child under kinship care should be evaluated in each case independently (Brown, Sen 2014). Another important factor to consider is the age difference between kinship and non-kinship guardians as a possible trigger of generation gap issues between the guardian and the child.

Presumably, child-guardian relationships determining the well-being of the child depend, largely, on the family structure and differ in kinship and non-kinship guardian families. The goal of the present study was to identify interaction patterns and functioning in kinship and non-kinship guardian families and compare interaction patterns and functioning in kinship care families and other guardian families.

Materials and Methods

Participants

The sample consisted of 201 child-mother/guardian pairs, including 159 female guardians of school-age children (aged 7-17) from Nizhny Novgorod and Saint Petersburg. The study involved 103 non-kin guardians and 56 grandmothers acting as guardians. The inclusion criteria for the guardian family samples were a legal status of a guardian, voluntary consent from the guardian and the child to participate in the study, the child's awareness of the guardianship, and mental wellbeing of both the child and the guardian. The control sample comprised 42 mothers and their children (see Table 1).

In both guardian samples, approximately 80% of the guardians received financial support. The grandmothers were significantly older and less often had a spouse than the other guardians. In most cases, the biological parents were not involved in the children's lives. The reasons for guardianship differed for kinship and non-kinship guardians. With non-kinship guardians, the main reason for the children's placement was termination of parental rights. In kinship guardian families, the two key reasons were termination of parental rights and the death of a parent, typically, the guardian's child.

Measurements

The full version of the interview included 72 questions for guardians and 55 questions for children. It was successfully tested in a pilot study of 29 guardians (Korjova, Volkova, Miklyaeva et al. 2018). The present article compares the child's and the guardian's assessment of family functioning, guardians' parental attitudes, and children's perception of parenting practices.

Family functioning was independently assessed by guardians and children using the Family APGAR (Smilkstein 1978) adapted to Russian by Solokhina to include the 5-point Likert scales (Solokhina, Shevchenko 2008). The validity of the APGAR has

Table 1. Participants' demographic data/sample description

Sample	Women's age, years	Marital status, %		Child's age, years	Child's gender, %		Experience in caregiving, years
		married	not married		male	female	
Non-kinship guardians	48.47 ± 8.27	67.00	33.00	12.05 ± 2.69	57.30	42.70	6.20 ± 4.24
Kinship guardians	61.40 ± 7.03	56.30	45.70	12.20 ± 2.62	68.70	31.30	5.87 ± 3.93
Control	39.81 ± 5.65	50.00	50.00	11.31 ± 2.26	40.50	59.50	-

been demonstrated in a survey of adults (Smilkstein, Ashworth, Montano 1982) and children (Austin, Huberty 1989). The total score ranged from 5 to 25 and was interpreted as an index of family functioning. The survey returned two separate scores—for guardians and for children.

Guardians' attitudes to parenting were measured with Schaefer's valid and reliable Parental Attitude Research Instrument (PARI) (Schaefer, Bell 1958) adapted to Russian by T. Nescheret and T. Arkhireeva (Arkhireeva 2002). A shortened version of PARI was chosen as the most convenient format for interviews. The questionnaire assesses parenting attitudes on a 4-level scale. Children's perception of parenting practices was measured with the shortened version of Analysis of Family Relationships (Eidemiller 1996). Children evaluated parenting styles, family roles, parental influences, and mechanisms of family integration with 5-point Likert scales. Comparative analysis (non-parametric Kruskal-Wallis test), exploratory factor analysis, and multiple regression analysis were performed with Statistica 10.0 for Windows.

Procedure

The data were collected in two structured interviews: with the guardian and the child separately.

The method of interview was chosen because it facilitates a better interpersonal contact of an interviewer with the guardians and children. Since an interview creates an atmosphere of trust between the interviewer and the interviewee, it reduces the effect of social desirability which is very common in studies involving guardian families (O'Brien, 2012). Another reason was that filling out a long questionnaire could be problematic for some participants (especially elderly guardians and young children). Instead, the interviewer read the questions and completed the answer sheet. The interview took about one hour for the guardian and 40 minutes for the child.

Results

The comparative analysis revealed that in non-kinship guardian families the index of family functioning was higher than in other types of families. For interaction styles, significant differences were found between guardian and biological families. In the guardians' responses, positive interest in the child's life was significantly lower. Kinship guardians are characterized by greater infantilizing overprotection. In the children's responses, positive interest was rated higher for all guardian families (see Table 2).

Table 2. Characteristics of family functioning and interaction styles

Characteristics		Kinship guardian families	Non-kinship guardian families	Birth families	Kruskall–Wallis test
Child's assessments	Positive interest	0.09	0.13	-0.47	8.32*
	Excessive control	-0.04	-0.10	0.33	-
	Inconsistency	-0.06	0.18	-0.39	8.71**
	Family APGAR	20.86	21.85	19.47	11.80**
Guardian' (or mother's) assessments	Socialising influence	0.17	-0.02	-0.18	-
	Limited communication	0.11	-0.05	-0.02	-
	Positive interest	-0.17	-0.08	0.43	10.29**
	Infantilizing overprotection	0.24	-0.10	-0.06	6.14*
	Speeding up child's development	0.28	-0.19	0.12	-
	Family APGAR	19.94	22.01	19.93	16.88***

Note: *— $p < 0.05$; **— $p < 0.01$; ***— $p < 0.001$

Three factors were identified for kinship guardian families. The structure was different in the sample of non-kinship families: guardians' and children's assessments of family functioning became part of different factors. Similar factor structure was identified in the control sample of birth families, except for factor 3 (see Table 3).

Predictors of children's assessment of family functioning were estimated through regression analysis. For all samples, positive interest of the guardian in the child's life (as assessed by the child) was a significant predictor. For kinship guardian families, other predictors were excessive parental control and the guardian's tendency to limit communication (see Table 4).

Table 3. Factor loadings in guardian and birth families

Characteristics		Kinship guardian families			Non-kinship guardian families			Kinship families		
		F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	F 8	F 9
Child's assessments	Positive interest	-0.80	0.02	0.01	0.85	0.04	0.15	-0.90	0.00	-0.13
	Excessive control	0.07	-0.09	0.80	-0.15	-0.19	0.70	0.17	0.13	-0.74
	Inconsistency	0.14	-0.30	-0.39	-0.11	0.64	0.23	0.37	0.72	-0.22
	Family APGAR	-0.57	-0.51	-0.33	0.84	0.02	-0.08	-0.88	-0.03	0.16
Guardian's (mother's) assessments	Socializing influence	0.08	0.59	0.01	0.34	0.03	0.63	0.37	-0.58	-0.12
	Limited communication	0.08	-0.81	0.05	-0.37	-0.18	0.05	-0.30	0.22	0.00
	Positive interest in the child's life	-0.76	0.03	0.06	0.01	0.81	-0.21	0.04	0.05	0.72
	Infantilizing overprotection	-0.20	0.18	0.22	0.10	0.22	0.52	0.47	0.01	0.47
	Speeding up child's development	0.03	0.13	0.58	-0.16	0.12	-0.48	0.07	-0.86	0.00
	Family APGAR	-0.57	0.47	-0.38	0.37	0.62	0.03	0.26	-0.22	0.48
Prp.Totl		0.19	0.16	0.14	0.19	0.16	0.15	0.23	0.17	0.16

Note: F1—family welfare, F2—limited communication, F3—guardian's excessive attention to child's development, F4—child's welfare, F5—guardian's welfare, F6—overprotection, F7—child's welfare, F8—child's psychological autonomy, F9—guardian's welfare

Table 4. Regression model of family functioning as assessed by children

Samples	Predictors	B	SE	β	R ² adj.	t
Kinship guardian families	(Intercept)	22.55	2.40			9.39***
	Positive interest (as assessed by the child)	1.65	0.45	0.53	0.36	3.64***
	Excessive control (as assessed by the child)	-1.15	0.37	-0.44	0.36	-3.12**
	Limited communication	1.08	0.40	0.39	0.36	2.68*
Non-kinship guardian families	(Intercept)	22.22	2.67			8.34***
	Positive interest (as assessed by the child)	2.07	0.30	0.65	0.37	6.98***
Birth families	(Intercept)	19.67	4.26			4.61***
	Positive interest (as assessed by the child)	2.36	0.56	0.71	0.52	4.19***

Note: *— $p < 0.05$; **— $p < 0.01$; ***— $p < 0.001$

Discussion

Our results suggest that in guardian families, both children and guardians assessed family functioning as quite high. The index of family functioning was not lower than in the control group, and for non-kinship guardians it was significantly higher than in the control families. According to G. Smilkstein, functional family relationships ensure the welfare of family members (Smilkstein 1978). However, in non-kinship care families both children and guardians tend to report a high level of family welfare which matches the expectations of both the authorities and society. Their assessments might be biased as government child service agencies usually pay closer attention to them than to kinship guardians (Farmer, Moyers 2008).

The study identified five characteristics of the guardians' parenting styles (socialising influence, limited communication, positive interest in the child's life, infantilizing overprotection, speeding up child's development) and three dimensions of the children's perception of parenting (positive interest, excessive control, inconsistency). Assessments of the parenting style "positive interest in the child's life" in the kinship and non-kinship guardian families were significantly lower than in the control group. Also, kinship care families were characterized by significantly higher assessments of "infantilising overprotection". High rates of excessive control contradict the rejection of this style by teenagers when it comes from their

grandmothers. Nevertheless, "positive interest" is significantly higher in the samples of children from guardian families, while children from birth families provided lower assessments. The assessment of positive interest in the child's life within the control group resulted in a mismatch in the children's and adults' responses. Children raised by guardians are more sensitive to positive interest from the guardians than those from the control group to positive interest from their mothers. In the control group, children perceive positive interest from their mothers as "the natural order of things". The reason might be that in guardian families, in particular in non-kinship care, children have a more realistic assessment of the guardian's behavior based on lower expectations.

Factor structure in non-kinship care families did not differ much from the control sample. The most significant difference was that children in such families might perceive the positive interest of their guardians as unpredictable. In kinship care, guardians might be able to provide parenting comparable to that of a child's biological parents. This is due to the younger age of the guardians and their inclusion in the standard (for this stage of the life span) system of marital and parental relations (Bezgodova, Miklyaeva, Yurkova 2018). However, the ways in which the guardian expresses a positive interest in the child's life might not coincide with the child's expectations during the first period of socialization (for example, in a kinship family or in an orphanage), so that children may confuse manifestations of positive interest with inconsistency on the part of the guardian.

The most striking contradictions in the child–guardian assessments were found in the kinship guardian families. There is a direct correlation between the guardian’s and the child’s assessment of family functioning. It shows mutual dependence of the child’s welfare and the guardian’s family resources. According to the factor and regression analysis, for both non-kinship guardian families and kinship guardian families the most significant factor in well-being is the recognition of the guardian’s (or mother’s) positive interest in the child’s life supported by different styles of family interaction. For kinship guardian families, lesser contact with the guardian and the child’s recognition of parental control also became important factors. We assume that the importance of limiting contact with the grandmother guardian and reducing control over the child’s welfare is associated with an attempt to reproduce a model of family interaction whereby the guardian performs the functions of a grandmother and does not occupy a central place in the child’s life, but is, nevertheless, interested in his/her welfare.

Conclusion

The results of our study show that interaction styles are different in child–guardian relationships in kinship and non-kinship guardian families. Non-kinship guardian families are more similar to biological families as regards child-caregiver interaction styles. The main factor in children’s welfare in this type of family is the children’s recognition of the adults’ positive interest in their lives. Positive interest implies psychological acceptance of a child, sincere involvement in

communication, interest in what is going on in their life. Kinship guardian families have more complex interaction patterns. Grandmothers are forced to perform two family roles at the same time which can create a disbalance in family functioning. These findings point to the need for a nuanced approach to the psychological support of guardian families (Korzhova, Bezgodova, Miklyaeva, Yurkova 2020). Presently, Russian social care system offers a support system for non-kinship guardians only. To conclude, there is an obvious need to develop a similar specialized system for grandmothers as guardians, who were found to need much bigger support.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Процедура и программа интервью одобрены Этическим комитетом РГПУ им. А. И. Герцена (IRB00011060 #1, 02.07.2018).

Ethics Approval

The interview procedure and its programme were approved by Ethical Committee of Herzen State Pedagogical University of Russia (IRB00011060 #1, 02 July 2018).

References

- Arkhireeva, T. V. (2002) Metodika izmereniya roditel'skikh ustanovok i reaksij [Method of measuring parental attitudes and reactions]. *Voprosy Psichologii*, no. 5, pp. 144–153. (In Russian)
- Austin, J. K., Huberty, T. J. (1989) Revision of the family APGAR for use by 8-year-olds. *Family Systems Medicine*, vol. 7, no. 3, pp. 323–327. <https://doi.org/10.1037/h0089774> (In English)
- Berrick, J. D., Barth, R. P., Needell, B. (1994) A comparison of kinship foster homes and foster family homes: Implications for kinship foster care as family preservation. *Children and Youth Services Review*, vol. 16, no. 1-2, pp. 33–63. [https://doi.org/10.1016/0190-7409\(94\)90015-9](https://doi.org/10.1016/0190-7409(94)90015-9) (In English)
- Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A., Yurkova, E. V. (2018) Rolevaya identichnost' opekunov v kontekste ikh udovletvorennosti funktsional'nymi kharakteristikami semejnykh otnoshenii [Role identity of guardians in the context of their satisfaction with the functional characteristics of family relations]. *Azimut nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 7, no. 3 (24), pp. 357–360. (In Russian)
- Bogomyagkova, O. N. (2015) Spetsifika roditel'skikh ustanovok v sem'yakh raznykh sotsial'nykh kategorij [Specificity of parent–child attitudes in families of different social categories]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, no. 1, pp. 105–112. (In Russian)
- Brown, J., Skrodzki, D., Gerritts, J. et al. (2015) Mental needs of aboriginal foster parents. *Child and Family Social Work*, vol. 20, no. 3, pp. 364–374. <https://doi.org/10.1111/cfs.12085> (In English)
- Brown, L., Sen, R. (2014) Improving outcomes for looked after children: A critical analysis of kinship care. *Practice*, vol. 26, no. 3, pp. 161–180. <https://doi.org/10.1080/09503153.2014.914163> (In English)

- Coakley, T. M., Cuddeback, G., Buehler, C., Cox, M. E. (2007) Kinship foster parents' perceptions of factors that promote or inhibit successful fostering. *Children and Youth Services Review*, vol. 29, no. 1, pp. 92–109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.06.001> (In English)
- Courtney, M. E. (1995) Reentry to foster care of children returned to their families. *Social Services Review*, vol. 69, no. 2, pp. 226–241. <https://doi.org/10.1086/604115> (In English)
- Denby, R. W., Testa, M. F., Alford, K. A. et al. (2017) Protective factors as mediators and moderators of risk effects on perceptions of child well-being in kinship care. *Child Welfare*, vol. 95, no. 4, pp. 111–137. (In English)
- Downie, J., Hay, D., Horner, B. et al. (2010) Children living with their grandparents: Resilience and wellbeing. *International Journal of Social Welfare*, vol. 19, no. 1, pp. 8–22. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2009.00654.x> (In English)
- Dunne, E. G., Kettler, L. J. (2008) Grandparents raising grandchildren in Australia: Exploring psychological health and grandparents' experience of providing kinship care. *International Journal of Social Welfare*, vol. 17, no. 4, pp. 333–345. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2007.00529.x> (In English)
- Eidemiller, E. G. (1996) *Metody semejnoi diagnostiki i psikhoterapii [Methods in family diagnosis and psychotherapy]*. Moscow; Saint Petersburg: Folium Publ., 63 p. (In Russian)
- Farmer, E., Moyers, S. (2008) *Kinship care: Fostering effective family and friends placements*. London: Jessica Kingsley Publ., 254 p. (In English)
- Farmer, E., Selwyn, J., Meakings, S. J. (2013) Other children say you're not normal because you don't live with your parents. Children's views of living with informal kinship carers: Social networks, stigma and attachment to carers. *Child and Family Social Work*, vol. 18, no. 1, pp. 25–34. <https://doi.org/10.1111/cfs.12030> (In English)
- Fuentes, M. J., Salas, M. D., Bernedo, I. M., García-Martín, M. A. (2014) Impact of the parenting style of foster parents on the behaviour problems of foster children. *Child: Care, Health and Development*, vol. 41, no. 5, pp. 704–711. <https://doi.org/10.1111/cch.12215> (In English)
- Gaudin, J. M., Sutphen, R. (1993) Foster care versus extended family care for children of incarcerated mothers. *Journal of Offender Rehabilitation*, vol. 19, no. 3-4, pp. 129–147. (In English)
- Geiger, J. M., Piel, M. H., Lietz, C., Julien-Chinn, F. J. (2016) Empathy as an essential foundation to successful foster parenting. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 25, pp. 3771–3779. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0529-z> (In English)
- Harris, M. S., Skyles, A. (2008) Kinship care for African American children: Disproportionate and disadvantageous. *Journal of Family Issues*, vol. 29, no. 8, pp. 1013–1030. <https://doi.org/10.1177/0192513X08316543> (In English)
- Hedin, L. (2014) A sense of belonging in a changeable everyday life—A follow up study of young people in kinship, network and traditional foster care. *Child and Family Social Work*, vol. 19, no. 2, pp. 165–173. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00887.x> (In English)
- Hegar, R. L. (1999) The cultural roots of kinship care. In: R. L. Hegar, M. Scannapieco (eds.). *Kinship foster care: Policy, practice, and research*. New York: Oxford University Press, pp. 17–27. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195109405.003.0002> (In English)
- Kalacheva, I. V. (2012) Osobennosti roditel'sko-detskikh otnoshenij v priemnykh sem'yakh [Peculiarities of the parent-child relations in foster families]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: pedagogika, psikhologiya*, no. 1 (8), pp. 166–168. (In Russian)
- Kaptsova, E. A. (2002) Osobennosti otdel'nykh komponentov samosoznaniya podrostkov v individual'no-spetsificheskikh usloviyakh vospriyatiya semejnoi situatsii [Features of the separate components of teenagers' self-consciousness in individual specific conditions of perception of the family situation]. *Semejnaya psikhologiya i semejnaya terapiya*, no. 2, pp. 27–45. (In Russian)
- Korjova, E. Yu., Volkova, E. N., Miklyaeva, A. V. et al. (2018) Psychological features of kinship care families: interview version for guardians. In: *Psychology and Education — ICPE—2018. Proceedings of the International Conference on Psychology and Education (June 25–26, 2018)*. Moscow: Future Academy Publ., pp. 281–287. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.31> (In English)
- Korzova, E. Yu., Bezgodova, S. A., Miklyaeva, A. V., Yurkova, E. V. (2020) *Psikhologiya opekunskoj sem'i: situatsionnyj podkhod [The psychology of guardian family: situational approach]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 248 p. (In Russian)
- Kruger, G. N. (2017) Vospriyatie obraza babushek vnukami-podrostkami [Perception of the grandmother's image by teenage grandchildren]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh isledovaniyakh*, no. 2 (46), pp. 115–122. (In Russian)
- Lipscombe, J., Farmer, E., Moyers, S. (2003) Parenting fostered adolescents: Skills and strategies. *Child and Family Social Work*, vol. 8, no. 4, pp. 243–255. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2003.00294.x> (In English)
- Matejevic, M., Jovanovic, D., Lazarevic, V. (2014) Functionality of family relationships and parenting style in families of adolescents with substance abuse problems. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 128, pp. 281–287. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.157> (In English)
- McFarlane, A., Bellissimo, A., Norman, G. (1995) Family structure, family functioning and adolescent well-being: The transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 36, no. 5, pp. 847–865. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1995.tb01333.x> (In English)

- Messing, J. (2006) From the child's perspective: A qualitative analysis of kinship care placements. *Children and Youth Services Review*, vol. 28, no. 12, pp. 1415–1435. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.03.001> (In English)
- Morozova, I. S., Belogay, K. N., Ott, T. O. (2014) Osobennosti detsko-roditel'skikh otnoshenij v priemnykh sem'yakh [Special features of child–parent relations in foster families]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta — The Bulletin of Kemerovo State University*, no. 3-3 (59), pp. 146–151. (In Russian)
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Hülsenbeck, P. (2000) Worry in children is related to perceived parental rearing and attachment. *Behaviour Research and Therapy*, vol. 38, no. 5, pp. 487–497. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00072-8](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00072-8) (In English)
- Nixon, P. (2007) *Relatively speaking: Developments in research and practice in kinship care*. Dartington: Research in Practice Publ., 118 p. (In English)
- O'Brien, V. (2012) The benefits and challenges of kinship care. *Child Care in Practice*, vol. 18, no. 2, pp. 127–146. <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.657610> (In English)
- Olejnik, V. V. (2007) Semejnij diagnoz v opekaemykh sem'yakh [Family diagnosis in foster families]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, vol. 17, no. 43–2, pp. 194–197. (In Russian)
- Oosterman, M., Schuengel, C., Slot, N. W. et al. (2007) Disruptions in foster care: A review and meta-analysis. *Child and Youth Services Review*, vol. 29, no. 1, pp. 53–76. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.07.003> (In English)
- Osipova, A. A. (2013) Psikhologicheskie problemy priemnoj sem'i [Psychological problems of foster families]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 161, pp. 290–298. (In Russian)
- Salas, M. D., García-Martín, M. Á., Fuentes, M. J., Bernedo, I. M. (2015) Children's emotional and behavioral problems in the foster family context. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 24, no. 5, pp. 1373–1383. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9944-1> (In English)
- Schaefer, E. S. (1959) A Circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, no. 2, pp. 226–235. (In English)
- Schaefer, E. S., Bell, R. Q. (1958) Development of a parental attitude research instrument. *Child Development*, vol. 29, no. 3, pp. 339–361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1958.tb04891.x> (In English)
- Sinclair, I., Wilson, K., Gibbs, I. (2000) *Foster placements: Why they succeed and why they fail*. London: Jessica Kingsley Publ., 272 p. (In English)
- Smilkstein, G. (1978) The family APGAR: A proposal for a family function test and its use by physicians. *The Journal of Family Practice*, vol. 6, no. 6, pp. 1231–1239. (In English)
- Smilkstein, G., Ashworth, C., Montano, D. (1982) Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *The Journal of Family Practice*, vol. 15, no. 2, pp. 303–311. (In English)
- Smith, J., Boone, A. (2007) Future outlook in African American kinship care families. *Journal of Health and Social Policy*, vol. 22, no. 3–4, pp. 9–30. https://doi.org/10.1300/j045v22n03_02 (In English)
- Solokhina, T. A., Shevchenko, L. S. (2008) Sem'ya i psikhicheskoe rasstrojstvo: chto mozhet pomoch' sem'e v preodolenii bolezni [Family and mental disorder: What can help the family in overcoming disease]. In: V. S. Yastrebov (ed.). *Dvenadtsat' leksij o psikhiiatrii i psikhicheskom zdorov'e [Twelve lectures about psychiatry and mental health]*. 2nd ed. Moscow: Max Press Publ., pp. 8–23. (In Russian)
- Tuzova, O. N. (2017) Opekunstvo kak sotsial'no-psikhologicheskoe yavlenie [Guardianship as a socio-psychological phenomenon]. *Sciences of Europe*, no. 14-2, pp. 97–100. (In Russian)
- Vagapova, A. R., Markelova, A. Yu. (2018) Osobennosti roditel'skoj pozitsii v sem'yakh raznogo tipa [Characteristics of the parental position in families of different types]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya — Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 7, no. 2, pp. 170–175. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-170-175> (In Russian)
- Vanderfaillie, J., van Holen, F., Vanschoonlandt, F. et al. (2013) Children placed in long-term family foster care: A longitudinal study into the development of problem behaviour and associated factors. *Children and Youth Services Review*, vol. 35, no. 4, pp. 587–593. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.12.012> (In English)
- Vanschoonlandt, F., Vanderfaillie, J., van Holen, F., de Maeyer, S. (2012) Development of an intervention for foster parents of young foster children with externalizing behavior: Theoretical basis and program description. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 15, pp. 330–344. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0123-x> (In English)
- Winokur, M. A., Holtan, A., Batchelder, K. E. (2018) Systematic review of kinship care effects on safety, permanency, and well-being outcomes. *Research on Social Work Practice*, vol. 28, no. 1, pp. 19–32. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006546.pub3> (In English)
- Ziminski, J. (2007) Systemic practice with kinship care families. *Journal of Social Work Practice*, vol. 21, no. 2, pp. 239–250. <https://doi.org/10.1080/02650530701371986> (In English)



УДК 159.9.075: 159. 942. 5

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52>

Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста

Е. С. Донскова^{✉1}

¹ Кыргызско-Российский Славянский университет им. Б. Н. Ельцина,
720000, Кыргызстан, г. Бишкек, ул. Киевская, д. 44

Сведения об авторе

Екатерина Сергеевна Донскова,
SPIN-код: 6938-5922,
e-mail: sunnysideofthirty@yandex.ru

Для цитирования:

Донскова, Е. С.
(2022) Взаимосвязь самооценки
и уровня тревожности у детей
младшего школьного возраста.
*Психология человека
в образовании*, т. 4, № 1, с. 41–52.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52>

Получена 25 октября 2021;
прошла рецензирование
18 декабря 2021;
принята 12 января 2022.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. С. Донскова (2022).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии [CCBY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация

С каждым годом увеличивается количество детей с высоким уровнем тревожности. Эта тенденция связана с началом школьной жизни ребенка, а также с частой сменой социально-политических условий, за которыми не успевают реформы школьного образования. Отсутствие четких ориентиров в образовании, мотивов к учебной деятельности и нарушение социализации приводит к росту страхов и тревожности, которым наиболее подвержены младшие школьники. Несмотря на достаточную исследованность проблемы тревожности, она носит острый характер в меняющихся реалиях современного мира и требует дальнейшего изучения.

Школьная тревожность может вызывать негативные физиологические реакции, оказывая влияние на здоровье детей, а также затрудняет обучение, отрицательно сказываясь на способности к восприятию новой информации и концентрации внимания. Важнейшей причиной высокого уровня тревожности мы предполагаем внутренний конфликт, связанный с самооценкой.

Целью исследования является изучение характера взаимосвязи уровня тревожности и самооценки у младших школьников. В качестве объекта исследования выбраны самооценка и уровень тревожности. Исследовательская работа проводилась на базе средней школы г. Бишкек среди учеников младших классов.

Для проведения исследования использовались методики, направленные на изучение тревожности: «Шкала явной тревожности СМАС» (адаптирована А. М. Прихожан, 2000) и самооценки: «Шкала оценки своей компетентности» (адаптирована Н. С. Чернышевой, 1997).

Эмпирическое исследование показало, что существует значимая корреляция между завышенной самооценкой и тревожностью у детей младшего школьного возраста, возможно, вследствие высокой конкуренции среди сверстников, и соревновательности, присущей системе школьного образования. Высокая тревожность провоцируется чрезмерными требованиями, независимо от возможностей и ресурсов ребенка. Желание соответствовать высоким стандартам вызывает у детей младшего школьного возраста постоянное напряжение в эмоциональной сфере. Исходя из полученных данных, можно прогнозировать, что, создав комфортную атмосферу в школе и снизив влияние стрессогенных факторов, мы сможем наблюдать постепенное снижение тревожности у детей. Мероприятия, направленные на повышение уверенности учеников в своих способностях, будут более результативными и менее эмоционально напряженными, чем оценивание детей и сравнение их между собой.

Ключевые слова: самооценка, школьная тревожность, социальная ситуация развития, эмоциональное благополучие, уровень притязаний

The relationship between self-esteem and the level of anxiety in children of primary school age

E. S. Donskova^{✉1}

¹ Kyrgyz-Russian Slavic Boris Yeltsin University, 44 Kiev Str., Bishkek 720000, Kyrgyzstan

Author

Ekaterina S. Donskova,
SPIN: 6938-5922,
e-mail: sunnysideofthirty@yandex.ru

For citation:

Donskova, E. S.
(2022) The relationship between self-esteem and the level of anxiety in children of primary school age. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 41–52.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-41-52>

Received 25 October 2021;
reviewed 18 December 2021;
accepted 12 January 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. S. Donskova (2022).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

The number of children with a high level of anxiety is increasing every year. Anxiety is a common result of the beginning of the child's school life and is aggravated by frequent social-political changes which are too slowly addressed by school education reforms. Increased fears and anxiety mostly affect primary school children and stem from the lack of clear guidelines in education and, the lack of motives for learning and violation of socialization. Despite sufficient research into anxiety, the problem remains acute in the changing reality of the modern world and requires further study.

School anxiety can cause negative physiological reactions, affecting the health of children. It also complicates learning, negatively affecting the ability to perceive new information and concentrate.

The study examines the nature of the relationship between the level of anxiety and self-esteem in younger school children. Self-esteem and level of anxiety were chosen as the object of research.

To study these phenomena, we used the Children's Form of Manifest Anxiety Scale CMAS (adapted by A. M. Prikhozhan, 2000) and the Scale for Assessing One's Competence (adapted by N. S. Chernysheva, 1997) respectively.

The empirical research presented in this paper has shown that there is a significant correlation between inflated self-esteem and anxiety in primary school children, which is possibly due to the high competition among peers and the competitiveness inherent in the school system. The desire to meet high standards creates constant emotional stress in primary school children. Based on the data obtained, it can be predicted that creating a comfortable atmosphere at school and reducing the influence of stress factors will result in a gradual decrease in anxiety in children. Confidence-building activities will be more effective and less emotionally stressful than assessing children and comparing them to each other.

Keywords: self-esteem, school anxiety, social developmental situation, emotional distress, level of aspirations

Введение

В современном обществе с каждым годом увеличивается количество детей, испытывающих постоянную тревожность и страхи. Если сравнить данные исследований, то начиная с 2003 года отмечается существенный рост показателей тревожности у детей: до 53% у мальчиков и 42% у девочек (Прихожан 2009). По данным глобального исследования «Уверенность в процессе обучения», российские школьники признаны самыми тревожными в мире: 79% учеников испытывают постоянное чувство тревоги (Confidence in Learning Poll 2019).

Проведенные исследования показали, что увеличение уровня тревожности связано с переходом от стабильного и прогнозируемого общества к неустойчивому. Быстрее всего происходящие изменения затрагивают младших школьников, вызывая у них нарушение социализации и эмоциональное напряжение.

В настоящее время, в период социально-политических трансформаций, смены ценностных ориентиров и неблагоприятной экономической ситуации, в современной системе образования определенно существуют проблемы релевантности и актуальности изменений, происходящих в институциональных структурах. Проблемы реформирования связаны с отсутствием четких ориентиров и концепций развития образования, которые соответствовали бы общественным интересам и требованиям современной социально-экономической системы. Вследствие слабой связи между преподаваемым теоретическим материалом и практикой, а также из-за устаревшей системы образования, которая больше не соответствует стремительно меняющимся условиям на рынке труда, у многих людей появляется чувство неуверенности в себе и в возможности применения полученных знаний (Гребнева, Тукова 2018; Курочка 2019; Осипова 2016).

В эпоху глобальной конкуренции и высокой неопределенности будущего повышаются требования к результатам образования, от дошкольного до высшего и послевузовского. В младшей школе это часто приводит к повышению уровня тревожности у учеников. Высокий уровень тревожности может вызывать негативные физиологические реакции: частое сердцебиение, дыхание, высокое артериальное давление, общую возбудимость, боли в животе, головокружения. У тревожных детей повышается беспокойство в ситуации учебной деятельности, нет опоры на собственное мнение и доверия к себе. Они испытывают затруднения в ситуациях, требующих самостоятельного выбора и креативного мышления. Тревожность отрицательно влияет на способности к восприятию новой информации и концентрации внимания. Высокая тревожность в детском возрасте может привести к нарушению формирования личности ребенка, затрудняет межличностное общение и адаптацию в социуме (Сушкова 2006).

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Проблему тревожности рассматривали такие зарубежные авторы, как З. Фрейд (Фрейд 2000), А. Адлер (Адлер 1997), О. Ранк (Ранк 2001), Ч. Д. Спилбергер (Спилбергер 1983). Среди российских и отечественных авторов можно отметить Н. Д. Левитова (Левитов 1964), В. М. Астапова (Астапов 2008), Ф. Б. Березина (Березин 1988), Л. В. Бороздину (Бороздина 1993), К. Р. Сидорова (Сидоров 2006).

Исследование школьной тревожности проводилось А. К. Дусавицким (Дусавицкий 1982), А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой (Микляева, Румянцева 2007), Б. И. Кочубеем, Е. В. Новиковой (Кочубей, Новикова 1988), А. М. Прихожан (Прихожан 2000; 2009) и др.

А. М. Прихожан создана специальная корректирующая программа, содержащая психологические мероприятия, которые уменьшают уровень тревожности. Также Л. М. Фридман исследовал проявления тревожности у детей и обнаружил ее истоки в межличностных отношениях (Фридман 2004).

В качестве важнейшего источника тревожности многими авторами выделяется внутренний конфликт, связанный с самооценкой.

Большой вклад в исследование самооценки внесен такими зарубежными исследователями, как Р. Бернс (Бернс 1986; 2003), У. Джеймс (Джеймс 2011), К. Роджерс (Роджерс 2001). В России изучению самооценки посвящены работы:

А. И. Липкиной, Л. А. Рыбака (Липкина, Рыбак 1968), И. И. Чесноковой (Чеснокова 1977), С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн 2006), А. Н. Леонтьева (Леонтьев 1975); В. В. Столина (Столин 1983); И. С. Кона (Кон 1984), Л. В. Бороздиной (Бороздина, Молчанова 1990; Бороздина 1992) и др.

Самооценка — это оценка человеком самого себя, центральное личностное образование. Она регулирует поведение человека, то, как он оценивает свое место в мире, свои сильные и слабые стороны. Самооценка влияет на отношения с окружающими и на то, как человек оценивает возможности и результаты своей деятельности.

Если самооценка ребенка адекватна, он относится к себе критически, умеет брать задание себе по силам, правильно оценивает ожидаемые результаты собственного труда без соотнесения с завышенными требованиями других людей. Самооценка говорит об уровне развития самоуважения, положительном либо отрицательном отношении к себе, уровне притязаний (Реан 2008).

Самооценка — это субъективная оценка индивидом самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Она влияет на принимаемые человеком решения, выступает важной детерминантой всех видов деятельности и коммуникаций. Самооценка формируется практически с самого начала жизни ребенка, берет свое начало при отделении ребенка от его близких, изменяется в течение всего жизненного периода, становясь более дифференцированной и обобщенной.

Выдающийся российский психолог Л. С. Выготский считал возраст 7 лет сензитивным периодом для развития самооценки, так как именно в это время наилучшим образом формируются психологические и поведенческие свойства, необходимые для нового социального статуса ребенка (Выготский 1984). В этом возрасте также начинает формироваться психологическое новообразование — рефлексия, ребенок учится размышлять о себе самом, анализировать свои переживания, накапливает знания о себе и окружающих (Троицкая, Петрова 2017). В этот период жизнь младшего школьника кардинально меняется. Изменения затрагивают социальную ситуацию развития, на первый план выходит учебная деятельность, которая становится ведущей деятельностью этого возраста. С этого момента учебная деятельность будет являться основой для развития главных новообразований младшего школьного возраста, затрагивающих познавательную сферу ребенка: память, внимание, волю, мышление. Развивается механическая и логическая

память, внимание становится целенаправленным и произвольным, повышается самоконтроль и способность к планированию. Но наибольшие изменения происходят в области мышления. Развивается словесно-логическое, теоретическое мышление, формируются научные понятия, ребенок постепенно отходит в своих представлениях от эгоцентризма.

Это самое благоприятное время для формирования адекватной самооценки. Но это и наиболее сложное для школьника время, меняется система отношений ребенка с окружающим миром, ребенок берет на себя роль школьника, вступает в социально значимые отношения. Меняются привычные условия жизни, все это вызывает эмоциональное неблагополучие, тревожность и может в значительной степени поменять отношение ребенка к самому себе. Тревожность во многих случаях связана с неадекватностью самооценки: обесцениванием себя или необоснованной уверенностью в собственных способностях.

Статья посвящена исследованию взаимосвязи самооценки и уровня тревожности. В научных трудах эта проблема имеет широкое освещение, но нет единого мнения о том, как связаны между собой тревожность и самооценка. Так, согласно А. М. Прихожан, тревожность опосредуется самооценкой и становится тем самым защитной функцией, помогающей избежать опасности и сохранить привычное отношение к себе и привычную самооценку (Прихожан 2000). Другая точка зрения заключается в том, что тревожность вызывается не особенностями самооценки как таковой, а конфликтом, вызванным расхождением между самооценкой и уровнем притязаний (Бороздина 1992; Сидоров 2006).

Показано, что тревожные дети отличаются низкой самооценкой (Прихожан 2000), а заниженная самооценка часто сопровождается повышенной тревожностью. Низкая самооценка приводит к перманентному психическому напряжению, что, в свою очередь, вызывает эмоциональную нестабильность, возбудимость и ожидание неприятностей (Астапов 2008).

Если младший школьник ощущает собственную некомпетентность, его действия неэффективны в учебной деятельности и жизни школьного коллектива, то уровень его тревожности растет. Это следствие угрозы его самооценке, в тех случаях, когда внешнее оценивание снижает собственную самооценку ребенка (Фридман 2004). Ребенок постоянно сравнивает себя с другими, более успешными учениками, проявляет обидчивость, тревожится в случае кон-

трольных работ или тестов, неуверен в себе, занижает свои достоинства.

Однако эмоциональную нестабильность в виде тревожности можно наблюдать и при завышенной самооценке.

Высокий уровень школьной тревожности у учащихся связан с доминирующими мотивами учения — мотивом-оценкой и внешним мотивом, неадекватной (завышенной или заниженной) самооценкой учебной деятельности (Зиновьева 2005).

В этом случае тревожные дети оценивают свои успехи, принимая в расчет именно оценку окружающих, отношение учителя к собственной работе. Дети этого возраста не имеют еще внутренних критериев для самооценивания. Также они не учитывают внешние условия и вероятность достижения успеха. Победа ожидается даже в маловероятных ситуациях, при этом в случаях высокой вероятности успеха школьников терзают сомнения и внутренние предчувствия неблагоприятного исхода. В результате они значительно чаще оказываются в ситуациях неуспеха, чем нетревожные дети, что, в свою очередь, приводит к накоплению отрицательного опыта.

Ребенок с завышенной самооценкой старается быть самым лучшим учеником, выигрывать все состязания, затрачивая все свои ресурсы, но часто не имея возможностей для достижения желаемого результата (Степанов 1995). Причиной завышенной самооценки могут быть ошибки воспитания, чрезмерные требования, неадекватное преувеличение достижений ребенка.

В работе Р. М. Гимаевой и Т. А. Колесниковой выявлено, что при высокой самооценке для ребенка характерна и высокая тревожность. Дети с завышенной самооценкой боятся потерпеть неудачу, у них развиваются механизмы компенсации, направленные на приложение все больших усилий для достижения высокого результата (Гимаева, Колесникова 2015). Завышенные требования и завышенные ожидания взрослых, в свою очередь, провоцируют внутренний конфликт у детей младшего школьного возраста, что приводит к ожиданию проблем, сложностей и неприятностей, повышает уровень тревожности (Широкова, Жадько 2004).

Таким образом, в научной литературе прослеживаются следующие тенденции в изучении взаимосвязи самооценки и тревожности:

- 1) Самооценка в младшем школьном возрасте начинает формироваться в контексте адаптации к новым социальным условиям.

- 2) Внутренний конфликт, связанный с самооценкой, выделяется в качестве важнейшего источника тревожности.
- 3) Низкая самооценка часто сопровождается повышенной тревожностью, эмоциональной нестабильностью, возбудимостью.
- 4) Чрезмерные требования, неадекватное преувеличение достижений ребенка приводят к завышенной самооценке и, как следствие, к тревожности.

Проблема исследования тревожности детей младшего школьного возраста остается актуальной. Постоянный рост количества тревожных детей и меняющиеся условия образования требуют дальнейшего изучения причин, порождающих тревожность. Мы предполагаем, что основным психологическим фактором тревожности младшего школьника является его самооценка; в связи с этим существует взаимосвязь между самооценкой ребенка и его тревожностью, которая имеет нелинейный характер, поэтому, на наш взгляд, необходимо характер этой взаимосвязи в младшем школьном возрасте исследовать более подробно.

Материалы и методы

Цель исследования — изучить характер взаимосвязи уровня тревожности и самооценки у младших школьников.

Объект исследования: самооценка и уровень тревожности детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: влияние уровня самооценки на проявление тревожности у детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

- 1) изучить теоретические источники по проблеме исследования;
- 2) произвести подбор методик, соответствующий проблеме исследования и возрасту респондентов;
- 3) провести эмпирическое исследование с целью выявить уровень тревожности и самооценку младших школьников;
- 4) исследовать взаимосвязь между тревожностью и самооценкой с помощью статистических методов.

Для проведения исследования использовались следующие методики:

- 1) Шкала явной тревожности СМАС (Э. Кастанеда, Б. Маккэндлесс, Д. Палермо, адаптирована А. М. Прихожан, 1995), используется для выявления тревожности у детей с 7 до 12 лет (Агеева, Вольтов 2013).

- 2) Шкала оценки своей компетентности (С. Хартер и Р. Пайка, адаптирована Н. С. Чернышевой, 1997), используется для изучения дифференцированной самооценки у детей младшего школьного возраста (Чернышова 1997). Шкала компетентности содержит следующие субшкалы: «Познавательная компетентность», «Компетентность в общении со сверстниками», «Компетентность во внеурочной деятельности» и «Общее самопринятие». Субшкала «Познавательная компетентность» направлена на исследование того, как ребенок оценивает свои успехи в учебной деятельности. Субшкала «Компетентность в общении со сверстниками» выявляет успешность взаимодействия с другими учениками, популярность среди одноклассников, способность заводить друзей. Субшкала «Компетентность во внеурочной деятельности» исследует успешность ребенка в различных занятиях вне школы, командных играх и др. Субшкала «Общее самопринятие» показывает то, каким ребенок видит себя, его уверенность в себе и правильности собственного поведения.

Исследование проводилось с учениками на базе общеобразовательной средней школы г. Бишкек. В эксперименте участвовали 63 человека, в возрасте от 7 до 10 лет, из них 38 мальчиков, 25 девочек.

Анализ имеющихся данных показывает, что к настоящему времени нет точного мнения, как самооценка влияет на развитие тревожности.

Мы предположили, что связь между самооценкой ребенка и его уровнем тревожности не является линейной, при этом имеются два варианта взаимосвязи:

Н1: чем выше самооценка ребенка, тем выше уровень тревожности;

Н2: чем ниже самооценка ребенка, тем выше уровень тревожности.

Математическая обработка полученных данных проводилась в среде статистического анализа IBM SPSS Statistics. Для изучения взаимосвязи и уточнения ее характера между показателями самооценки и тревожности применялся корреляционный анализ. Для выбора критерия корреляции необходимо было проверить данные о характере распределения по критерию Колмогорова — Смирнова (Сережкина 2001). Гипотеза о нормальном распределении выборки принимается, если показатель значимости $p > 0,05$. Результаты проверки представлены в таблице 1.

Табл. 1. Проверка гипотезы о нормальном распределении данных по каждой шкале

	Среднее отклонение	Стандартное отклонение	Критерий	Значимость p	Решение
1	Распределение шкалы «Тревожность»		Одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова	0,195	Гипотеза о нормальном распределении принимается
	6,413	2,89			
2	Распределение шкалы «Познавательная компетентность»		Одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова	0,822	Гипотеза о нормальном распределении принимается
	18,984	4,23			
3	Распределение шкалы «Общение со сверстниками»		Одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова	0,746	Гипотеза о нормальном распределении принимается
	19,585	3,55			
4	Распределение шкалы «Внеурочная деятельность»		Одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова	0,281	Гипотеза о нормальном распределении принимается
	20,048	3,36			
5	Распределение шкалы «Общее самопринятие»		Одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова	0,455	Гипотеза о нормальном распределении принимается
	18,492	3,44			

Table 1. Testing the hypothesis about the normal distribution of data on each scale

	Average deviation	Standard deviation	Criterion	Significance p	Solution
1	Distribution of the scale “Anxiety”		One-sample Kolmogorov–Smirnov test	0.195	Normal distribution hypothesis is accepted
	6.413	2.89			
2	Distribution of the scale “Cognitive competence”		One-sample Kolmogorov–Smirnov test	0.822	Normal distribution hypothesis is accepted
	18.984	4.23			
3	Distribution of the scale “Communication with peers”		One-sample Kolmogorov–Smirnov test	0.746	Normal distribution hypothesis is accepted
	19.585	3.55			
4	Distribution of the scale “Extracurricular activities”		One-sample Kolmogorov–Smirnov test	0.281	Normal distribution hypothesis is accepted
	20.048	3.36			
5	Distribution of the scale “General self-acceptance”		One-sample Kolmogorov–Smirnov test	0.455	Normal distribution hypothesis is accepted
	18.492	3.44			

Результаты и их обсуждение

Для решения наших задач были выбраны две методики: шкала явной тревожности и шкала оценки своей компетентности.

Шкала явной тревожности для детей опирается на трактовку тревожности как генерализованного хронического переживания напряженности психики или тела, сопровождающегося страхом, беспокойством, усталостью, раздражительностью и т. д.

После подсчета баллов и перевода их в стеньги по шкале явной тревожности были получены результаты, которые представлены на рисунке 1.

Шкала оценки своей компетентности основывается на том, что самооценка детей младшего школьного возраста дифференцирована и зависит в первую очередь от двух компонентов: от того, какие представления дети имеют о собственной компетентности в необходимых навыках учебной деятельности, а также от того, насколько успешно протекает их общение со сверстниками. Младшие школьники способны отделять одну сферу жизни от другой и оценивать себя в них по-разному. В таблице 2 представлены эмпирические данные по шкалам оценки своей компетентности.

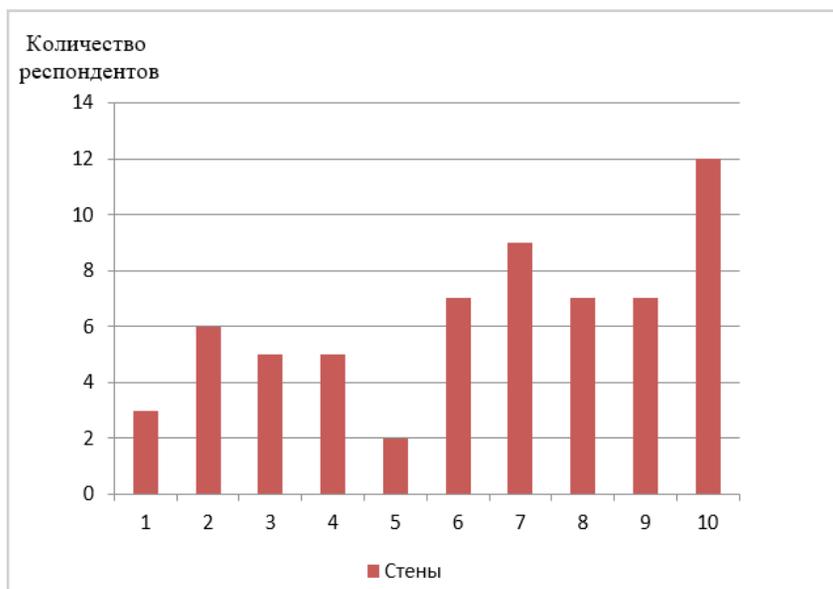


Рис. 1. Количественное распределение респондентов по методике «Шкала явной тревожности»

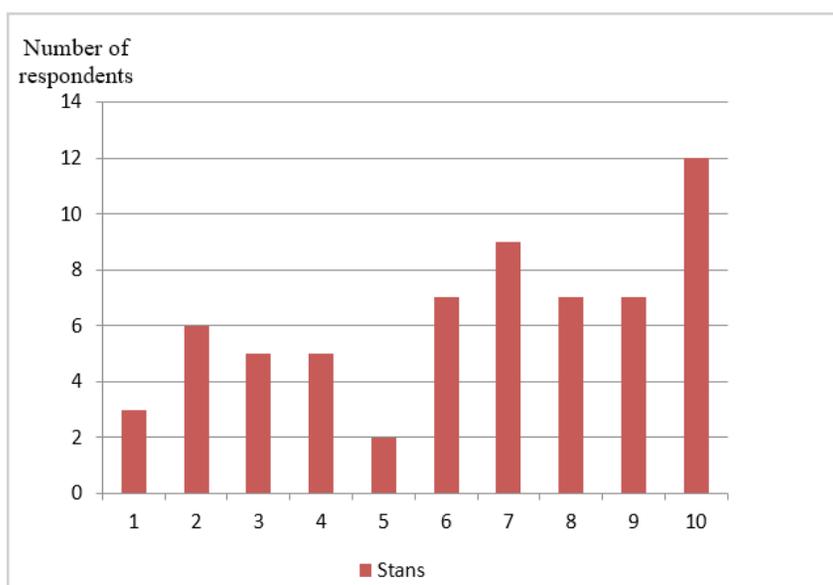


Fig. 1. The quantitative distribution of respondents according to the method “Children’s Form of Manifest Anxiety Scale CMAS”

Табл. 2. Количественное распределение респондентов по субшкалам методики «Оценка своей компетентности»

Уровень самооценки	Баллы	Познавательная компетентность	Общение со сверстниками	Внеурочная деятельность	Общее самопринятие
Низкий	7–10	1	0	0	2
Ниже среднего	11–14	9	6	2	5
Средний	15–19	23	26	29	34
Выше среднего	20–23	18	21	21	15
Высокий	24–28	12	10	11	7

Table 2. The quantitative distribution of respondents by subscales of the method “Assessing One’s Competence”

Self-esteem Level	Scores	Cognitive competence	Communication with peers	Extracurricular activities	General self-acceptance
Low	7–10	1	0	0	2
Below average	11–14	9	6	2	5
Average	15–19	23	26	29	34
Above average	20–23	18	21	21	15
High	24–28	12	10	11	7

Для изучения взаимосвязей между тревожностью и самооценкой вследствие нормального распределения данных по каждой из сопоставляемых шкал применялся коэффициент корреляции r -Пирсона. Рассмотрим значимые коэффициенты корреляции из таблицы 3.

Показатели по шкале «Тревожность» связаны с такими шкалами, как «Познавательная компетентность» ($r = 0,596$) и «Общее самопринятие» ($r = -0,381$) на 1% уровне значимости.

Прямая корреляционная связь между тревожностью и самооценкой познавательной компетентности свидетельствует о том, что высокий уровень тревожности у учащихся может быть связан с мотивами учения, когда успехам в учебе придается большое значение. Ребенок оценивает себя как способного и успешного, но при этом испытывает тревогу и боязнь неудачи. Причинами этого могут быть тенденция современных школ к постоянному увеличению

Табл. 3. Корреляционная связь между показателями субшкалам самооценки и уровнем тревожности

	Показатели	Познавательная компетентность	Общение со сверстниками	Внеурочная деятельность	Общее самопринятие
Тревожность	r	0,596**	-0,066	0,005	-0,381**
	значимость	0,000	0,605	0,972	0,002

**Корреляция значима на уровне 0,01

Table 3. Correlation between the indicators of self-esteem subscales and the level of anxiety

	Indicators	Cognitive competence	Communication with peers	Extracurricular activities	General self-acceptance
Anxiety	r	0.596**	-0.066	0.005	-0.381**
	significance	0.000	0.605	0.972	0.002

** Correlation is significant at the 0.01 level

требований к ребенку, а также рост числа олимпиад, конкурсов и других ситуаций соперничества.

Обратная корреляционная связь между тревожностью и общим самопринятием показывает, что низкий уровень самопринятия сопутствует высокой тревожности. Отсутствие уверенности в себе, отрицательное эмоционально-ценностное отношение к себе, постоянные сомнения в правильности своего поведения и страх быть непохожим на других снижают эффективность общения и деятельности, приводят к высокому уровню тревожности и психологическому неблагополучию личности.

Дифференцировав самооценку на несколько составляющих (познавательная деятельность, общение со сверстниками, внеурочная деятельность, самопринятие) и проследив связь каждого фактора с уровнем тревожности, мы пришли к выводам, что тревожность может быть связана как с высокой, так и с низкой самооценкой.

Выводы

В настоящее время отмечается значительное увеличение количества детей с выявленной школьной тревожностью. Растет число работ, посвященных коррекционным программам, направленным на снижение уровня тревожности у детей младшего школьного возраста.

В научных трудах нет единого мнения о том, как связаны между собой тревожность и самооценка. По мнению некоторых авторов, тревожность является следствием низкой оценки собственной компетентности и негативного эмоционально-ценностного отношения к себе. Другие же в свою очередь подчеркивают, что желание всегда быть лучшим, не ставя во внимание собственные возможности и ресурсы,

и чрезмерные требования могут вызывать постоянное напряжение и эмоциональное неблагополучие в виде тревоги.

Эмпирическое исследование показало, что тревожность может вызываться высокой самооценкой в познавательной деятельности, а также низким уровнем самопринятия. В современном мире высокой конкуренции тенденция на результат и постоянные соревнования отражается на системе школьного образования. Дети стремятся к высоким достижениям и оценкам, к соответствию завышенным требованиям, не принимая во внимание собственные способности и преувеличивая свои достижения. Снижая требования к результатам учебной деятельности учеников младшего школьного возраста и повышая их уверенность в своих силах, можно прогнозировать снижение уровня тревожности у большинства школьников.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author reports that the study followed the ethical guidelines for human and animal studies.

Литература

- Агеева, А. Ф., Вольтов, А. В., Купреничева, Т. В., Матюхина, Е. В. (2013) *Исследование комфортности и безопасности условий обучения: Диагностический портфель*. СПб.: ГБС(К)ОУ школа-интернат № 9, 93 с. (Здоровье в школе. Вып. 4).
- Адлер, А. (1997) *Понять природу человека*. СПб.: Академический проект, 256 с.
- Астапов, В. М. (2008) *Тревога и тревожность*. СПб.: Per Se, 240 с.
- Березин, Ф. Б. (1988) *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Л.: Наука, 270 с.
- Бернс, Р. (1986) *Развитие Я-концепции и воспитание*. М.: Прогресс, 420 с.
- Бернс, Р. (2003) Я-концепция и Я-образы. В кн.: Д. Я. Райгородский (ред.). *Самосознание и защитные механизмы личности*. Самара: Бахрах-М, с. 133–219.
- Бороздина, Л. В. (1992) Что такое самооценка? *Психологический журнал*, т. 13, № 4, с. 99–101.
- Бороздина, Л. В., Молчанова, О. Н. (1990) Самооценка в первой зрелости. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 2, с. 24–48.

- Бороздина, А. В., Залученова, Е. В. (1993) Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний. *Вопросы психологии*, № 1, с. 104–113.
- Выготский, Л. С. (1984) Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. *Детская психология*. М.: Педагогика, 432 с.
- Гимаева, Р. М., Колесникова, Т. А. (2015) Взаимосвязь тревожности и самооценки в дошкольном возрасте. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № 7, статья 15248.
- Гребнева, А. Д., Тукова, Е. А. (2018) Система образования в России и перспективы ее развития. В кн.: Т. В. Яковлева (ред.). *Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Материалы XII Международной научно-практической конференции 19 февраля 2018 г.* Чебоксары: Интерактив плюс, с. 72–75.
- Джеймс, У. (2011) *Психология*. М.: Гаудеамус: Академический проспект, 318 с.
- Дусавицкий, А. К. (1982) Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников. *Вопросы психологии*, № 3, с. 56–61.
- Зиновьева, Э. В. (2005) *Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук.* М., Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова, 260 с.
- Кон, И. С. (1984) *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. М.: Политиздат, 335 с.
- Кочубей, Б. И., Новикова, Е. В. (1988) *Эмоциональная устойчивость школьника*. М.: Знание, 80 с.
- Курочка, В. С. (2019) Совершенствование системы образования в России в современных условиях. *Международный научно-исследовательский журнал*, № 11-2 (89), с. 79–84. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2019.89.11.049>
- Левитов, Н. Д. (1964) *О психических состояниях человека*. М.: Просвещение, 344 с.
- Леонтьев, А. Н. (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 304 с.
- Липкина, А. И., Рыбак, Л. А. (1968) *Критичность и самооценка в учебной деятельности*. М.: Просвещение, 141 с.
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2007) *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция*. СПб.: Речь, 248 с.
- Осипова, А. С. (2016) Современная система образования в России: анализ состояния, проблемы и пути решения. *Экономика и бизнес: теория и практика*, № 5, с. 132–135.
- Прихожан, А. М. (2000) *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 304 с.
- Прихожан, А. М. (2009) *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. СПб.: Питер, 192 с.
- Ранк, О. (2001) Родовой травматизм. В кн.: В. М. Астапов (ред.). *Тревога и тревожность*. СПб.: Питер, с. 23–30.
- Реан, А. А. (ред.). (2008) *Психология детства*. СПб.: Прайм-Еврознак, 350 с.
- Роджерс, К. Р. (2001) *Становление личности: взгляд на психотерапию*. М.: Эксмо-Пресс, 416 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2006) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 713 с.
- Сережкина, А. Е. (2001) *Математические методы исследования и обработки данных в психологии*. Казань: КГПУ, 96 с.
- Сидоров, К. Р. (2006) «Триада риска» и ее связь с состоянием психосоматического здоровья в юности. *Психологический журнал*, т. 27, № 6, с. 81–89.
- Спицбергер, Ч. Д. (1983) Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. В кн.: Ю. Л. Ханин (ред.). *Стресс и тревога в спорте*. М.: Физкультура и спорт, с. 12–24.
- Степанов, С. С. (1995) *Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога родителям*. М.: Педагогика-Пресс, 168 с.
- Столин, В. В. (1983) *Самосознание личности*. М.: Изд-во Московского университета, 284 с.
- Сушкова, Ф. С. (2006) Уровень тревожности школьников растет. *Воспитание школьников*, № 9, с. 26–35.
- Троицкая, И. Ю., Петрова, Т. Н. (2017). Специфика самооценки в младшем школьном возрасте. *Молодой ученый*, № 6 (140), с. 207–209.
- Фрейд, З. (2000) *Психоанализ и детские неврозы*. СПб.: Алетейя, 304 с.
- Фридман, Л. М. (2004) *Психология детей и подростков*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 480 с.
- Чернышева, Н. С. (1997) Методика изучения дифференцированной самооценки у детей младшего школьного возраста. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 3, с. 22–31.
- Чеснокова, И. И. (1977) *Проблема самосознания в психологии*. М.: Наука, 144 с.
- Широкова, Г. А., Жадько, Е. Г. (2004) *Практикум для детского психолога*. Ростов-на-Дону: Феникс, 314 с.
- Confidence in Learning Poll*. (2019) [Online]. Available at: <http://theharrispoll.com/wp-content/uploads/2019/04/WE-Lego-Exec-Summary-4.1.19-1.pdf> (accessed 21.12.2021).

References

- Adler, A. (1997) *Ponyat' prirodu cheloveka [Understanding human nature]*. Saint Petersburg: Akademicheskij proekt Publ., 256 p. (In Russian)
- Ageeva, L. F., Vol'tov, A. V., Kuprenicheva, T. V., Matyukhina, E. V. (2013) *Issledovanie komfortnosti i bezopasnosti uslovij obucheniya: diagnosticheskij portfel' [Study of the comfort and safety of learning conditions: a diagnostic portfolio]*. Saint Petersburg: GBS(K)OU shkola-internat no. 9 Publ., 93 p. (Zdorov'e v shkole [Health at school]. Iss. 4). (In Russian)
- Astapov, V. M. (2008) *Trevoga i trevozhnost' [Anxiety and worrying]*. Saint Petersburg: Per Se Publ., 240 p. (In Russian)
- Berezin, F. B. (1988) *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka [Mental and psychophysiological adaptation of a person]*. Leningrad: Nauka Publ., 270 p. (In Russian)
- Borozdina, L. V. (1992) Chto takoe samootsenka? [What is self-esteem?]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 13, no. 4, pp. 99–101. (In Russian)
- Borozdina, L. V., Molchanova, O. N. (1990) Samootsenka v pervoj zrelosti [Self-esteem at first maturity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 2, pp. 24–48. (In Russian)
- Borozdina, L. V., Zaluchenova, E. V. (1993) Uvelichenie indeksa trevozhnosti pri raskhozhdennii urovnej samootsenki i prityazanij [An increase in the anxiety index with a discrepancy between the levels of self-esteem and aspirations]. *Voprosy Psichologii*, no. 1, pp. 104–113. (In Russian)
- Burns, R. (1986) *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [Self-Concept development and education]*. Moscow: Progress Publ., 420 p. (In Russian)
- Burns, R. (2003) Ya-kontseptsiya i Ya-obrazy [Self-concept and Self-images]. In.: D. Ya. Rajgorodskij (ed.). *Samosoznanie i zashchitnye mekhanizmy lichnosti [Self-awareness and defense mechanisms of personality]*. Samara: Bakhrakh-M Publ., pp. 133–219. (In Russian)
- Chernysheva, N. S. (1997) Metodika izucheniya differentsirovannoj samootsenki u detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Methodology for studying differentiated self-esteem in primary school children]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 3, pp. 22–32. (In Russian)
- Chesnokova, I. I. (1977) *Problema samosoznaniya v psikhologii [The problem of self-awareness in psychology]*. Moscow: Nauka Publ., 144 p. (In Russian)
- Confidence in Learning Poll*. (2019) [Online]. Available at: <http://theharrispoll.com/wp-content/uploads/2019/04/WE-Lego-Exec-Summary-4.1.19-1.pdf> (accessed 21.12.2021). (In English)
- James, W. (2011) *Psikhologiya [Psychology]*. Moscow: Gaudeamus Publ.; Akademicheskij prospect Publ., 318 p. (In Russian)
- Dusavitskij, A. K. (1982) Zavisimost' mezhdou interesom i trevozhnost'yu v uchebnoj deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [The relationship between interest and anxiety in the educational activities of primary schoolchildren]. *Voprosy Psichologii*, no. 3, pp. 56–61. (In Russian)
- Freud, S. (2000) *Psikhoanaliz i detskie nevrozy [Psychoanalysis and childhood neuroses]*. Saint Petersburg: Aleteiya Publ., 304 p. (In Russian)
- Fridman, L. M. (2004) *Psikhologiya detej i podrostkov [Psychology of children and adolescents]*. Moscow: Institute of Psychotherapy Publ., 480 p. (In Russian)
- Gimaeva, R. M., Kolesnikova, T. A. (2015) Vzaimosvyaz' trevozhnosti i samootsenki v doskol'nom vozraste [The relationship between anxiety and self-esteem in preschool age]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Konsept" — Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept"*, no. 7, article 15248. (In Russian)
- Grebneva, A. D., Tukova, E. A. (2018) Sistema obrazovaniya v Rossii i perspektivy ee razvitiya [The education system in Russia and the prospects for its development]. In: T. V. Yakovleva (ed.). *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika. Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 19 fevralya 2018 g. [Education and training: theory, methodology and practice. Proceedings of the 12th International scientific and practical conference, February 19, 2018]*. Cheboksary: Interaktiv plyus Publ., pp. 72–75. (In Russian)
- Kochubej, B. I., Novikova, E. V. (1988) *Emotsional'naya ustojchivost' shkol'nika [Emotional stability of the student]*. Moscow: Znanie Publ., 80 p. (In Russian)
- Kon, I. S. (1984) *V poiskakh sebya: Lichnost' i ee samosoznanie [In search of oneself: personality and its self-consciousness]*. Moscow: Politizdat Publ., 335 p. (In Russian)
- Kurochka, V. S. (2019) Sovershenstvovanie sistemy obrazovaniya v Rossii v sovremennykh usloviyakh [Improving the education system of Russia in the current context]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal — International Research Journal*, no. 11–2 (89), pp. 79–84. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2019.89.11.049> (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]*. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russian)
- Levitov, N. D. (1964) *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka [On the mental states of a person]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 344 p. (In Russian)

- Lipkina, A. I., Rybak, L. A. (1968) *Kritichnost' i samootsenka v uchebnoj deyatel'nosti [Criticality and self-esteem in learning activities]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 141 p. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. (2007) *Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrektsiya [School anxiety: Diagnosis, prevention, correction]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 248 p. (In Russian)
- Osipova, A. S. (2016) *Sovremennaya sistema obrazovaniya v Rossii: analiz sostoyaniya, problem i puti resheniya [The modern education system in Russia: Analysis of the state, problems and solutions]*. *Ekonomika i biznes: teoriya i praktika — Economy and Business: Theory and Practice*, no. 5, pp. 132–135. (In Russian)
- Prikhozhan, A. M. (2000) *Trevozhnost' u detej i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i voznrastnaya dinamika [Anxiety in children and adolescents: Psychological nature and age dynamics]*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 304 p. (In Russian)
- Prikhozhan, A. M. (2009) *Psikhologiya trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast [Psychology of anxiety: Preschool and school age]*. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 192 p. (In Russian)
- Rank, O. (2001) *Rodovoj travmatizm [Birth traumatism]*. In: V. M. Astapov (ed.). *Trevoga i trevozhnost' [Anxiety and worrying]*. Saint Petersburg: Piter Publ., pp. 23–30. (In Russian)
- Rean, A. A. (ed.). (2008) *Psikhologiya detstva [Psychology of Childhood]*. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak Publ., 350 p. (In Russian)
- Rogers, C. R. (2001) *Stanovlenie lichnosti: vzglyad na psikhoterapiyu [Personal formation: A look at psychotherapy]*. Moscow: Eksmo-Press Publ., 416 p. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (2006) *Osnovy obshchej psikhologii [Fundamentals of General Psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 713 p. (In Russian)
- Serezhkina, A. E. (2001) *Matematicheskie metody issledovaniya i obrabotki dannykh v psikhologii [Mathematical methods of research and data processing in psychology]*. Kazan: KGPU Publ., 96 p. (In Russian)
- Shirokova, G. A., Zhad'ko, E. G. (2004) *Praktikum dlya detskogo psikhologa [Workshop for a child psychologist]*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 314 p. (In Russian)
- Sidorov, K. R. (2006) "Triada riska" i ee svyaz' s sostoyaniem psichosomaticheskogo zdorov'ya v yunosti ["Risk triad" and its relation to psychosomatic state of health in youth]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 27, no. 6, pp. 81–89. (In Russian)
- Spilberger, Ch. D. (1983) *Kontseptual'nye i metodologicheskie problemy issledovaniya trevogi [Conceptual and methodological problems of anxiety research]*. In: Yu. L. Khanin (ed.). *Stress itrevoga v sporte [Stress and anxiety in sports]*. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., pp. 12–24. (In Russian)
- Stepanov, S. S. (1995) *Bol'shie problemy malen'kogo rebenka: sovety psikhologa roditelyam [Big problems of a small child: advice from a psychologist to parents]*. Moscow: Pedagogika-Press Publ., 168 p. (In Russian)
- Stolin, V. V. (1983) *Samosoznanie lichnosti [Self-awareness of the individual]*. Moscow: Moscow University Press, 284 p. (In Russian)
- Sushkova, F. S. (2006) *Uroven' trevozhnosti shkol'nikov rastet [The level of anxiety in schoolchildren is growing]*. *Vospitanie shkol'nikov*, no. 9, pp. 26–35. (In Russian)
- Troitskaya, I. Yu., Petrova, T. N. (2017). *Spetsifika samootsenki v mladshem shkol'nom vozraste [The specifics of self-esteem in primary school age]*. *Molodoj uchenyj*, no. 6 (140), pp. 207–209. (In Russian)
- Vygotskii, L. S. (1984) *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4 [Collected Works: in 6 vols. Vol. 4]*. *Detskaya psikhologiya [Child psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 432 p. (In Russian)
- Zinov'eva, E. V. (2005) *Shkol'naya trevozhnost' i ee svyaz' s kognitivnymi i lichnostnymi osobennostyami mladshikh shkol'nikov [School anxiety and its relationship with the cognitive and personality traits of younger students]*. *PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State Open Pedagogical University named after M. A. Sholokhov, 260 p. (In Russian)



УДК 159.99

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-53-65>

Представления об игнорировании как форме социальной эксклюзии

Г. В. Семенова¹, А. С. Васильченко¹, С. А. Векилова¹, Е. В. Николаева¹, Ю. Е. Гусева^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Галина Вячеславовна Семенова,
SPIN-код: 4149-7480,
Scopus AuthorID: 57211030125,
ResearcherID: N-3664-2018,
ORCID: 0000-0002-3936-2039,
e-mail: semenovagv@herzen.spb.ru

Алина Сергеевна Васильченко,
ORCID: 0000-0002-5433-0289,
e-mail: av9565790@gmail.com

Севиль Афрасьбовна Векилова,
SPIN-код: 7186-3290,
Scopus AuthorID: 57211028545,
ResearcherID: V-5363-2018,
ORCID: 0000-0002-6552-9963,
e-mail: vekilova@mail.ru

Екатерина Владимировна
Николаева,
ORCID: 0000-0002-0253-209X,
e-mail: katyanikolaeva7@mail.ru

Юлия Евгеньевна Гусева,
SPIN-код: 8072-6320,
ORCID: 0000-0002-5815-4227,
e-mail: julia_guseva@mail.ru

Для цитирования:

Семенова, Г. В.,
Васильченко, А. С.,
Векилова, С. А.,
Николаева, Е. В., Гусева, Ю. Е.
(2022) Представления
об игнорировании как форме
социальной эксклюзии.
*Психология человека
в образовании*, т. 4, № 1, с. 53–65.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-53-65>

Получена 13 сентября 2021;
прошла рецензирование
30 октября 2021; принята
30 октября 2021.

Финансирование: Исследование
выполнено при финансовой
поддержке РФФИ в рамках
научного проекта № 20-013-00736
«Социальная эксклюзия
в межличностных отношениях».

Права: © Г. В. Семенова,
А. С. Васильченко, С. А. Векилова,
Е. В. Николаева, Ю. Е. Гусева
(2022). Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Работа посвящена исследованию представлений об игнорировании. Игнорирование рассматривается как форма социальной эксклюзии и описывается через ряд понятий: остракизм, игнорирование, отвержение, отторжение, дистанцирование, изоляция, моббинг, буллинг. Теоретический анализ показывает, что феномен игнорирования не может быть охарактеризован исключительно как негативное явление, однако опасность игнорирования проявляется в разрыве коммуникации.

Гипотезой данного исследования выступает предположение о том, что существуют различные типы представлений об игнорировании, которые характеризуются определенными речевыми маркерами.

В исследовании приняли участие 51 человек (36 женщин и 15 мужчин) в возрасте от 16 до 44 лет (средний возраст — 23 года).

Основной метод исследования — контент-анализ. Респонденты отвечали на открытый вопрос «Что для Вас значит, когда Вас игнорируют?». Были выделены две группы категорий контент-анализа, подсчитана частота их встречаемости.

В первую группу категорий контент-анализа вошли смысловые категории, непосредственно отражающие содержание феномена игнорирования: обесценивание (29,4%), отсутствие интереса (27,4%), негативные эмоциональные переживания (23,5%), ощущение ненужности партнеру (17,6%); игнорирование как реакция на поведение собеседника (13,7%), игнорирование как скрытое послание (13,7%) и игнорирование как отсутствие внимания (9,8%).

Вторую группу категорий контент-анализа составили речевые маркеры игнорирования (изъянчивные, сочинительные союзы; возвратные, указательные, личные местоимения; отрицательные частицы).

Кластерный анализ позволил выделить два типа представлений об игнорировании. В рамках первого типа игнорирование описано как единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Когнитивный компонент проявляется через попытку понять и объяснить причины игнорирования. Эмоциональный компонент представлен описанием переживаний и эмоциональных реакций (обида, злость, раздражение, отвращение, презрение). Поведенческий компонент центрирован на коммуникации и ощущении собственной ненужности в ней. Второй тип представлений об игнорировании выражает остракизм, а именно отсутствие интереса у собеседника к мишени игнорирования и обесценивание. Обозначены речевые маркеры обесценивания (отрицательные частицы и приставки) и отсутствия интереса (частое употребление слова «человек», использование эгоцентрических маркеров — личных местоимений первого лица единственного числа).

Наличие представлений об игнорировании как об остракизме свидетельствует о том, что данный тип отношения к субъекту коммуникации может являться одной из форм социальной эксклюзии.

Ключевые слова: социальная эксклюзия, игнорирование, микроагрессия, остракизм, межличностные отношения, речевые маркеры игнорирования, контент-анализ

Representation about ignoring as a form of social exclusion

G. V. Semenova¹, A. S. Vasilchenko¹, S. A. Vekilova¹, E. V. Nikolaeva¹, Yu. E. Guseva^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Galina V. Semenova,
SPIN: 4149-7480,
Scopus AuthorID: 57211030125,
ResearcherID: N-3664-2018,
ORCID: 0000-0002-3936-2039,
e-mail: semenovagv@herzen.spb.ru

Alina S. Vasilchenko,
ORCID: 0000-0002-5433-0289,
e-mail: av9565790@gmail.com

Sevil' A. Vekilova,
SPIN: 7186-3290,
Scopus AuthorID: 57211028545,
ResearcherID: V-5363-2018,
ORCID: 0000-0002-6552-9963,
e-mail: vekilova@mail.ru

Ekaterina V. Nikolaeva,
ORCID: 0000-0002-0253-209X,
e-mail: katyanikolaeva7@mail.ru

Yulia E. Guseva,
SPIN: 8072-6320,
ORCID: 0000-0002-5815-4227,
e-mail: julia_guseva@mail.ru

For citation:

Semenova, G. V., Vasilchenko, A. S., Vekilova, S. A., Nikolaeva, E. V., Guseva, Yu. E. (2022) Representation about ignoring as a form of social exclusion. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 53–65. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-53-65>

Received 13 September 2021; reviewed 30 October 2021; accepted 30 October 2021.

Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-01-00001 “Social exclusion in interpersonal relationships”.

Copyright: © G. V. Semenova, A. S. Vasilchenko, S. A. Vekilova, E. V. Nikolaeva, Yu. E. Guseva (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

The article is focused on representations of ignoring in student youth. Ignoring is a form of social exclusion and can be described using the following concepts: ostracism, ignorance, rejection, distancing, isolation, mobbing and bullying. The hypothesis of this study is that there are different types of representations of ignorance which are characterised by certain speech markers. The study involved 51 respondents (36 women and 15 men) aged 16 to 44 (mean age 23 years). The main research method is content analysis. The respondents answered the open-ended question “What does it mean to you when you are ignored?”. We identified two groups of categories of content analysis. The first group of categories of content analysis included semantic categories that directly reflect the content of the phenomenon of ignoring: devaluation (29.4%), lack of interest (27.4%), negative emotional experiences (23.5%), a feeling of not being needed by a partner (17.6%); ignoring as a reaction to the interlocutor’s behaviour (13.7%), ignoring as a hidden message (13.7%) and ignoring as a lack of attention when attention is focused on other objects (9.8%). The second group of categories of content analysis consisted of speech markers of ignoring. Cluster analysis made it possible to distinguish two types of representations of ignoring. In the first type, ignoring is described as a unity of cognitive, emotional and behavioural components. The second type of representations of ignoring expresses ostracism—i. e., the interlocutor’s lack of interest in the person being ignored and devaluation. SpeechWe also identified speech markers of depreciationdevaluation (negative particles and prefixes) and lack of interest (frequent use of the word “person”, use of egocentric markers—i. e., personal pronouns of the first person singular). Some respondents view ignoring as ostracism, which indicates that ignoring can be a form of social exclusion.

Keywords: social exclusion, ignoring, microaggression, ostracism, interpersonal relationships, speech markers of ignoring, content analysis

Введение

Понятие социального исключения в настоящее время представляется исследователям полимодальным, зонтичным термином, описывается через такие явления, как остракизм, игнорирование, отвержение, отторжение, дистанцирование, изоляция, моббинг, буллинг и т. д. и представляет особую установку на вытеснение человека на периферию значимых для него групповых и межличностных отношений

(Семенова, Векилова, Терешкина и др. 2020; Терешкина, Векилова, Рудыхина и др. 2021).

Однако при детальном изучении феномена социальной эксклюзии оказывается, что эксклюзия, символически отражая разрыв связей личности с социальной системой, неоднородна и включает в себя широкий спектр поведенческих реакций разной степени значимости и токсичности для субъекта коммуникации. Начинаясь с «чисто человеческих», микроагрессивных форм выражения (например, отсутствия визуального

контакта, отвлечения на гаджеты во время общения и прочее), она в ходе эскалации может перейти в открытую агрессию, травлю и насилие в различных его проявлениях (Freeman, Schroer 2020). Это, как правило, сопровождается специфическими переживаниями — от невыносимой боли, которая активизирует неосознаваемые защитные механизмы, до острого чувства обиды и даже до реализации продуктивного совладания и конструктивного противодействия актам эксклюзии (Slegers, Proulx, van Beest 2017; Williams 2007).

Актуальность исследования связана с тем, что актов насилия, обусловленных эскалацией социальной эксклюзии, в современном обществе происходит все больше (Бойкина 2019). «Язык исключения» становится все разнообразнее, поскольку люди, наблюдая за этим явлением, стали обозначать происходящее с помощью речевых средств (Григорьева 2021; Klauke, Müller-Frommeyer, Kauffeld 2019). В молодежной среде, в социальных сетях, в популярной интернет-прессе дискуссии о фэббинге, газлайтинге, хейтинге и прочих формах эксклюзии в межличностных отношениях давно уже стали реальностью, — в отличие от научного дискурса, который в прямом смысле слова не поспевает за трансформациями социальной действительности. В этом заключается психологическая проблема, приблизиться к решению которой призвана предлагаемая статья. Изучение типов и маркеров игнорирования как формы социальной эксклюзии в представлениях субъектов межличностных отношений позволит наметить шаги по распознаванию исключения и совладанию с его негативными последствиями.

В связи с этим цель работы — рассмотрение социального исключения с точки зрения изучения его форм. В частности, данное исследование посвящено исследованию феномена игнорирования, представлению об этом явлении в контексте идей социального исключения.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Теоретическое изучение игнорирования целесообразно начать с определения смыслового содержания термина. Взгляды разных авторов на это явление часто схожи, однако подробное описание данного феномена обеспечит более глубокое его понимание, а выделение основных компонентов представлений о нем послужит доказательством релевантности его определения.

Игнорирование — термин, применяемый в различных областях науки. Например, такое неврологическое расстройство, возникающее в результате повреждения головного мозга, рассматривается в психиатрии (Жмуров 2012). В этике корпоративной культуры игнорирование трактуется как факт нарушения этикета, в том числе цифрового (Мамина, Царева 2018). В экономике игнорирование описывается как стратегия экономического поведения, противоположная конкуренции, и сотрудничеству (Заостровцев 2016).

Произведения художественной литературы содержат огромный потенциал для понимания человека (Коржова 2021); они дают хороший задел и для раскрытия психологического механизма игнорирования. Так, Е. М. Якимовой были изучены способы выражения стратегии игнорирования в произведениях А. И. Куприна — через тактики уклонения, захвата инициативы и контроля над темой. Анализ диалогов произведения показывает, что игнорирование предусматривает смену темы общения, невнимание к репликам собеседника. Обосновано положение о том, что игнорирование в коммуникации проявляется и вербально, и невербально: «отворачивались», «быстро взглянул на него и тотчас отвернулся», «не слушали», «не поздоровались при встрече», «не обращая больше внимания», «не оборачиваясь», «не глядя на него» (Якимова 2017); «промолчал» (Андреева 2009).

Ряд работ по лингвистике посвящен маркерам игнорирования как стратегии коммуникации в диалоге, выраженном в тексте (Григорьева 2021; Якимова 2017; Klauke, Müller-Frommeyer, Kauffeld 2019). Изучение поведенческих и текстовых маркеров игнорирования представляет большой интерес и для психологии, особенно для психотерапевтической практики, направленной на совладение с эпизодами остракизма на жизненном пути человека через принятие и «переписывание» индивидуальной истории в приемлемой для клиента, нетравматичной форме. Это обеспечивает восстановление ресурсных социально-психологических связей и дает возможность формировать новые привязанности.

В психологии игнорирование принято изучать в контексте межличностных отношений. К. Ойстер понимает его как отказ от слушания собеседника (Ойстер 2004). Игнорирование рассматривается как одна из форм насильственного поведения, проявляющаяся в отсутствии реакции на нужды и потребности человека. При этом уточняется, что нельзя отождествлять выделяемый феномен с невниманием, которое

не несет в себе враждебности (Молчанов, Любимова 2018). Еще одна трактовка — игнорирование как форма психологической защиты, например в качестве частного случая такого механизма, как избегание (Куфтяк 2012). Психологическая защищенность личности связана с необходимостью быть как можно дальше от всего, что пробуждает неприятные и травмирующие воспоминания, и этой цели в данном случае служит игнорирование.

Следует отметить, что в идеях об остракизме, высказанных К. Вильямсом, цитируемость статей которого чрезвычайно высока, происходит смешение понятий «отвержение», «игнорирование», «эксклюзия». В связи с этим сопоставимы типы игнорирования и остракизма, сформулированные данным автором (Williams 2007). Это следующие типы: псевдоостракизм — ошибочное определение остракизма там, где его нет; ролевой остракизм — предписывается ситуативно нормами и ролями; карающий остракизм — осуществляется в целях наказания и порицания; защитный остракизм возникает как ответная защитная реакция; ненамеренный остракизм (Бойкина 2019; Williams 2007).

Е. М. Ручкина ввела понятие «уважительное игнорирование», определяемое как внешне воспринимаемое неуважение, наложенное на внутренне позитивное отношение. Такая тактика в диалоге позволяет не погружаться слишком глубоко, а давать формальные ответы на ряд вопросов адресата. Вежливое невнимание представляет собой стратегию поведения, при которой субъект не относится к коммуникации слишком серьезно (Ручкина 2015). Подобную трактовку можно сопоставить с защитной стратегией избегания. Важно отметить, что уважительное игнорирование не приводит к разрыву коммуникации, сохраняя возможность восстановления взаимодействия. Это наводит на мысль о потенциальной функциональности игнорирования. В тоже время уход от нежелательной, а подчас и токсичной коммуникации — также одна из возможных позитивных сторон игнорирования.

Уход от общения предполагает использование определенных стратегий невступления в контакт. Так, М. А. Гуляева выделяет ряд таких стратегий: человек старается не находиться в одном пространстве коммуникации с нежелательным собеседником; молчит в ответ на реплики собеседника; прямо демонстрирует намерение не общаться, выражая таким образом протест (экспрессивная функция игнорирования); переключает внимание на другой объект; делает вид, что не слышит собеседника, не видит его (Гуля-

ева 2013). М. А. Василик дополняет этот список такой тактикой, как демонстрация причин, по которым в данный момент общение нежелательно: человек притворяется иностранцем, пьяным, спящим, глухим и т. д. (Василик 2003).

Первая встреча человека с игнорированием чаще всего происходит в рамках детско-родительских отношений (Садовникова, Карабанова, Бурменская и др. 2018; Яценко, Олифинович, Анисимова 2019; Яценко, Олифинович, Хомич 2020). Родители часто используют игнорирование как стратегию воспитания или как ее главный элемент, когда стремятся не обращать внимание на ребенка (Аликин, Аликин, Лукьянченко 2020). Игнорирование может проявляться и в таких более примитивных видах детско-родительских отношений, как фрустрирование потребностей, минимизация межличностного взаимодействия, отсутствие эмоционального контакта, непринятие родителями возрастных изменений ребенка (застревание на определенном возрастном этапе); враждебное отношение со стороны одного из родителей, отсутствие интереса к жизни ребенка, обезличивание достижений и т. д. (Яценко, Олифинович, Анисимова 2019; Яценко, Олифинович, Хомич 2020).

Стоит отметить наличие связи между стилем семейного воспитания и проявлением агрессивного поведения в подростковом возрасте: из семьи физическая агрессия переносится подростком в социальный контекст, в том числе в межличностные отношения со взрослыми. Также в данном случае имеет место кооперация подростка со сверстниками в целях осуществления актов агрессии как одной из стратегий совладания с игнорированием со стороны родителей (Огуречников, Еремеев, Третьякова 2018).

А. А. Реан рассматривает игнорирование в контексте нейтральной позиции родителей в ответ на агрессию, проявляемую в сиблинговых отношениях, что может способствовать дальнейшей эскалации агрессивного поведения и закреплению его в результате обсервационного научения в качестве устойчивого паттерна (Реан 2015).

Как стратегия родительского поведения игнорирование часто встречается в отношении детей, чем-то отличающихся от сверстников. В этих случаях родители часто предпочитают не замечать особенности ребенка. Могут игнорироваться как специфические характеристики, связанные с заболеванием, так и личностные черты детей (установка, при которой дефект не дает возможности разглядеть индивидуальные особенности ребенка). Игнорирование

потребностей ребенка влечет за собой определенные последствия. Беседы с родителями, игнорирующими потребности ребенка, свидетельствуют о том, что страдают прежде всего духовные потребности детей. Все родители этой группы демонстрируют эмоциональную «скудность» в общении с ребенком и низкий уровень готовности к взаимодействию с ним (Сабуров 2016).

Ряд авторов определяет игнорирование как форму проявления безразличного и пренебрежительного отношения и относит его к формам отвергающего поведения (Карабанова, Захарова, Бурменская и др. 2018). Современным способом выражения пренебрежительного игнорирования является фаббинг (phubbing, от англ. phone — телефон и snubbing — пренебрежение). Суть данного явления заключается в постоянном отвлечении на гаджет во время личного общения с собеседником, что может восприниматься партнером по взаимодействию как неуважение и угроза привязанности (Крюкова, Екимчик 2019; Шубина 2019).

Еще одна современная форма игнорирования — гостинг (ghosting, от англ. ghost — призрак). Под гостингом понимается поведение человека, предполагающее внезапное игнорирование, прекращение общения с кем-либо без объяснения причин. Распространение информационно-коммуникационных технологий, доступность Интернета, развитие социальных сетей делают гостинг весьма удобным способом прекращения дружеских и романтических отношений в виртуальном пространстве, так как это позволяет избежать тревоги и страха перед выяснением отношений. Подобные действия могут оказать серьезное негативное психологическое воздействие на объект такого поведения. Сегодня в России явление гостинга, например, в трудовых отношениях встречается в 59% случаев (Иванова, Рябинина 2019), что говорит о достаточной распространенности данного явления. Возникновение новых форм игнорирования, появление и закрепление в коммуникации, в том числе научной, новых терминов для их обозначения, свидетельствует о необходимости подробнее изучать эти трансформации.

Резюмируя, мы можем заключить, что игнорирование — это многоплановый феномен. Впервые человек встречается с этой формой выражения отношения в семье, однако впоследствии в межличностных взаимодействиях это явление оказывается не менее распространенным. Оно может проявляться в трех основных формах: осознанной, частично осознаваемой, неосознаваемой, а его функции — прекращение

ненужной коммуникации, защита, экспрессия несогласия и недовольства. Поскольку в отношениях игнорирование выполняет данные функции, его нельзя охарактеризовать как однозначно негативное явление, хотя оно и несет в себе опасность разрыва контакта между людьми.

Организация и методы исследования

Целью эмпирического исследования было изучение представлений об игнорировании как о форме социальной эксклюзии.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) осуществление теоретического обзора исследований по тематике игнорирования;
- 2) выявление содержания и типов представлений об игнорировании как форме социальной эксклюзии;
- 3) определение речевых маркеров разных типов игнорирования.

Объектом исследования были люди, субъекты межличностных отношений, добровольно согласившиеся принять участие в заполнении гугл-форм. Среди них оказались студенты педагогического вуза, люди разных специальностей со средним специальным и высшим образованием, а также обучающиеся школы.

Предметом исследования стал феномен игнорирования как форма социальной эксклюзии.

Исследовательская гипотеза заключалась в предположении о том, что существуют различные типы представлений об игнорировании, характеризующиеся определенными речевыми маркерами.

В исследовании принял участие 51 человек (из них 36 — женщины (71%), 15 — мужчины (29%)) в возрасте от 16 до 44 лет (средний возраст обследуемых — 23 года).

Методы исследования. Респондентам задавался открытый вопрос «Что для Вас значит, когда Вас игнорируют?». Полученные данные обрабатывались с помощью качественно-количественного метода анализа документов — контент-анализа. В процессе анализа ответов респондентов на предъявляемый вопрос использовался индуктивный тип обработки материала. Помимо содержательно-смысловых категорий анализа выделялись речевые единицы — союзы, местоимения, отрицательные частицы и т. п., которые также включались в математико-статистическую обработку. Кроме этого, участникам исследования предлагалась анкета для сбора социально-демографических данных (пол, возраст, уровень образования, наличие/отсутствие работы, стаж профессио-

нальной деятельности и др.). Частота встречаемости категорий контент-анализа подсчитывалась в процентных долях; для выявления типов представлений об игнорировании использовался кластерный анализ (метод Варда).

Результаты и их обсуждение

В результате проведенного контент-анализа ответов респондентов на вопрос «Что для Вас значит, когда Вас игнорируют?» были выделены две группы контент-аналитических категорий.

Первая группа включила в себя смысловые категории, непосредственно отражающие содержание феномена игнорирования (табл. 1). К наиболее часто встречающимся в исследованной выборке относятся следующие: обесценивание (29,4%), отсутствие интереса (27,4%), эмоциональные переживания (23,5%), ненужность партнеру (17,6%). Большой интерес представляют такие категории, как «игнориро-

вание как реакция на поведение собеседника» (13,7%), «игнорирование как скрытое послание» (13,7%) и «игнорирование как отсутствие внимания» (9,8%).

Вторая группа контент-аналитических категорий включила в себя формальные характеристики, встречавшиеся в текстах, но не имевших непосредственного отношения к предмету исследования. Данные характеристики можно считать речевыми маркерами игнорирования. Подсчитывалась частота встречаемости следующих маркеров: дизъюнктивные и сочинительные союзы; возвратные, указательные, личные местоимения; отрицания и некоторые другие. Отдельного значения данные категории не имели, однако, они были включены в процедуру кластерного анализа наряду с содержательно-смысловыми категориями контент-анализа. Результаты кластеризации представлены на рисунке 1.

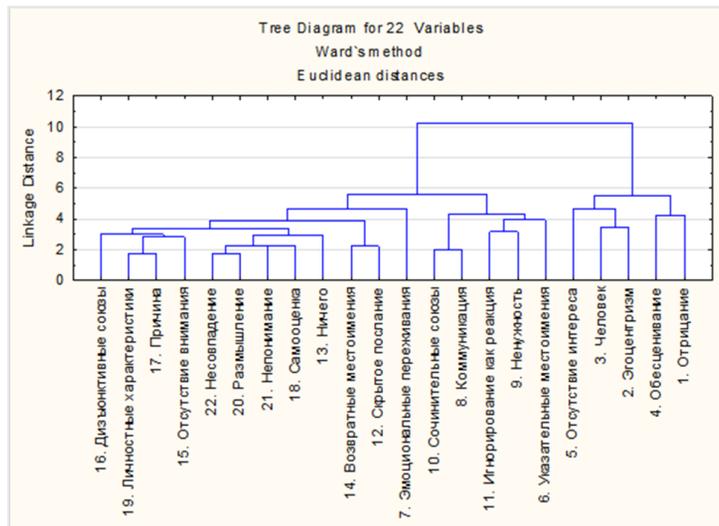


Рис. 1. Результаты кластеризации представлений об игнорировании у субъектов межличностных отношений

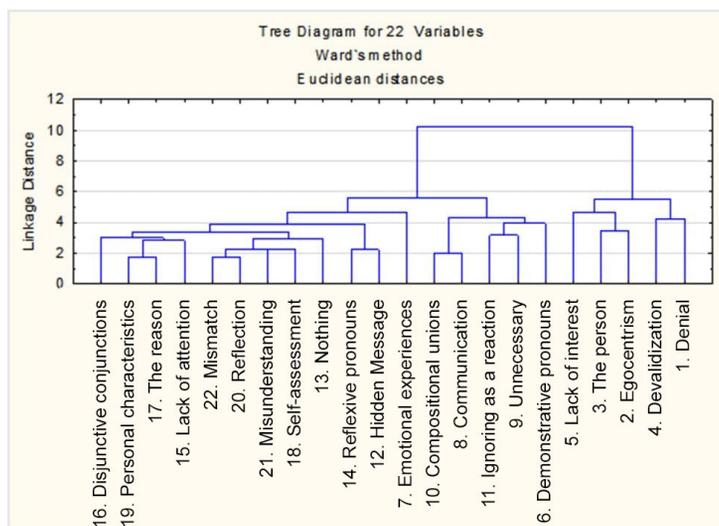


Fig. 1. Results of clustering ideas about ignoring among subjects of interpersonal relationships

Табл. 1. Представления о феномене игнорирования у субъектов межличностных отношений

№	Контент-аналитическая категория и ее содержание	Примеры единиц контент-анализа — эмпирических референтов	Частота встречаемости	
			единицы	%
1	Обесценивание: под игнорированием понимаются обесценивание, неуважение со стороны других людей, собственная незначимость для них	Не считаются с (моим) мнением, нет уважения (ко мне), доля неуважения, ни во что не ставят, не важно (мое) мнение, (на меня) все равно, (человеку) не важно (мне) ответить	15	29,4
2	Отсутствие интереса: игнорирование как отсутствие интереса у другого человека	(Я) не интересен, (до меня) нет дела, безразличие, не интересуются (моими) интересами и мыслями	14	27,4
3	Эмоциональные переживания: указываются конкретные чувства и эмоции	Обида, злость, раздражение, отвращение, презрение, чувство потерянности, апатичное состояние	12	23,5
4	Коммуникация: указание на общение, отношение, обратную связь	Отношение, диалог, общаться, взаимодействовать, отвечать, реакция, контакт	12	23,5
5	Ненужность: отсутствие потребности в общении, желания поддерживать контакт у партнера по взаимодействию	Чувствую себя ненужной, не хочет (со мной общаться), (я) неприятен, нежелание (вступать со мной в контакт)	9	17,6
6	Игнорирование как реакция другого человека на неправильное поведение: «считывание» обиды, недовольства поведением, игнорирование воспринимается как неодобрение	Я «достал» чем-то (человека), он на меня обижен; что-то делала не так, (человек) разочаровался (во мне); начинаю думать, что я какая-то плохая; я его чем-то обидела	7	13,7
7	Скрытое послание: манипуляция, целью которой является косвенное побуждение к определенным действиям, стремление обратить внимание на игнорирующего человека; осуществляется с целью контроля над ситуацией	Специальная манипуляция; как будто навязываюсь; пытаюсь достучаться, чтобы получить ответ; нужно работать при желании другой стороны; пытается показать (мне мою же) значимость для него, сказать, что я для него (нее) важна, но не может сделать это конструктивным способом; попытка обрести власть..., стать выше в своих глазах; для привлечения внимания	7	13,7
8	Принятие: указание на то, что игнорирование не имеет серьезного значения	Ничего, прохожу мимо, я как обычно сделала поспешные выводы, у него есть на то свои (причины), тратить силы на выяснение обстоятельств не стоит	6	11,8
9	Отсутствие внимания: внимание уделяется другому объекту или субъекту коммуникации. Не означает отсутствие интереса, обесценивания и проч.	(Меня) не замечает, (человек) был просто занят, не обращают внимания	5	9,8
10	Самооценка: снижение самооценки, переживания, связанные с репутационными потерями	Удар по самолюбию, начинаю загоняться, начинаю себя очень сильно накручивать	3	5,9
11	Личностные характеристики	Ума мало, (человек) дрянной; плохо воспитан или невероятно зажат и стеснителен; неумение говорить о чувствах, непонимание своих эмоций	3	5,9
12	Непонимание	Непонимание	2	3,9
13	Несовпадение	Не мой человек	2	3,9

Table 1. Representations of the phenomenon of ignoring

№	Content-analytical category and its content	Examples of content analysis units — empirical referents	Frequency of occurrence	
			unit	%
1	Devaluation: ignoring is understood as devaluation, disrespect on the part of other people, one's own insignificance for other people	They do not take (my) opinion into account, no respect (for me), some disrespect, they treat me as if I was nobody, (my) opinion does not matter, (I) do not matter, (they) do not bother to answer (me)	15	29.4
2	Lack of interest: ignoring as a lack of interest in another person	(I) am not interesting, (I) do not matter, indifference, they are not interested in (my) interests and thoughts	14	27.4
3	Emotional experiences: specific feelings and emotions are indicated	Resentment, anger, irritation, disgust, contempt, feeling of being lost, apathetic state	12	23.5
4	Communication: an indication of communication, attitude, feedback	Attitude, dialogue, to communicate, to interact, to respond, reaction, contact	12	23.5
5	Feeling unnecessary: the lack of need for communication, the lack of willingness to maintain contact with the interaction partner	I feel unnecessary, he/she does not want to (communicate with me), (I am) unpleasant, unwillingness (to interact with me)	9	17.6
6	Ignoring as a response of another person to improper behaviour: "detecting" resentment, dissatisfaction with behaviour, ignoring is perceived as disapproval	I "made" (the person) sick and tired of me, he is offended by me; I did something wrong, (the person) was disappointed (in me); I begin to think that I am some kind of bad; I offended him in some way	7	13.7
7	Hidden message: manipulation with the purpose to indirectly encourage certain actions, the desire to pay attention to the ignoring person; it is carried out in order to control the situation.	Special manipulation; as if I impose myself; to try to reach out to get an answer; you need to work if the other side wants; tries to show (to me my own) importance for him, to show that I am important to him (her), but cannot do it in a constructive way; an attempt to gain power..., to become higher in one's eyes; to attract attention.	7	13.7
8	Acceptance: an indication that ignoring is not a serious matter	It's nothing, I let it go, I, as usually, jumped to conclusions, he has his own (reasons) for that, it's not worth spending energy on clarifying the circumstances	6	11.8
9	Lack of attention: attention is paid to another object or person. It does not mean a lack of interest, devaluation, etc.	Does not notice (me), (the person) was just busy, they do not pay attention	5	9.8
10	Self-esteem: a decrease in self-esteem, experiences associated with reputational losses	A blow to my self-esteem, I start to blow things out of proportion, I start to get myself worked up	3	5.9
11	Personal characteristics	Not clever, (the person) is shoddy; poorly educated or incredibly clamped and shy; inability to talk about feelings, lack of understanding of one's emotions	3	5.9
12	Misunderstanding	Misunderstanding	2	3.9
13	Mismatch	Not my person	2	3.9

Из рисунка видно, что выделенные категории образуют два типа представлений об игнорировании.

Первый тип представлений позволяет описать игнорирование как единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Когнитивный компонент включает в себя попытку объяснить себе причины, понять и проинтерпретировать происходящее в ситуации игнорирования. Когнитивный компонент может реализовываться в трех следующих вариантах.

Объяснение *причин* игнорирования через *личностные характеристики* собеседника («стеснитель»; «неумение говорить о чувствах») или через *отсутствие внимания* (например, когда у человека много дел, и на общение с партнером не остается ресурсов внимания). Маркером данного объяснения является использование *дизъюнктивных союзов* «или», «либо».

Размышления, связанные с ощущением *несовпадения* с другим человеком, с *непониманием* происходящего. Это сопровождается упоминаниями о потерях в *самооценке* и изменениями в образе Я (что соответствует описанной К. Вильямсом возникающей в результате эксклюзии фрустрации потребности в позитивном самовосприятии (Williams 2007). Сюда же вошла категория «*принятие*» («ничего»), свидетельствующая о продуктивности процесса осознания происходящего.

Третий вариант осознания происходящего в ситуации игнорирования связан с вопросом «что я сделал не так?». Это происходит, когда субъект коммуникации подозревает, что игнорирование собеседника является обратной связью и возникает в ответ на его «неправильное» поведение. Данная категория была обозначена как «*скрытое послание*», и когнитивные процессы здесь направлены на его «расшифровку». Маркером скрытых посланий в речи является использование *возвратных местоимений*.

Эмоциональный компонент включает в себя единицы анализа, описывающие конкретные чувства и эмоции, и представлен категорией «*эмоциональные переживания*». Эмоции, сопровождающие переживание игнорирования, — преимущественно негативные: обида, злость, раздражение, отвращение, презрение, чувство потерянности.

Поведенческий компонент в ситуации игнорирования — это условия *коммуникации*, ощущение собственной *ненужности* для собеседника, а также восприятие игнорирования как результата, как *реакции* на какое-то конкретное поведение (маркером являются *указательные*

местоимения). Поведенческий компонент представлений об игнорировании направлен на то, чтобы удовлетворить потребность в контроле, которая также фрустрируется в ситуации эксклюзии (Williams 2007). Игнорирование как стратегия возврата себе управления и способности контролировать коммуникативную ситуацию предназначена для «указания» актором неприемлемости поведения мишени.

Второй тип представлений включает в себя две ключевые содержательные категории — *отсутствие интереса* у собеседника к мишени игнорирования и *обесценивание*. При этом речевыми маркерами обесценивания являются *отрицания* — отрицательные частицы и приставки; а отсутствие интереса описывается через частое употребление слова «*человек*» и через использование *эгоцентрических* маркеров в виде личных местоимений первого лица единственного числа (я, меня, мне и т. д.). Это полностью соотносится с результатами исследований на немецкоязычной и англоязычной выборках (Klauke, Müller-Frommeyer, Kauffeld 2019), доказавших, что воспоминания об остракизме в текстах выражаются через увеличение данных лексических единиц и, наряду с этим, через уменьшение местоимений первого лица множественного числа (таковые в нашей выборке вообще отсутствовали). Именно поэтому данный тип представлений об игнорировании был обозначен как «Остракизм». Следует отметить, что наиболее часто встречающиеся категории контент-анализа — отсутствие интереса и обесценивание — вошли именно в данный тип представлений, что свидетельствует о правомерности рассмотрения игнорирования как формы социальной эксклюзии.

Таким образом, проведенное исследование позволяет подтвердить гипотезу о существовании различных типов представлений об игнорировании, а также о наличии определенных речевых маркеров данных типов представлений.

Выводы

Проведенное исследование дает возможность сделать выводы о содержании представлений об игнорировании у субъектов межличностных отношений, о типах этих представлений, а также об их речевых маркерах.

В структуре представлений об игнорировании выделяются когнитивные, эмоциональные и поведенческие представления.

Когнитивный компонент представлен поиском причин и смысла происходящего. Показано, что причины игнорирования объясняются лич-

ностными характеристиками и особенностями внимания (невнимательностью) достаточно редко — в 5,9% и 9,8% случаев соответственно. Больше же всего респондентов объясняют игнорирование остракизмом, который выражается в отсутствии интереса (27,4% случаев) и в обесценивании (29,4% случаев).

Эмоциональный компонент имеет довольно высокую степень представленности, выражается в негативных эмоциональных переживаниях в ситуациях игнорирования (их отмечают 23,5% респондентов).

Поведенческий компонент центрирован на коммуникации (в контексте взаимодействия игнорирование описывают 23,5% респондентов) и ощущении собственной ненужности в ней (17,6% опрошенных).

Маркерами позитивных объяснений причин игнорирования являются дизъюнктивные союзы; скрытых посланий — возвратные местоимения; игнорирования как реакции на произошедшее и констатацию ненужности партнеру — указательные местоимения; отсутствия интереса для собеседника — личные местоимения первого лица единственного числа; обесценивания — отрицательные приставки и частицы.

Конфликт интересов

Авторы настоящего исследования заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors of this study declare that there is no potential or obvious conflict of interests.

Соответствие принципам этики

Исследование соответствует базовым принципам этики.

Ethics Approval

This research complies with basic ethical principles.

Вклад авторов

Г. В. Семенова — руководство работой над статьей, идея исследования, теоретический обзор, сбор эмпирических данных, обработка и интерпретация эмпирических данных, оформление и редакционная правка текста публикации. А. С. Васильченко — теоретический обзор, сбор эмпирических данных, обработка и интерпретация эмпирических данных, форматирование текста статьи, оформление списка литературы. С. А. Векилова — идея исследования, обработка эмпирических данных. Е. В. Николаева — сбор эмпирических данных. Ю. Е. Гусева — форматирование текста, перевод.

Author Contributions

G. V. Semenova—management of work on the article, research idea, theoretical review, collection of empirical data, processing and interpretation of empirical data, design and editorial editing of the text of the publication. A. S. Vasilchenko—theoretical review, collection of empirical data, processing and interpretation of empirical data, formatting of the text of the article, design of the bibliography. S. A. Vekilova—research idea, empirical data processing. E. V. Nikolaeva—collection of empirical data. Yu. E. Guseva—text formatting, translation.

Литература

- Аликин, И. А., Аликин, М. И., Лукьянченко, Н. В. (2020) Связь жизнестойкости студентов с отношением к ним родителей. *Психологическая наука и образование*, т. 25, № 3, с. 75–89. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250307>
- Андреева, В. Ю. (2009) *Стратегии и тактики коммуникативного саботажа. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата философских наук*. Курск, Курский государственный университет, 22 с.
- Бойкина, Е. Э. (2019) Остракизм и родственные феномены: обзор зарубежных исследований. *Психология и право*, т. 9, № 3, с. 127–140. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090310>
- Василик, М. А. (ред.). (2003) *Основы теории коммуникации*. М.: Гардарики, 615 с.
- Григорьева, Л. М. (2021) Язык остракизма: лингвистические маркеры болезненности опыта социального исключения. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 6, № 2 (22), с. 69–86. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_22_2_03
- Гуляева, М. А. (2013) Стратегия невступления в коммуникацию. *Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива*, № 3, с. 21–26.
- Жмуров, В. А. (ред.). (2012) *Большая энциклопедия по психиатрии*. 2-е изд. М.: Джангар, 864 с.
- Заостровцев, А. П. (2016) XV Леонтьевские чтения. Экономическая теория и политология: игнорирование, конкуренция или сотрудничество? *Экономическая политика*, т. 11, № 2, с. 213–218. <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2016-2-10>

- Иванова, О. Э., Рябина, Е. В. (2019) Трудовой гостинг как организационное отчуждение. *Креативная экономика*, т. 13, № 7, с. 1411–1428. <http://doi.org/10.18334/ce.13.7.40836>
- Карабанова, О. А., Захарова, Е. И., Бурменская, Г. В. и др. (2018) Особенности ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери на этапе вхождения во взрослость. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, № 4, с. 24–37. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-24-37>
- Коржова, Е. Ю. (2021) *Красота, спасающая мир: Личность и ее жизненный путь в творчестве Ф. М. Достоевского*. СПб.: Общество памяти Игуменнии Таисии, 392 с.
- Крюкова, Т. Л., Екимчик, О. А. (2019) Фаббинг как угроза благополучию близких отношений. *Консультативная психология и психотерапия*, т. 27, № 3, с. 61–76. <http://doi.org/10.17759/cpp.2019270305>
- Куфтяк, Е. В. (2012) Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте. *Психологические исследования*, № 2 (22), статья 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n2-22/656-kuftyak22.html> (дата обращения 27.01.2022).
- Мамина, Р. И., Царева, С. И. (2018) Цифровой этикет в структуре корпоративной культуры современной организации: философско-культурологический аспект. *Дискурс*, № 4, с. 22–30. <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2018-4-4-22-30>
- Молчанов, С. В., Любимова, В. В. (2018) Представления родителей о последствиях насилия в детско-родительских отношениях. *Мир психологии*, № 1 (93), с. 163–172.
- Огуречников, Д. Г., Еремеев, В. Ю., Третьякова, Я. А. (2018) Взаимосвязь семейного воспитания и агрессивного поведения в подростковом возрасте. *Проблемы современного педагогического образования*, № 60-4, с. 448–452.
- Ойстер, К. (2004) *Социальная психология групп*. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 224 с.
- Реан, А. А. (2015) Семья как фактор профилактики и риска виктимного поведения. *Национальный психологический журнал*, № 1 (17), с. 3–8. <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0101>
- Ручкина, Е. М. (2015) Речевая тактика уважительного игнорирования в ситуациях общения. В кн.: *Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Серия: Гуманитарные науки*. Калуга: Изд-во КГУ имени К. Э. Циолковского, с. 349–353.
- Сабуров, В. В. (2016) Удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья. *Специальное образование*, № 2 (42), с. 114–121.
- Садовникова, Т. Ю., Карабанова, О. А., Бурменская, Г. В. и др. (2018) Детско-родительские отношения как условие формирования отношения к родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость. *Педагогическое образование в России*, № 9, с. 52–61. <https://doi.org/10.26170/po18-09-07>
- Семенова, Г. В., Векилова, С. А., Терешкина, И. Б., Рудыхина, О. В. (2020) К проблеме взаимосвязи опыта социальной эксклюзии с базисными убеждениями личности: психологический подход. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 197, с. 63–73. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-63-73>
- Терешкина, И. Б., Векилова, С. А., Рудыхина, О. В. и др. (2021) Межличностная эксклюзия как психологический феномен: обзор методов исследования. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 1, с. 24–33. <http://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33>
- Шубина, А. Е. (2019) Фаббинг: новая форма интернет-зависимого поведения молодежи. В кн.: *Молодежь Востока России: история и современность. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (1 ноября 2019 г.)*. Хабаровск: Дальневосточный институт управления, с. 159–163.
- Якимова, Е. М. (2017) Стратегия игнорирования в художественном диалоге (на материале произведений А. И. Куприна). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, № 6-3 (72), с. 181–184.
- Яценко, Т. Е., Олифинович, Н. И., Анисимова, О. А. (2019) Структурно-содержательные характеристики материнского и отцовского отношения как предикторы склонности подростков к виктимному, аутовиктимному и гипервиктимному поведению. *Человек. Искусство. Вселенная*, № 1, с. 245–258.
- Яценко, Т. Е., Олифинович, Н. И., Хомич, В. В. (2020) Характеристики дисгармоничного семейного воспитания как триггеры виктимного поведения подростков. В кн.: Н. А. Степанова (ред.). *Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (19 ноября 2020 г.)*. Чебоксары: Среда, с. 71–77.
- Freeman, L., Schroer, J. W. (eds.). (2020) *Microaggressions and Philosophy*. New York: Routledge Publ., 280 p.
- Klauke, F., Müller-Frommeyer, L., Kauffeld, S. (2019) Writing about the silence: Identifying the language of ostracism. *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 39, no. 5-6, pp. 751–763. <https://doi.org/10.1177/0261927X19884599>
- Slegers, W., Proulx, T., van Beest, I. (2017) The social pain of Cyberball: Decreased pupillary reactivity to exclusion cues. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 69, pp. 187–200. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.08.004>
- Williams, K. D. (2007) Ostracism. *The Annual Review of Psychology*, vol. 58, pp. 425–452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>

References

- Alikin, I. A., Alikin, M. I., Lukyanchenko, N. V. (2020) Svyaz' zhiznestojkosti studentov s otnosheniem k nim roditelej [Relationship between hardiness in students and their parents' attitude to them]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 25, no. 3, pp. 75–89. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250307> (In Russian)
- Andreeva, V. Yu. (2009) *Strategii i taktiki kommunikativnogo sabotazha [Strategies and tactics of the communicative mission of sabotage]. Extended abstract of PhD dissertation (Philology)*. Kursk, Kursk State University, 22 p. (In Russian)
- Boykina, E. E. (2019) Ostrakizm i rodstvennye fenomeny: obzor zarubezhnykh issledovaniy [Ostracism and related phenomena: Review of foreign studies]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 9, no. 3, pp. 127–140. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090310> (In Russian)
- Freeman, L., Schroer, J. W. (eds.). (2020) *Microaggressions and Philosophy*. New York: Routledge Publ., 280 p. (In English)
- Grigorieva, L. M. (2021) Yazyk ostrakizma: lingvisticheskie markery bolezennosti opyta sotsial'nogo isklyucheniya [The language of Ostracism: Linguistic markers of the tenderness of experience of social exclusion]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 6, no. 2 (22), pp. 69–86. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_22_2_03 (In Russian)
- Gulyaeva, M. A. (2013) Strategiya nevstupleniya v kommunikatsiyu [The strategy of not entering into communication]. *Ural'skij filologicheskij vestnik — Ural Journal of Philology*, no. 3, pp. 21–26. (In Russian)
- Ivanova, O. E., Ryabina, E. V. (2019) Trudovoj gosting kak organizatsionnoe otchuzhdenie [Labor campaign as an organizational alienation]. *Kreativnaya ekonomika — Creative Economy*, vol. 13, no. 7, pp. 1411–1428. <http://doi.org/10.18334/ce.13.7.40836> (In Russian)
- Karabanova, O. A., Zakharova, E. I., Burmenskaya, G. V. et al. (2018) Osobennosti tsennostnoj sfery devushek s razlichnym otnosheniem k roditel'skoj pozitsii materi na etape vhozhdeniya vo vzroslost' [Features of valuable sphere of girls with different attitudes the parental attitude of the mother at the stage of entering into adulthood]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta, Seriya: Psikhologicheskie nauki — Bulletin MSRL. Series: Psychology*, no. 4, pp. 24–37. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-4-24-37> (In Russian)
- Klauke, F., Müller-Frommeyer, L., Kauffeld, S. (2019) Writing about the silence: Identifying the language of ostracism. *Journal of Language and Social Psychology*, vol. 39, no. 5-6, pp. 751–763. <https://doi.org/10.1177/0261927X19884599> (In English)
- Korzhova, E. Yu. (2021) *Krasota, spasayushchaya mir: lichnost' i ee zhiznennyj put' v tvorchestve F. M. Dostoevskogo [Beauty that saves the world: A Person and its life path in the works of F. M. Dostoevsky]*. Saint Petersburg: Society of Memory of Abbess Taisiya Publ., 392 p. (In Russian)
- Kryukova, T. L., Ekimchik, O. A. (2019) Fabbing kak ugroza blagopoluchiyu blizkikh otnoshenij [Fabbing as a threat to the well-being of close relationships]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya — Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 27, no. 3, pp. 61–76. <http://doi.org/10.17759/cpp.2019270305> (In Russian)
- Kuftyak, E. V. (2012) Faktory stanovleniya sovladayushchego povedeniya v detskom i podrostkovom vozraste [Factors of development of coping behavior in children and adolescents]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, no. 2 (22), article 3. [Online]. Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n2-22/656-kuftyak22.html> (accessed 27.01.2022). (In Russian)
- Mamina, R. I., Tsareva, S. I. (2018) Tsifrovoy etiket v strukture korporativnoj kul'tury sovremennoj organizatsii: filosofsko-kul'turologicheskij aspekt [Digital etiquette in the structure of corporate culture of the modern organization: Philosophical cultural aspect]. *Diskurs — Discourse*, no. 4, pp. 22–30. <https://doi.org/10.32603/2412-8562-2018-4-4-22-30> (In Russian)
- Molchanov, S. V., Lyubimova, V. V. (2018) Predstavleniya roditelej o posledstviyakh nasiliya v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh [Parents' ideas about the consequences of the family in child-parent relations]. *Mir psikhologii*, no. 1 (93), pp. 163–172. (In Russian)
- Ogurechnikov, D. G., Ereemeev, V. Yu., Tretiyakova, Yu. A. (2018) Vzaimosvyaz' semejnogo vospitaniya i agressivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste [The relationship of family education and aggressive behavior in adolescence]. *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 60-4, pp. 448–452. (In Russian)
- Oyster, C. (2004) *Sotsial'naya psikhologiya grupp [Groups a users's guide]*. Saint Petersburg.: Prajm-Evroznak Publ.; Moscow: Olma-Press, 224 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (2015) Sem'ya kak faktor profilaktiki i riska viktimnogo povedeniya [Family as a factor of prevention and risk of victim behavior]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 1 (17), pp. 3–8. <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0101> (In Russian)
- Ruchkina, E. M. (2015) Rechevaya taktika uvazhitel'nogo ignorirovaniya v situatsiyakh obshcheniya [Speech tactics of respectful ignoring in communication situations]. In: *Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo*

- universiteta imeni K. E. Tsiolkovskogo. Seriya: Gumanitarnye nauki [Scientific works of the Tsiolkovsky Kaluga State University. Series: Humanities]*. Kaluga: Tsiolkovsky Kaluga State University Publ., pp. 349–353. (In Russian)
- Saburov, V. V. (2016) Udovletvorenie individual'nykh potrebnostej rebenka-doshkol'nika s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Satisfying individual needs of a preschooler with special educational needs]. *Spetsial'noe obrazovanie — Special Education*, no. 2 (42), pp. 114–121. (In Russian)
- Sadovnikova, T. Yu., Karabanova, O. A., Burmenskaya, G. V. et al. (2018) Detsko-roditel'skie otnosheniya kak uslovie formirovaniya otnosheniya k roditel'skoj pozitsii materi u devushek v period vkhozhdeniya vo vzroslost' [Parent-child relationships as a condition of the formation of the girls' attitude to motherhood in the period of their moving into adulthood]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, no. 9, pp. 52–61. <https://doi.org/10.26170/po18-09-07> (In Russian)
- Semenova, G. V., Vekilova, S. A., Tereshkina, I. B., Rudykhina, O. V. (2020) K probleme vzaimosvyazi opyta sotsial'noj eksklyuzii s bazisnymi ubezhdeniyami lichnosti: psikhologicheskij podkhod [To the problem of the relationship of the experience of social exclusion with the basic states of personality: A psychological approach]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 197, pp. 63–73. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-197-63-73> (In Russian)
- Shubina, A. E. (2019) Fabbing: novaya forma internet-zavisimogo povedeniya molodezhi [Fabbing: A new form of Internet-dependent behavior of young people]. In: *Molodezh' Vostoka Rossii: istoriya i sovremennost'. Materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (1 noyabrya 2019 g.) [Youth of the East of Russia: History and modernity. Proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference (November 1, 2019)]*. Khabarovsk: Far Eastern Institute of Management Publ., pp. 159–163. (In Russian)
- Slegers, W., Proulx, T., van Beest, I. (2017) The social pain of Cyberball: Decreased pupillary reactivity to exclusion cues. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 69, pp. 187–200. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.08.004> (In English)
- Tereshkina, I. B., Vekilova, S. A., Rudykhina, O. V. et al. (2021) Mezhlichnostnaya eksklyuziya kak psikhologicheskij fenomen: obzor metodov issledovaniya [Interpersonal exclusion as a psychological phenomenon: A review of research methods]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 3, no. 1, pp. 24–33. <http://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33> (In Russian)
- Vasilik, M. A. (ed.). (2003) *Osnovy teorii kommunikatsii [Fundamentals of the theory of communication]*. Moscow: Gardariki Publ., 615 p. (In Russian)
- Williams, K. D. (2007) Ostracism. *The Annual Review of Psychology*, vol. 58, pp. 425–452. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641> (In English)
- Yatsenko, T. E., Oliferovich, N. I., Anisimova, O. A. (2019) Strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki materinskogo i otsovskogo otnosheniya kak prediktory sklonnosti podrostkov k viktimnomu, avoviktimnomu i giperviktimnomu povedeniyu [Structural characteristics of maternal and paternal relationships as predictors of the propensity of adolescents to victimization, autofiction and gipervitamins behavior]. *Chelovek. Iskusstvo. Vseleennaya*, no. 1, pp. 245–258. (In Russian)
- Yatsenko, T. E., Oliferovich, N. I., Khomich, V. V. (2020) Kharakteristiki disgarmonichnogo semejnogo vospitaniya kak trigger viktimnogo povedeniya podrostkov [Characteristics of disharmonious family upbringing as triggers of victim behavior of adolescents]. In: N. A. Stepanova (ed.). *Sotsio-kulturnye i psikhologicheskie problemy sovremennoj sem'i: aktual'nye voprosy soprovozhdeniya i podderzhki. Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (19 noyabrya 2020 g.) [Socio-cultural and psychological problems of the modern family: current issues of support and maintenance. Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference (November 19, 2020)]*. Cheboksary: Sreda Publ., pp. 71–77. (In Russian)
- Yakimova, E. M. (2017) Strategiya ignorirovaniya v khudozhestvennom dialoge (na materiale proizvedenij A. I. Kuprina) [The strategy of ignoring in a dialogue in the literary text (by the material of A. I. Kuprin's works)]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki — Philology: Theory and Practice*, no. 6-3 (72), pp. 181–184. (In Russian)
- Zaostrovtssev, A. P. (2016) XV Leont'evskie chteniya. Ekonomicheskaya teoriya i politologiya: ignorirovanie, konkurentsia ili sotrudnichestvo [Leontiev's readings. Economic theory and political science: Ignoring, competition or cooperation]? *Ekonomicheskaya politika — Economic Policy*, vol. 11, no. 2, pp. 213–218. <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2016-2-10> (In Russian)
- Zhmurov, V. A. (ed.). (2012) *Bol'shaya entsiklopediya po psikhiiatrii [The Great Encyclopedia of Psychiatry]*. 2nd ed. Moscow: Dzhangar Publ., 864 p. (In Russian)



Check for updates

Личность в процессах обучения
и воспитания

УДК 316.6:159.9; 81-11:81'33

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-66-75>

Психолого-лингвистический анализ трансформации смыслов вербальных и невербальных компонентов конфликтогенного поликодового текста экстремистской направленности в молодежной среде

К. В. Злоказов^{✉1}, М. Н. Лату², Ю. Р. Тагильцева¹, М. Р. Бабилова¹

¹ Уральский государственный педагогический университет,
620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26

² Пятигорский государственный университет, 357532, Россия, г. Пятигорск, пр. Калинина, д. 9

Сведения об авторах

Кирилл Витальевич Злоказов,
SPIN-код: 6383-2688,
Scopus AuthorID: 57194498664,
ResearcherID: K-9353-2014,
ORCID: 0000-0002-0664-8444,
e-mail: zkirvit@yandex.ru

Максим Николаевич Лату,
SPIN-код: 6051-8543,
Scopus AuthorID: 55782052700,
ResearcherID: S-1014-2016,
ORCID: 0000-0002-6313-5637,
e-mail: latumn@pgu.ru

Юлия Ринатовна Тагильцева,
SPIN-код: 4324-3912,
ResearcherID: AAJ-8195-2021,
ORCID: 0000-0003-2486-1377,
e-mail: jennifer1979@yandex.ru

Марина Рашитовна Бабилова,
SPIN-код: 3594-3307,
ResearcherID: Q-4632-2016,
ORCID: 0000-0003-0814-5936,
e-mail: marina-anvarova@yandex.ru

Для цитирования:

Злоказов, К. В., Лату, М. Н., Тагильцева, Ю. Р., Бабилова, М. Р. (2022) Психолого-лингвистический анализ трансформации смыслов вербальных и невербальных компонентов конфликтогенного поликодового текста экстремистской направленности в молодежной среде. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 1, с. 66–75.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-66-75>

Получена 25 сентября 2021;
прошла рецензирование
30 октября 2021; принята
30 октября 2021.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках

Аннотация

Введение. В содержании конфликтогенного поликодового текста могут быть выделены составляющие, на основе взаимодействия которых складывается транслируемая в нем идея, мнение. Намеренное включение в структуру текста определенных новых вербальных и невербальных средств, частичное изменение/дополнение этих компонентов может приводить к преобразованию исходного смысла, что меняет и общую идею текста. Смысл отдельного элемента содержания текста может меняться, если его помещают в нетипичный для него контекст, вносят изменения в его структуру, дополняют, уточняют, расширяют его.

Цель данного исследования — описание когнитивных составляющих механизма трансформации ценностных ориентиров и морально-нравственных установок молодежи.

Материалы и методы. Механизм трансформации смысла может быть гипотетически объяснен образованием новой (уникальной) пропозиции посредством референции — инференции разнокодовых значений, загруженных в фрейм поликодового текста. Психологическими механизмами, сопровождающими производство нового значения, могут являться трансдискурсивность (образование значения, связывающего конфликтные по отношению друг к другу дискурсы) и интердискурсивность (появление значения, отсылающего к определенному дискурсу). Персуазивный потенциал поликодового текста в трансформации смысла может быть объяснен также эффектом маркирования/демаркации когнитивных категорий — концептов.

Результаты исследования. В ходе анализа конфликтогенных поликодовых текстов экстремистской направленности выявлено, что основной целью является изменение отношения, мнения адресата о том или ином образе, действии, ситуации и т. д., ассоциируемых с полюсом «Свой» (с негативного/нейтрального на положительное) и ассоциируемых с полюсом «Чужой» (с нейтрального/положительного на отрицательное). Функционирование конфликтогенных поликодовых текстов, основанных на трансформации смысла, направлено на частичное или полное изменение ценностных ориентиров адресата, обоснование и подтверждение правильности идей, характерных для социальной группы автора текста. В рамках данной статьи ими выступают признаки «Свой» и «Чужой», репрезентирующие социальное пространство в представлении молодежи. Социальная группа (в возрасте 14–30 лет), как не раз отмечалось исследователями, не имеет

научно-исследовательского проекта «Когнитивные интернет-технологии как фактор формирования экстремистского поведения молодежи: механизмы воздействия и профилактика», проект № 20-012-00415 А.

Права: © К. В. Злоказов, М. Н. Лату, Ю. Р. Тагильцева, М. Р. Бабилова. (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

твердой установки на неприятие идей экстремизма и терроризма и не может противостоять им, что и делает ее объектом воздействия деструктивных экстремистских объединений.

Заключение. Описание когнитивных составляющих механизма трансформации ценностных ориентиров, морально-нравственных установок молодежи даст возможность определить закономерности их воздействия на ценности, смыслы и стратегии поведения исследуемой группы.

Ключевые слова: экстремизм, молодежь, конфликтогенный поликодовый текст, трансформация смыслов, вербальные и невербальные компоненты

Psychological-linguistic analysis of the transformation of meanings of verbal and nonverbal components of a conflictogenic polycode text of extremist nature in the youth environment

K. V. Zlokazov^{✉1}, M. N. Latu², Yu. R. Tagiltseva¹, M. R. Babikova¹

¹ Ural State Pedagogical University, 26 Kosmonavtov Ave., Yekaterinburg 620017, Russia

² Pyatigorsk State University, 9 Kalinin Ave., Pyatigorsk 357532, Russia

Authors

Kirill V. Zlokazov,
SPIN: 6383-2688,
Scopus AuthorID: 57194498664,
ResearcherID: K-9353-2014,
ORCID: 0000-0002-0664-8444,
e-mail: zkirvit@yandex.ru

Maxim N. Latu,
SPIN: 6051-8543,
Scopus AuthorID: 55782052700,
ResearcherID: S-1014-2016,
ORCID: 0000-0002-6313-5637,
e-mail: latumn@pgu.ru

Yulia R. Tagiltseva,
SPIN: 4324-3912,
ResearcherID: AAJ-8195-2021,
ORCID: 0000-0003-2486-1377,
e-mail: jennifer1979@yandex.ru

Marina R. Babikova,
SPIN: 3594-3307,
ResearcherID: Q-4632-2016,
ORCID: 0000-0003-0814-5936,
e-mail: marina-anvarova@yandex.ru

For citation:

Zlokazov, K. V., Latu, M. N., Tagiltseva, Yu. R., Babikova, M. R. (2022) Psychological-linguistic analysis of the transformation of meanings of verbal and nonverbal components of a conflictogenic polycode text of extremist nature in the youth environment. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 66–75. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-66-75>

Abstract

Introduction. A deliberate change or addition of components can lead to the transformation of original meaning and, accordingly, change the general idea of the text. The meaning of an individual element of the content of the text may change, if the element is placed in an atypical context, supplemented, clarified, expanded, or undergoes structural changes.

The purpose of this study is to describe the cognitive components of the transformation mechanism of value orientations and moral and ethical attitudes of young people.

Materials and Methods. The mechanism of the transformation of meaning can be hypothetically explained by the formation of a new proposition by means of reference—i. e., inference of multi-code values loaded into a polycode text frame. The production of a new meaning can be accompanied by such psychological mechanisms as transdiscursiveness and interdiscursiveness. The persuasive potential of a polycode text in the transformation of meaning can also be explained by the effect of marking/demarcation of cognitive categories (i. e., concepts).

Results. The main goal of conflictogenic polycode text is to change the addressee's attitude to and opinion about a particular image, action, situation, etc., associated with the "Own" pole and the "Alien" pole. The functioning of conflictogenic polycode texts based on the transformation of meaning aims to change, whether partially or completely, the value orientations of the addressee and substantiate and confirm the correctness of ideas typical of the social group of the author of the text. The value orientations examined in this study are the signs of "Own" and "Alien" which represent the social space in the minds of young people.

Conclusion. A description of cognitive components of the transformation mechanism of value orientations and moral attitudes of young people will make it possible to determine the patterns of the patterns of the impact

Received 25 September 2021;
reviewed 30 October 2021;
accepted 30 October 2021.

Funding: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the research project “Cognitive Internet Technologies as a Factor in the Formation of Extremist Behaviour of Young People: Mechanisms of Influence and Prevention,” project No. 20-012-00415 A.

Copyright: © K. V. Zlokazov, M. N. Latu, Yu. R. Tagiltseva, M. R. Babikova (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

of such components on the values on the values, meanings and strategies of behaviour of the studied group.

Keywords: extremism, youth, conflictogenic polycode text, transformation of meanings, verbal and non-verbal components

Введение

Современное общество, достигшее высокого уровня развития во всех сферах жизни, все чаще сталкивается с трудно преодолимыми, неконтролируемыми явлениями, создающими угрозу жизни населения, межнациональную неприязнь, напряжённые отношения между властью и жителями страны и пр. К таким явлениям, наиболее распространенным и опасным, следует отнести экстремизм в разных форматах его проявления. Безусловно, государство и специальные органы ведут активную борьбу с экстремизмом, но отследить все варианты его проявления невозможно, кроме того, провокаторы все время совершенствуют способы взаимодействия с аудиторией.

Активную отрицательную позицию в обществе занимают националистические организации, их деятельность мы часто наблюдаем во всемирной информационной сети, что особенно опасно, так как материалы, распространяемые такими объединениями, чаще всего носят деструктивный характер, направлены на моделирование и изменение общественного мнения, а в роли адресатов, как правило, выступают молодые люди, иногда даже не достигшие совершеннолетия, в возрасте от 14 до 30 лет, что обусловлено рядом психологических особенностей данной возрастной категории. Как отмечают социологи: «Социальная неопределенность, тревожность и риски, деформация общественных ценностей и правосознания негативно влияют на нравственно-психологическое сознание и поведение молодежи, повышается уровень ксенофобии, нетерпимости, молодое поколение (особенно в подростковом

возрасте) не имеет достаточно твердой установки на неприятие идей экстремизма и терроризма и, тем более, противодействие им» (Маркин, Роговая 2012, 144).

Деструктивность жизненной позиции формируется в определенных социальных условиях. Как правило, те молодые люди, которые попадают в ряды националистических объединений и остаются там, продвигаясь по «карьерной лестнице», являются выходцами из неблагополучных семей. Зачастую такая молодежь проявляет агрессию в отношении государства из-за слабого финансового положения и отсутствия возможности получения образования. Чаще всего, по мнению исследователей, эту нишу занимает безработная молодежь: «Безработные молодые люди, у которых часто нет образования, которые озлоблены на общество и государство, употребляют алкоголь и наркотики, в силу малой защищенности наиболее агрессивно настроены и не толерантны» (Маркин, Роговая 2012). В перечисленную категорию относятся школьники, характеризующиеся морально незрелой психикой. Они являются для националистических группировок своеобразной потенциальной аудиторией для вовлечения в запрещенную деятельность. Их долго готовят к вступлению в ряды националистов, формируют мировоззрение до того момента, пока данная возрастная категория не перейдет на следующую ступень — студенчество. Школьники оказываются наиболее подвержены чужому влиянию в силу того, что у данной возрастной категории пока недостаточно развита самостоятельность мышления. Они более ведомы, находясь в положении зависимости от родителей и окружения, стремятся к самовыражению и автономности

через совершение «плохих» поступков «для продвижения в жизни или для того, чтобы быть как все, не выделяться» (Маркин, Роговая 2012, 11).

Другая категория общества, попадающая под прицел экстремистских объединений — студенты. Студенты уже могут рассматриваться как потенциальные участники, они уже способны выполнять определенные функции в объединениях: транслировать националистические идеи, принимать активное участие в националистических митингах, акциях. Студенческая аудитория наиболее эмоциональна в силу юношеского максимализма и односложного черно-белого восприятия межнациональных и межрелигиозных отношений. Возрастные особенности студенчества, по мнению исследователей, характеризуются более высокими протестными настроениями, повышенной активностью и решительностью (Маркин, Роговая 2012).

Школьники и студенты — те категории лиц, на кого в большей степени направлены многочисленные пропагандистские материалы.

С целью привлечения внимания и последующего воздействия на сознание и подсознание адресата активно используются яркие листовки, плакаты, демотиваторы и прочие комбинации визуальных и вербальных средств (полицодовый текст, в контексте данного исследования — конфликтотенный полицодовый текст), активно распространяемых в социальных сетях. Анализ таких текстов демонстрирует тесную связь визуальных и вербальных компонентов.

Результаты

В содержании конфликтотенного полицодового текста могут быть выделены составляющие, на основе взаимодействия которых складывается общая транслируемая в нем идея, мнение. Такими составляющими, с одной стороны, являются образы, ситуации, высказывания обыденной реальности, которые, как правило, легко узнаваемы, положительно оцениваемы в социуме и связаны (отсылают) к определенным культурным, общечеловеческим ценностям или символизируют их (например, известные мультперсонажи, полевая ромашка и др.). С другой стороны, таковыми являются образы, ситуации, высказывания, относящиеся к полюсам когнитивной матрицы «Свой — Чужой» определенной социальной группы, с которой ассоциирует себя автор конфликтотенного текста (например, изображение свастики и др. символика, представители конкретных национальностей, традиционных элементов одежды и т. д.). Визуальные образы часто эксплицируют информацию, не

передаваемую вербальной составляющей, активизируют образное ассоциативное мышление адресатов, способствуют усилению сопереживания и переживания, оказывают существенное влияние на сознание, а также необходимым для адресанта образом моделируют картину мира современной молодежи.

При этом намеренное включение в структуру текста определенных новых вербальных и невербальных средств, частичное изменение или дополнение вербального или невербального компонентов может приводить к преобразованию исходного смысла, который они выражают, что, соответственно, меняет и общую идею текста. Смысл отдельного элемента содержания текста может меняться, если его помещают в нетипичный для него контекст, вносят изменения в его структуру, дополняют, уточняют или расширяют его. В результате в содержании такого конфликтотенного полицодового текста могут быть представлены один или несколько базовых компонентов (исходный смысл которых подвергается изменениям) и трансформирующих компонентов. При этом в качестве базовых и трансформирующих компонентов могут выступать как элементы, соотносимые с обыденной реальностью, так и элементы, относящиеся к полюсам когнитивной матрицы «Свой — Чужой». В качестве таких базовых компонентов в анализируемых текстах могут выступать: положительно/нейтрально оцениваемый в обществе образ, отрицательно оцениваемый в обществе образ, положительно оцениваемые в обществе утверждения, взятые из литературных или кинематографических произведений, афоризмы, популистские/патриотические идеи, ситуации речевого поведения, общеизвестный факт. В качестве трансформирующих компонентов могут выступать: символика/атрибутика полюса «Свой»; утверждение, характерное для представителей полюса «Свой»; действие, характерное для представителей полюса «Свой»; собственная негативная/положительная интерпретация факта или феномена с позиции полюса «Свой» и др.

Трансформация происходит при намеренном объединении в рамках одного текста не соотносимых в коллективном сознании подавляющего большинства представителей социума элементов, принадлежащих к разным культурным/субкультурным сферам, контекстам. И стоит здесь отметить, что такое изменение смысла может происходить за счет непосредственного частичного изменения базового компонента или же намеренного включения трансформирующего компонента в общий контекст, тем самым

дополняя и расширяя его. Как следствие, меняется видение и восприятие преобразуемого образа или смысл высказывания и/или отношение к трансформирующему компоненту. Например, всем известный персонаж советского мультфильма «Вовка в тридевятом царстве» Чудо-Печка (базовый компонент) изначально воспринимался как положительный второстепенный герой, помогающий главному герою Вовке, но в контексте нацистских идей, так рьяно поддерживаемых многими националистскими молодежными движениями, в рамках отдельного поликодового текста, содержание которого подверглось трансформации, он приобретает новое звучание: превращается в символ напоминания об одном из средств уничтожения представителей еврейской нации в годы Второй мировой войны.

В результате за счет актуализации действий, характерных для полюса «Свой» (трансформирующий компонент содержания), а также прецедентного имени «Адольф» происходит трансформация базового компонента (образ Чудо-Печки): положительно оцениваемый обществом образ меняет свою полярность и превращается в положительно уже оцениваемый образ для представителей полюса «Свой». То же самое происходит и с образом Вовки, называемого в тексте Адольфом.

Как видим, основной целью при этом является изменение отношения, мнения адресата о том или ином образе, действии, ситуации и т. д., ассоциируемых с полюсом «Свой» с негативного/нейтрального на положительное (с осуждения на одобрение) и ассоциируемых с полюсом «Чужой» с нейтрального/положительного на отрицательное (с одобрения или безразличного отношения на открытое неприятие). Функционирование конфликтогенных поликодовых текстов, основанных на трансформации смысла, направлено на частичное или полное изменение ценностных ориентиров адресата, обоснование и подтверждение правильности идей, характерных для социальной группы автора текста.

Так, например, представлен портрет Адольфа Гитлера, выполненного в черно-красных тонах (ассоциации не только с основными цветами нацистской символики, но и афишей к российскому художественному фильму «Высоцкий. Спасибо, что живой»), с подписью «Спасибо, что живой». Не стоит отдельно останавливаться на личности А. Гитлера и его роли в становлении и развитии национал-социалистической идеологии в Германии и ее влиянии на европейские страны в первой половине

XX в., достаточно того, что его образ в коллективном сознании подавляющего большинства представителей советского и российского общества воспринимается крайне негативно. Однако вербальный компонент «Спасибо, что живой» посредством ассоциативной связи дополняет изобразительный (невербальный) компонент, представляя его в положительном ключе.

Актуализируемое в данном тексте высказывание берет свое начало от поговорки «Скажи спасибо, что остался жив», имеющее значение «благодарность судьбе». В основе данной поговорки, как отмечают А. Е. Крылов и И. В. Шумкина, лежит фразеологизм «Скажи (скажите) спасибо» со значением «выражения чувства радости, облегчения, удовлетворения и т. п.» (Федоров 1995), зафиксированный в «Фразеологическом словаре русского литературного языка» А. И. Федоровым, хотя его использование отмечается не только в советское время, но и ранее — в XIX веке. Именно эти языковые единицы — поговорка и фразеологизм — и легли в основу цитаты из шуточной песни В. Высоцкого «Подумаешь — с женой не очень ладно...», но, благодаря модификации компонентов данного словосочетания — исчезновения глаголов («остался» и «скажи») и замены краткого прилагательного «жив» на полную форму («живой»), произошли и изменения в транслируемой идее, появилась обезличенность обращения лирического героя — не ясно, кому высказывать слова благодарности за судьбу (Крылов, Шумкина 2012). Что касается названия фильма «Высоцкий. Спасибо, что живой», то основная идея фразы «спасибо, что живой» заключается, по замыслу авторов киноленты, с одной стороны, благодарность лирического героя фильма за свое спасение, а с другой — «это благодарность зрителей и слушателей, обращенная к судьбе и к самому поэту, который для многих продолжает жить в своем творчестве» (Крылов, Шумкина 2012). Исходя из этого, мы можем утверждать, что в исследуемом конфликтогенном креолизованном тексте реализуется прежде всего второй смысловой пласт названия фильма: автор текста выражает благодарность А. Гитлеру как идейному вдохновителю национал-социалистического движения, идеи которого не забыты, а поскольку они продолжают жить, то и сам А. Гитлер тоже. В результате за счет включения вербального компонента (трансформирующий компонент содержания, соотносимый с положительным образом В. Высоцкого) происходит трансформация базового компонента — невербального (изображение А. Гитлера): отрицательно оцениваемый обще-

ством образ меняет свою полярность и превращается в положительно оцениваемый образ полюса «Свой» — в данном случае идейного Учителя, чье учение остается в сердцах его последователей.

Рассмотрим еще один пример трансформации исходного смысла текста. На одном из рисунков представлена рисованная история, где основными героями становятся персонажи советского мультипликационного фильма «Малыш и Карлсон» с узнаваемыми изобразительными вставками представителей мусульманского мира — густой черной бородой, ведущие между собой диалог («— Чего грустишь, Малыш? — Да скучно мне в Германии. — Так давай веселиться! — А как? — Аллах Акбар!») и совершающие определенные действия, характерные для представителей полюса «Чужой» (ломают окружающие их предметы и выкрикивают: «Аллах Акбар!»).

Малыш и Карлсон — любимые и всеми узнаваемые персонажи советского мультфильма, трогательные, бесконечно притягательные, очаровывающие своей характерностью, многослойностью, живостью ума, сказочные, добрые и светлые, в исследуемом конфликтном креолизованном тексте благодаря вставке трансформирующих компонентов содержания — невербального (густая борода, действие — погром) и вербального (религиозного изречения «Аллах Акбар!») — обыгрывают сложившийся в сознании стереотип о мигрантах с Ближнего

Востока, где основными его компонентами становятся: выходец с Ближнего Востока (выделяется своей внешностью), участие в криминальных группировках (разгром, грабежи и др.), чуждый менталитет, культура, поведение, носитель чужого, непонятного языка, нехватка общего образования (Скребцова 2015). Как видим, трансформирующие компоненты содержания полностью изменили базовый компонент — образы мультипликационных персонажей Малыша и Карлсона, положительно оцениваемые обществом, меняют свою полярность и превращаются в отрицательно оцениваемые образы полюса «Чужой».

Выбор базового и трансформирующего компонентов, репрезентирующих элементы быденной реальности, не случаен и во многом обусловлен их связью с определенными ценностями, апелляция к которым может поменять отношение к компонентам полюсов «Свой» и «Чужой», повлиять на их восприятие и трансформировать транслируемые смыслы (рис. 1).

Изменение первоначального смысла происходит в соответствии с определенным набором моделей трансформации смысла, основывающихся на взаимодействии базового и трансформирующего компонентов. При этом значимым являются специфика их референтов, особенности их взаимодействия, их вербальная или невербальная репрезентация.

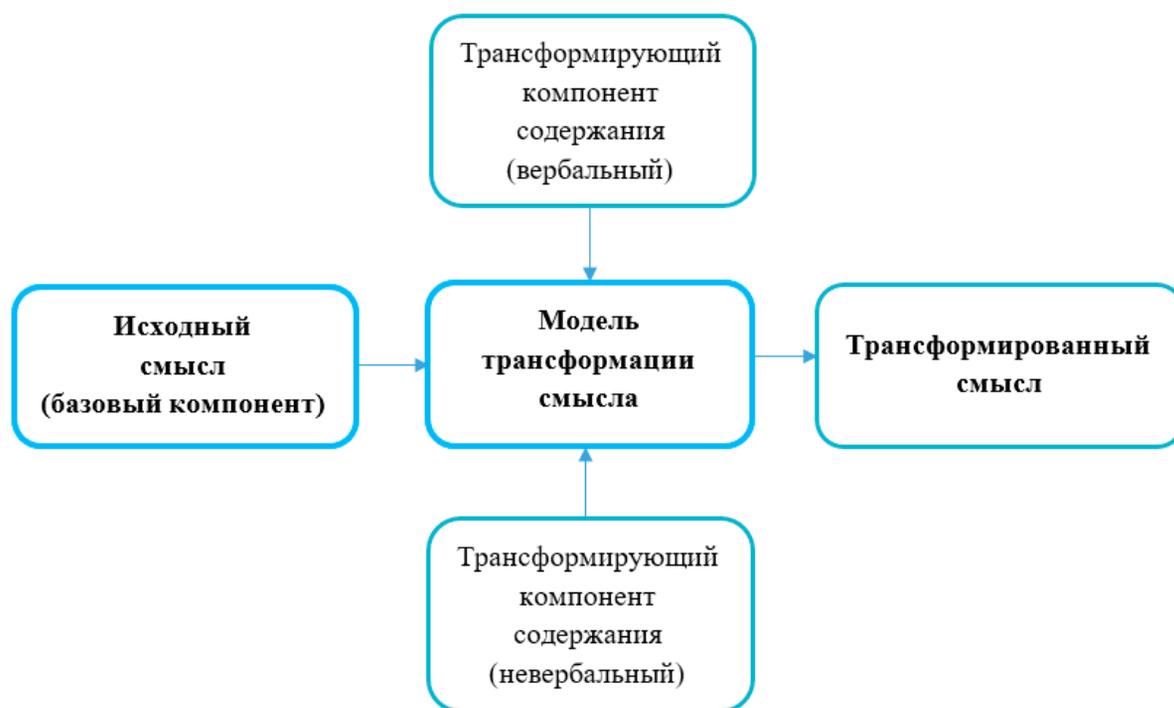


Рис. 1. Схема трансформации смысла конфликтного поликодового текста

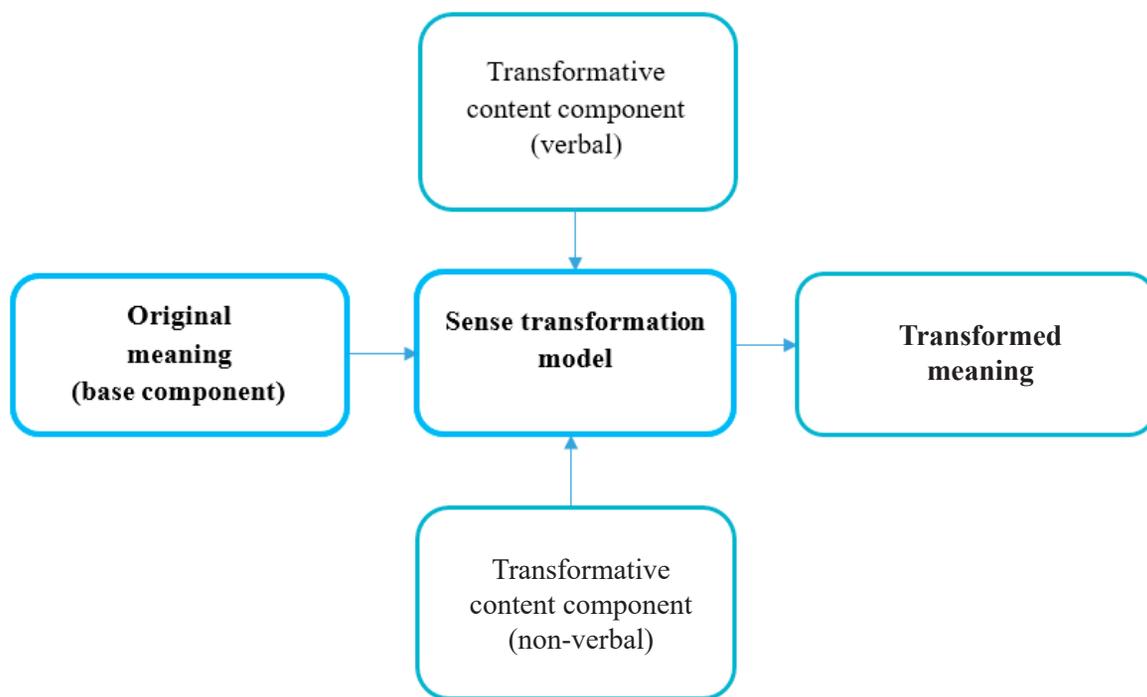


Fig. 1. The scheme of transformation of the meaning of a conflictogenic polycode text

Ключевым вопросом, лежащим в основании представлений о трансформации смысла, выступает вопрос о влиянии воспринимаемой информации на субъекта. Исследователи предполагают, что поликодовый текст обладает большим потенциалом воздействия по сравнению с монокодовым (Ворошилова 2007). К числу причин относят наличие нескольких систем кодирования, а также синергетический эффект их смешения (Сорокин, Тарасов 1990), особую организацию текста, усиливающую запоминание, облегчающую переработку и воспроизведение содержащейся в нем информации (Винникова 2013). Основываясь на рассматриваемой нами модели трансформации смысла, уместно высказать предположение о том, что к числу факторов, объясняющих воздействие поликодового текста, следует отнести эффект переопределения когнитивных категорий, составляющих основу концептов «Свой» и «Чужой». Применяя разработанные в когнитивной лингвистике представления о категоризации и концептуализации как процессах познавательной деятельности человека (Кубрякова 2010), отметим, что изменения полярности мультипликационных персонажей как нельзя лучше характеризуют возможности поликодовых текстов по трансформации когнитивных структур субъекта. Маркируя категории, которыми субъект

пользуется для определения «Своих» и «Чужих», подобным образом структурированные тексты могут вносить изменения и более глубокие познавательные психические структуры, не только определяющие образ «Своего» и «Чужого» в сознании субъекта, но и регулирующие отношения с ними (Ольшанский 2003). Таким образом, рассматривая потенциал поликодовых текстов к изменению представлений субъекта, целесообразно оценивать не только их содержание и внутреннюю организацию, но и эффект воздействия на когнитивные структуры воспринимающего их субъекта.

Вопрос о трансформации смысла посредством поликодового текста будет неполным без описания психологических механизмов, лежащих в основе восприятия субъектом значения информации. Отвечая на него в контексте семиотического подхода (Ф. де Соссюр, Ч. Пирс), следует выдвинуть предположение о том, что ключевым элементом механизма выступают не содержащиеся в тексте знаки, а представления субъекта об их значении, иначе говоря, знания читателя о значении информации, которую он воспринимает.

Можно предположить, что субъект воспринимает поликодовый текст в виде «ребуса», включающего разные по форме представления элементы. При этом для расшифровки значения

субъект использует уже имеющиеся у него знания для понимания. В качестве источника знаний, применяемых для понимания смысла текста, следует рассматривать дискурсивные системы, формируемые социальными группами (сообществами) для производства и интерпретации значения (Ревзина 2005). Поскольку коммуникативный опыт субъекта основывается на взаимодействии с различными социальными группами, то он располагает доступом к нескольким дискурсивным системам (например, повседневным (Тубалова 2011)). Их использование расширяет возможности понимания текста, не только увеличивая количество воспринимаемой информации, но и обогащая контексты, в которых она может быть задействована.

Соответственно, механизм понимания поликодового текста предполагает определение значения, наиболее точно характеризующего воспринимаемую информацию. Для моделирования процесса определения значения целесообразно обратиться к понятию «интердискурсивность», предложенному Н. Фариклаф в работе «Медиадискурс». Интердискурсивность предполагает, что субъект связывает значение текста с мнением о том, какой именно дискурс ему следует использовать. На выбор дискурса влияют идеологические убеждения, социально-статусные характеристики субъекта, его ценностные приоритеты. Выбор дискурса и значение, которое субъект приписывает тексту, определяется социальным контекстом, в котором существует субъект. Таким образом, интердискурсивность можно понимать в качестве составляющей психологического механизма извлечения нового знания из поликодового текста, заключающегося в выборе значения из «различных систем знания, культурных кодов, когнитивных стратегий» (Чернявская 2003). Извлекаемое субъектом значение зависит от контекста, в котором оно далее будет использовано. Применительно к поликодовому тексту, содержащему знаки, имеющие как правопослушное, так и противоправное значение, выбор последнего можно объяснить преобладанием антиобщественной направленности мировоззрения над правопослушной.

Следует остановиться на ситуации, в которой субъект не использует доступные ему дискурсивные системы для интерпретации значения поликодового текста. Подобная ситуация возникает тогда, когда ни одно из имеющихся значений не удовлетворяет субъекта, и он фор-

мулирует новое значение, объединяющее (обобщающее) имеющиеся в его распоряжении толкования. В результате этого акта поликодовому тексту присваивается оригинальное значение, несводимое к известным субъекту значениям. Так, как мы писали ранее, в ходе экспериментального исследования креолизованных текстов, не имеющих прямой связи между вербальной и графической частью, респонденты в 78% случаев формулировали оригинальное суждение, не опирающееся на семантику элементов текста (Злоказов, Липницкий 2018).

Предполагая, что новое значение является производным от имеющихся в представлении субъекта дискурсивных значений, можно представить этот способ образования значения *трансдискурсивным*. Следуя концепции Г. Б. Гутнера, трансдискурсивность выражается несколькими формами взаимодействия дискурсов — уничтожении (элиминации) их значений, дополнительности одного значения другим, колонизации (производности) одного значения от другого (Гутнер 2015). Возможность трансдискурсивности обусловлена психологическими закономерностями образования смысла. Д. А. Леонтьев называет их «эффетом смысловых ножниц», возникающим тогда, когда нарушен «смысловой контакт» между коммуникатором и реципиентом, требуется восстановить адекватность и полноту понимания (Леонтьев 2003, 383).

Выводы

Подводя итоги отметим, что описанные механизмы получения нового знания субъектом формулируются в контексте семиотического подхода, основываются на текущих представлениях о семиозисе, восприятии поликодовых текстов и когнитивных функциях дискурса. Конечно, будучи спекулятивными, они нуждаются в опытно-экспериментальной проверке. Ее результаты, безусловно, нужны для верификации моделей трансформации смысла, играют существенное значение для развития существующих представлений о семиотике текста, получении новых знаний о влиянии поликодового текста на представления читателя.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

В ходе подготовки статьи каждый из авторов внес непосредственный вклад в изучении следующих аспектов исследования: изучение молодежи как объекта воздействия экстремистских объединений, конфликтогенный поликодовый текст как средство воздействия на сознание реципиентов (М. Р. Бабилова), трансформация смыслов конфликтогенных поликодовых текстов посредством вербальных и невербальных компонентов и их описание (М. Н. Лату, Ю. Р. Тагильцева), психологические механизмы пони-

мания и трансформации смысла поликодового текста (К. В. Злоказов).

Author Contributions

During the preparation of the article, each of the authors made a direct contribution to the following aspects of the study: the study of youth as an object of influence of extremist associations, the conflictogenic polycode text as a means of influencing the consciousness of recipients (M. R. Babikova), the transformation of the meanings of the conflictogenic polycode texts through verbal and non-verbal components and their description (M. N. Latu, Yu. R. Tagiltseva), psychological mechanisms of understanding and transforming the meaning of a polycode text (K. V. Zlokazov).

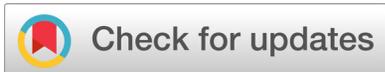
Литература

- Винникова, Т. А. (2013) Когнитивные модели понимания кинотекста. *Омский научный вестник*, № 3 (119), с. 114–117.
- Ворошилова, М. Б. (2007) Креолизованный текст в политическом дискурсе. *Политическая лингвистика*, № 3 (23), с. 73–78.
- Гутнер, Г. Б. (2015) Трансдисциплинарность как трансдискурсивность. В кн.: В. Бажанов, Р. В. Шольц (ред.). *Трансдисциплинарность в философии и науке. Подходы. Проблемы. Перспективы*. М.: Навигатор, с. 263–280.
- Злоказов, К. В., Липницкий, А. В. (2018) Насилие в креолизованном тексте: исследование закономерностей понимания. *Политическая лингвистика*, № 5 (71), с. 143–151. <https://www.doi.org/10.26170/pl18-05-20>
- Крылов, А. Е., Шумкина, И. В. (2012) *Высоцкий. Спасибо, что живой. Об этимологии крылатого выражения*. [Электронный ресурс]. URL: https://ae-krylov.livejournal.com/58313.html#_ftn4 (дата обращения 31.08.2021).
- Кубрякова, Е. С. (2010) О месте когнитивной лингвистики среди других наук когнитивного цикла и о ее роли в исследовании процессов категоризации и концептуализации мира. *Когнитивные исследования языка*, № 7, с. 13–18.
- Леонтьев, Д. А. (2003) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. М.: Смысл, 486 с.
- Маркин, В. В., Роговая, А. В. (2012) Противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде. *Власть*, № 11, с. 142–146.
- Ольшанский, И. Г. (2003) Концептуальные признаки и когнитивные синонимы как фрагменты картины мира. В кн.: Н. Н. Болдырев (ред.). *Филология и культура. Материалы IV Международной научной конференции (16–18 апреля 2003 г.)*. Тамбов: ТГУ им. П. Г. Державина, с. 34–36.
- Ревзина, О. Г. (2005) Дискурс и дискурсивные формации. *Критика и семиотика*, № 8, с. 66–78.
- Скребцова, Т. Г. (2015) (Транс)формирование социальных стереотипов в современном российском публичном дискурсе (на примере трудовых мигрантов и беженцев). *Политическая лингвистика*, № 1 (51), с. 224–230.
- Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е. Ф. (1990) Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. В кн.: Р. Г. Котов (ред.). *Оптимизация речевого воздействия*. М.: Наука, с. 180–186.
- Тубалова, И. В. (2011) Специфика организации дискурсов повседневности. *Вестник Томского государственного университета. Филология*, № 4 (16), с. 41–52.
- Федоров, А. И. (ред.). (1995) *Фразеологический словарь русского литературного языка: в 2 т. Т. 2*. Новосибирск: Наука, 395 с.
- Чернявская, В. Е. (2003) Интертекстуальность и интердискурсивность. В кн.: В. Е. Чернявская (ред.). *Текст — Дискурс — Стил. Коммуникации в экономике*. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, с. 23–42.

References

- Chernyavskaya, V. E. (2003) Intertekstual'nost' i interdiskursivnost' [Intertextuality and interdiscursiveness]. In: V. E. Chernyavskaya (ed.). *Tekst — Diskurs — Stil. Kommunikatsii v ekonomike* [Text—Discourse—Style.

- Communication in the economy*]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics and Finance Publ., pp. 23–42. (In Russian)
- Fedorov, A. I. (ed.). (1995) *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka: v 2 t. T. 2 [Phraseological dictionary of the Russian literary language: In 2 vols. Vol. 2]*. Novosibirsk: Nauka Publ., 395 p. (In Russian)
- Gutner, G. B. (2015) Transdistsiplinarnost' kak transdiskursivnost' [Transdisciplinarity as transdiscursiveness]. In.: V. Bazhanov, R. V. Shol'ts (eds.). *Transdistsiplinarnost' v filosofii i nauke. Podkhody. Problemy. Perspektivy [Transdisciplinarity in philosophy and science. Approaches. Problems. Perspectives]*. Moscow: Navigator Publ., pp. 263–280. (In Russian)
- Krylov, A. E., Shumkina, I. V. (2012) *Vysotskij. Spasibo, chto zhivoj. Ob etimologii krylatogo vyrazheniya [Vysotsky. Thanks for being alive. On the etymology of winged expression]*. [Online]. Available at: https://ae-krylov.livejournal.com/58313.html#_ftn4 (accessed 31.08.2021). (In Russian)
- Kubryakova, E. S. (2010) O meste kognitivnoj lingvistiki sredi drugikh nauk kognitivnogo tsikla i o ee roli v issledovanii protsessov kategorizatsii i kontseptualizatsii mira [On the status of cognitive linguistics among other cognitive sciences and its role in the research of world categorization and conceptualization processes]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka — Cognitive Studies of Language*, no. 7, pp. 13–18. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2003) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [The psychology of meaning: The nature, structure and dynamics of meaningful reality]*. Moscow: Smysl Publ., 486 p. (In Russian)
- Markin, V. V., Rogovaya, A. V. (2012) Protivodejstvie rasprostraneniya ideologii ekstremizma i terrorizma v molodezhnoj srede [Counteracting the spread of the ideology of extremism and terrorism among the youth]. *Vlast'*, no. 11, pp. 142–146. (In Russian)
- Ol'shanskij, I. G. (2003) Kontseptual'nye priznaki i kognitivnye sinonimy kak fragmenty kartiny mira [Conceptual signs and cognitive synonyms as fragments of a picture of the world]. In: N. N. Boldyrev (ed.). *Filologiya i kul'tura. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii (16–18 aprelya 2003 g.) [Philology and Culture. Proceedings of the IV International Scientific Conference (April 16–18, 2003)]*. Tambov: Tambov State University named after G. R. Derzhavin Publ., pp. 34–36. (In Russian)
- Revzina, O. G. (2005) Diskurs i diskursivnye formatsii [Discourse and discursive formations]. *Kritika i semiotika — Critique and Semiotics*, no. 8, pp. 66–78. (In Russian)
- Skrebtsova, T. G. (2015) (Trans)formirovanie sotsial'nykh stereotipov v sovremennom rossijskom publichnom diskurse (na primere trudovykh migrantov i bezhentsev) [Transformation of social stereotypes in modern Russian public discourse (on the example of migrant workers and refugees)]. *Politicheskaya lingvistika — Political Linguistics*, no. 1 (51), pp. 224–230. (In Russian)
- Sorokin, Yu. A., Tarasov, E. F. (1990) Kreolizovannye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya [Creolized texts and their communicative function]. In: R. G. Kotov (ed.). *Optimizatsiya rechevogo vozdejstviya [Optimization of speech impact]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 180–186. (In Russian)
- Tubalova, I. V. (2011) Spetsifika organizatsii diskursov povsednevnosti [Official-business discourse as prototext environment of everyday dialect text]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya — Tomsk State University Journal of Philology*, no. 4 (16), pp. 41–52. (In Russian)
- Vinnikova, T. A. (2013) Kognitivnye modeli ponimaniya kinoteksta [Cinematext perception models]. *Omskij nauchnyj vestnik — Omsk Scientific Bulletin*, no. 3 (119), pp. 114–117. (In Russian)
- Voroshilova, M. B. (2007) Kreolizovannyj tekst v politicheskom diskurse [Creolized text in political discourse]. *Politicheskaya lingvistika — Political Linguistics*, no. 3 (23), pp. 73–78. (In Russian)
- Zloказов, К. В., Lipnitskij, A. V. (2018) Nasilie v kreolizovannom tekste: issledovanie zakonomernostej ponimaniya [Violence in creolized text: Analysis of comprehension patterns]. *Politicheskaya lingvistika — Political Linguistics*, no. 5 (71), pp. 143–151. <https://www.doi.org/10.26170/pl18-05-20> (In Russian)



УДК 316.6

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-76-90>

Трансформация социокультурных ценностей и традиций в информационную эпоху как предпосылка изменения гражданской и политической активности российского студенчества

А. В. Микляева^{✉1}, Ю. А. Проект¹, В. В. Хороших¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Анастасия Владимировна Микляева, SPIN-код: 9471-8985, Scopus AuthorID: 53984860100, ResearcherID: D-4700-2017, ORCID: 0000-0001-8389-2275, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Юлия Львовна Проект, SPIN-код: 5532-5143, Scopus AuthorID: 57197744365, ResearcherID: D-9792-2017, ORCID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Валерия Викторовна Хороших, SPIN-код: 8161-9550, Scopus AuthorID: 57197744365, ORCID: 0000-0001-7116-0042, e-mail: vkhoroshikh@gmail.com

Для цитирования:

Микляева, А. В., Проект, Ю. А., Хороших, В. В. (2022) Трансформация социокультурных ценностей и традиций в информационную эпоху как предпосылка изменения гражданской и политической активности российского студенчества. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 1, с. 76–90. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-76-90>

Получена 28 ноября 2021; прошла рецензирование 18 декабря 2021; принята 19 декабря 2021.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Экспертного института социальных исследований в рамках научного проекта № 21-011-31539.

Права: © А. В. Микляева, Ю. А. Проект, В. В. Хороших (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты теоретического исследования, направленного на выявление основных тенденций изменения социокультурных ценностей и традиций современного студенчества в контексте включения информационных технологий в общественно-политические процессы. В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что в условиях информационного общества социокультурные ценности и традиции студенчества переживают существенные трансформации, которые находят отражение в изменениях традиционных форм гражданской и политической активности.

Материалы и методы. С помощью теоретического обзора отечественных и зарубежных исследований описаны: 1) социокультурные особенности молодежи как особой общественной страты в условиях современной социальной реальности; 2) трансформации социокультурных ценностей и традиций студенчества в условиях современного информационного общества; 3) вклад виртуализации политических и общественных процессов в социокультурное самоопределение современного студенчества; 4) влияние цифровых технологий на трансформацию традиционных форм гражданского и политического поведения и сознания молодых людей.

Результаты исследования. Показано, что современное студенчество, становление которого происходит в контексте информационного общества, характеризуется распадом социально-психологического и ценностного единства. Одними из наиболее ярких признаков диффузности социально-психологических характеристик современного студенчества являются ценностно-нормативная неопределенность и формирование особой «виртуальной аксиологии», которые в совокупности определяют возникновение нового феномена гражданской и политической активности студенческой молодежи — политического киберповедения. Политическая социализация студенческой молодежи в современных условиях происходит в условиях многозначности информации, представленной в сети Интернет, определяющей вариативность гражданской и политической идентичности. В связи с этими условиями в современном информационном обществе большое значение получает развитие когнитивных и личностных ресурсов молодежи, которые, с одной стороны, позволяют ей быть включенной в гражданскую и политическую интернет-активность и, с другой стороны, обеспечивают возможность сохранять при этом устойчивость к деструктивным влияниям интернет-среды.

Заключение. Перспективы исследования заключаются в эмпирическом изучении трансформации ценностей и традиций современной российской студенческой молодежи как предпосылки изменения гражданской и политической активности в различных социальных контекстах.

Ключевые слова: студенчество, ценности, традиции, информационное общество, гражданская активность, политическая активность

Transformation of socio-cultural values and traditions in the information age as a prerequisite for changes in the civic and political activity of Russian students

A. V. Miklyaeva^{✉1}, Yu. L. Proekt¹, V. V. Khoroshikh¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Anastasia V. Miklyaeva,
SPIN: 9471-8985,
Scopus AuthorID: 53984860100,
ResearcherID: D-4700-2017,
ORCID: 0000-0001-8389-2275,
e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Yuliya L. Proekt,
SPIN: 5532-5143,
ResearcherID: D-9792-2017,
ORCID: 0000-0002-1914-9118,
e-mail: proekt.jl@gmail.com

Valeria V. Khoroshikh,
SPIN: 8161-9550,
Scopus AuthorID: 57197744365,
ORCID: 0000-0001-7116-0042,
e-mail: vkhoroshikh@gmail.com

For citation:

Miklyaeva, A. V., Proekt, Yu. L., Khoroshikh, V. V. (2022) Transformation of socio-cultural values and traditions in the information age as a prerequisite for changes in the civic and political activity of Russian students. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 76–90. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-76-90>

Received 28 November 2021; reviewed 18 December 2021; accepted 19 December 2021.

Funding: The research was funded by the Russian Foundation for Basic Research and the Expert Institute for Social Research, project no. 21-011-31539.

Copyright: © A. V. Miklyaeva, Yu. L. Proekt, V. V. Khoroshikh (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Introduction. The article presents the results of a theoretical study aimed at identifying the main trends of changes in socio-cultural values and traditions of modern students in the context of the inclusion of information technologies in political and social processes. We put forward the hypothesis that in the information society the socio-cultural values and traditions of students are undergoing significant transformations which are reflected in changes in traditional forms of civic and political activity.

Materials and methods. We conducted a review of research literature in order to describe the following: 1) socio-cultural features of youth as a special social stratum in modern social reality; 2) transformation of students' socio-cultural values and traditions in the modern information society; 3) contribution of virtualisation of political and social processes to self-determination of students; 4) influence of digital technologies on the transformation of traditional forms of civic and political behaviour of young people.

The study results. Modern students are characterised by the disintegration of socio-psychological and value unity. The value-normative uncertainty and the formation of “virtual axiology” are the most striking features of modern students. Taken together, these features underpin the emergence of political cyber-behaviour as a new phenomenon of civic and political activity of students. Political socialisation of modern students takes place in conditions of the ambiguity of the information presented on the internet, which determines the variability of civil and political identity. This makes the development of cognitive and personal resources of youth to be especially important: such development should, on the one hand, allows students to be included in civil and political internet activity and, on the other hand, empower them to resist the destructive influences of the internet environment.

Conclusion. The prospects of this research include an empirical study of the Russian students' values and traditions as a prerequisite for changes in civic and political activity in various social contexts.

Keywords: students, values, traditions, information society, civic activity, political activity

Введение

На современном этапе высшая школа переживает очередную трансформацию, существенно преобразовывающую способы и технологии подготовки будущих специалистов. Подобная ситуация порождена, прежде всего, изменением образовательных потребностей человека, личная и профессиональная самореализация кото-

рого осуществляется в принципиально новых условиях жизненной среды, порожденных ускоряющимися темпами технологического прогресса. Классические идеи университета, заложенные В. Гумбольдтом в начале XIX века и провозглашавшие его как независимое учреждение, занимавшее особое место в обществе и пользующееся академическими свободами для производства нового знания (Скрипник 2015),

сменились ориентациями университетов на удовлетворение конкретных запросов государства и бизнеса, что способствовало их превращению в предпринимательские организации (Кларк 2011). Подобное ценностное преобразование было во многом связано с наступлением четвертой промышленной революции. Вступающая в свою силу в первые десятилетия XXI века, она требует принципиальных изменений в содержании профессионального образования молодежи, поскольку им придется реализовывать себя в условиях нового мира, в котором скорость социокультурных изменений будет возрастать в соответствии с темпами технологизации всех сторон жизни человека (National Education Association 2010). Существенным образом преобразуется мир профессий, где будут возникать новые виды занятости, призванные удовлетворять экономические, социальные и индивидуальные потребности меняющегося общества (Schwab 2017). Такие профессии потребуют компетенций нового качества, позволяющих совладать с быстрыми технологическими преобразованиями и успешно функционировать в сложном, глобальном мире. В этом контексте традиционная модель обучения, построенная на трансляции знания и формирования умений и навыков, традиционных для какой-либо отрасли экономики, перестает быть актуальной.

Произошедшие изменения в модели университета, с одной стороны, не могут не отразиться на формирующей личность будущего специалиста вузовской среде. С другой стороны, сами обучающиеся представляют поколение цифровых аборигенов (Prensky 2001), чьими отличительными признаками являются восприятие цифрового мира как повседневного и естественного, врожденное знание и легкая адаптация к преобразованию цифровых технологий, «клиповость» мышления как переход от линейной, причинно-следственной модели мышления к сетевой (Солдатова, Рассказова 2015). Оба эти обстоятельства порождают трансформации социокультурных ценностей и традиций российского студенчества. Вместе с тем в отечественной науке отмечается явный дефицит исследований характера и содержания подобных трансформационных процессов в связи со сменяющимися фазами и стадиями развития информационного общества.

Целью настоящего теоретического исследования стало выявление основных тенденций изменения социокультурных ценностей и традиций современного студенчества по сравнению с предыдущими поколениями российских сту-

дентов в контексте включения информационных технологий в общественно-политические процессы и связанные с ними социокультурные трансформации общества. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что в условиях информационного общества социокультурные ценности и традиции студенчества переживают существенные трансформации, которые находят отражение в изменениях традиционных форм гражданской и политической активности.

Материалы и методы

В статье представлен обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных анализу трансформации социокультурных ценностей и традиций в информационную эпоху, выступающей в качестве предпосылки изменения гражданской и политической активности российского студенчества. В соответствии с периодизацией развития веб-технологий, которая описывает переход от технологий поколения Web 1.0 к технологиям Web 4.0 (Прохоров, Коник 2019), определяющий содержание общественных трансформаций, рассмотрены публикации, характеризующие изменения ценностей и традиций студенчества с начала 1990-х гг., когда интернет стал одним из ключевых источников информации, а несколько позднее — важнейшим инструментом коммуникации.

Материал сформулирован вокруг следующих исследовательских вопросов:

- 1) Каковы социокультурные особенности молодежи как особой общественной страты в условиях современной социальной реальности?
- 2) Какие трансформации переживают социокультурные ценности и традиций студенчества в условиях современного информационного общества?
- 3) Какой вклад в социокультурное самоопределение современного студенчества вносит виртуализация политических и общественных процессов?
- 4) Какое влияние оказывают цифровые технологии на трансформацию традиционных форм гражданского и политического поведения и сознания молодых людей?

Результаты

Студенческая молодежь как особая социальная страта

Студенческая молодежь традиционно считается особой категорией молодежи, на которую

возложена функция воспроизводства наиболее просвещенной и квалифицированной части общества. Именно из этой среды будет происходить интеллектуальная, управленческая и политическая элита, определяющая тренды социокультурного и экономического развития страны (Филоненко, Штомпель, Штомпель 2018). По определению Л. Я. Рубиной, студенчество представляет собой «большую общественную группу, служащую источником пополнения основных отрядов интеллигенции, занятую деятельностью по подготовке к высококвалифицированному умственному труду, активно участвующую в разнообразной общественно полезной деятельности» (Рубина 1981, 20). Студенчество как социальная группа обладает выраженными возрастными границами, спецификой территориального распределения, особым социальным статусом, ролями и положением в обществе, связанными с ключевыми задачами профессионального становления и социокультурного самоопределения личности (Захаров 2016). Студенты как социальная группа отличаются незавершенностью процесса социализации, недостаточной продуманностью жизненных перспектив по завершению обучения. Подобная неопределенность, по мнению Л. О. Терновой, обуславливает выраженность у студентов азарта, ожидания риска и приключений (Терновая 2019). Другим важным признаком студенческой молодежи является открытость новому, восприимчивость к инновациям во всех сферах жизни.

Особый статус студенческой молодежи определен и тем образом жизни, который ведут молодые люди, вышедшие за границы детства и отрочества, но еще не являющиеся самостоятельными экономическими субъектами вследствие основной занятости учебной деятельностью. Этим определяется уязвимость жизненных приоритетов и потребностей в молодом возрасте, которая проявляется в желании чувствовать себя независимыми, осознании собственной уникальности и целостности, жажде деятельности, юношеском максимализме и бескомпромиссности суждений и действий (Волков 2006). По сути, молодой человек находится в ситуации, когда он еще не приобрел привилегии взрослой жизни, но уже утратил преимущества детства (Чупров, Зубок, Певцова 2009). В условиях зависимости от финансовой поддержки близких и достаточно жесткого характера социальных ожиданий и требований молодой человек не только особо остро ставит вопросы мироустройства и своего места в нем, но и стремится активно участвовать в его преобразовании. Такой тезис подтверждается особой ролью

студенческой молодежи в политических процессах. С конца XIX века студенты активно участвовали в общественной жизни, включаясь во все значимые общественно-политические события. В царской России студенты принимали деятельное участие в революционных движениях, в советский период демонстрировали высокий мобилизационный потенциал в ключевых модернизационных проектах экономики страны под руководством комсомольских и партийных организаций, в перестроечный период — находились в авангарде протестных движений (Захаров 2016; Лимонова 2007; Приступко 1998).

Вместе с тем модернизационные процессы в высшем образовании в конце XX — начале XXI века привели к массовизации высшего образования, что существенно повлияло на социально-демографическую и психологическую характеристику студенчества (Аникина, Иванкина, Сорокина 2016). О. Н. Колесникова относит к факторам дифференциации современного студенчества следующие признаки: уровень материальной обеспеченности и социальный статус семьи; регион происхождения; отношение к религии; неоднородность политических взглядов, ценностных ориентаций; источники оплаты стоимости получаемых образовательных услуг (Колесникова 2009). В. И. Филоненко также говорит о неоднородности современного студенчества, определяя в качестве основных дифференцирующих факторов принадлежность/непринадлежность к молодёжной культуре, этнокультурную идентичность и приобретаемую профессию. Более того, автор указывает на наличие в студенческой среде противостоящих субкультур, обусловленных социально-психологическим и ценностным расслоением студенчества (Филоненко 2006). В продолжение высказанных взглядов на современное студенчество ценным представляется замечание М. А. Ковзиридзе о том, что при изучении этой группы стоит фокусироваться на ее «особенностях как внутренне дифференцированной социокультурной общности, с множеством присущих ей способов и стилей жизнедеятельности» (Ковзиридзе 2010, 60). Диффузия ранее наблюдаемого социально-психологического и ценностного единства современного студенчества во многом обусловлена процессами информатизации и глобализации общества.

Трансформации социокультурных ценностей и традиций современного студенчества

Проблема трансформации ценностей, традиций и идентичности современного человека,

ключевых факторов, определяющих динамику этих изменений, является междисциплинарной и привлекает внимание философов, социологов, культурологов, политологов, психологов, педагогов. При этом в качестве значимого фактора трансформации общества конца XX — начала XXI века кризисов и изменений идентичности рассматривают активное внедрение в повседневную жизнь информационных технологий, усложнение коммуникационных систем (Бауман 2002; Гидденс 1999; Тихонов 2011).

На протяжении последнего столетия российское общество переживало как минимум три «мировоззренческие революции», в ходе которых социокультурные ценности подвергались радикальной трансформации, переходя от ценностных систем православного общества к коммунистическим идеалам и далее к распаду этой системы ценностей и резкому переходу к ценностям глобализирующегося мира (Дробужева 2009; Константиновский 1999; Петрова 2000 и др.). Наиболее остро слом традиционных ценностей переживается в период транзита общественного устройства от одного состояния к другому (Неклесса 2020). Постсоветское общество столкнулось не только с переходом к смысловым структурам демократического общества, но и с семиотической неоднородностью, плюралистичностью и противоречивостью информационных источников и психологических ресурсов Интернета, которые приводят к парадоксальному сосуществованию порой несовместимых ценностных систем (Тощенко 2020). Вместе с тем на уровне индивидуального сознания перемены в ценностных ориентациях происходят медленнее, чем те изменения, которые претерпевают социальные институты общества (Инглхарт, Вельцель 2011), порождая тем самым конфликты ценностей как на межгрупповом, так и на межличностном и внутриличностном уровнях.

Изменения системы ценностей тесно связаны с трансформациями современной морали, трансформацией этических задач и целей жизни современного человека. Специфическими чертами современной морали выступают размытость этических принципов современного общества, расширение нравственно нейтральной зоны, сопряженной с желанием минимизировать мировоззренческие обоснования поступков и совершаемого человеком выбора (Гусейнов 2002; MacIntyre 1999). А. В. Разин к чертам современной морали относит расширение сферы публичной морали, институализацию морали, расширение временного вектора в осмыслении моральных проблем за счет обращения к буду-

щему, изменение состояния современной морали под влиянием процессов глобализации, новых ракурсов в трактовке проблемы поиска смысла жизни (Разин 2012).

Ценностно-нормативная неопределенность, находящая отражение в феномене клипового сознания подрастающего поколения (Аксенов 2014; Митягина, Долгополова 2009; Тоффлер 2010), рассматривается как характерная черта современного российского общества (Гусейнов 2002). При этом отмечается, что виртуальное пространство обуславливает появление виртуальных ценностей (киберценностей) как специфических ценностей виртуальной культуры, отражающих кибернетическую идеологию, этические нормы, ценности, установки и потребности интернет-пользователей и членов виртуальных сообществ (Лисенкова, Мельникова 2017; Таратута 2007). Ценность виртуального мира, ценность информации, повышение роли витальных, гедонистических ценностей, ценность индивидуальной автономии, самовыражения и свободы выбора выделяются в качестве значимых ценностей виртуальной аксиологии и отмечаются в качестве значимых ценностей современной молодежи (Баева 2010; Мартянов 2015; Таратута 2007; Castells 2007).

Виртуализация политических и общественных процессов как основа социокультурного самоопределения студенчества

Современный мир характеризуется стремительным развитием информационных технологий, действие которых преобразует как социальную, так и физическую реальность. Жилые и городские пространства становятся «умными». Современные цифровые технологии, внедренные в домашнюю технику, радио, телевизор, мобильный телефон, позволяют дому становиться интерактивным хабом, постоянно подключенным к всемирным потокам информации, независимо от его географического положения. Вместе с тем, существенным образом преобразуется и городская среда. Технологии слежения за поведением горожан через установленные электронные камеры наблюдения, геолокационные системы, оповещения о местах пребывания способствовали тому, что само устройство города стало интерактивным, новыми способами связывая место и опыт, известное и неизвестное, свое и чужое (Маккуайр 2014). Следующее за этим размывание границ между домашними, локальными, городскими, региональными, национальными, транснациональными областями позволяет человеку ощущать себя частью гло-

бального социального мира (Гончаров, Чуков, Королева, Проект 2017).

Стоит отметить, что и социальные взаимодействия в условиях постоянной подключенности к глобальной сети также претерпели трансформацию. Мобильные технологии позволили человеку включать удаленные контексты в любые ситуации своей жизнедеятельности, связывая воедино физическую и виртуальную реальности (Проект, Богдановская, Королева 2014). Более того, переключение внимания с реального взаимодействия, вызывающего неудовлетворение, на виртуальный контекст позволяет молодому человеку справляться со стрессом и фрустрацией, хотя и не самым конструктивным образом. Социальные взаимодействия, реализуемые в сети, оказываются не менее, а иногда и более значимые, чем при непосредственных контактах в физической реальности, поскольку проявления социальной идентичности становятся очевидными для множества зрителей, посещающих страницы, где молодой пользователь показывает себя в социальных сетях. Действия его друзей, их динамично меняющаяся репутация также могут повлиять на его личность и репутацию посредством того, что все эти факты виртуальной жизни также доступны для наблюдения пользователей сети. Это приводит к тому, что хоть пользователь юношеского возраста и может быстро и легко экспериментировать со своей идентичностью в сети, он не в состоянии изменить определенные ее параметры вследствие сетевого эффекта. Этот эффект проявляется, как это ни парадоксально, в снижении способности молодых пользователей сети контролировать свою социальную идентичность и ее восприятие другими пользователями (Palfrey, Gasser 2008).

Авторы концепций информационного общества подчеркивали, что его социальная структура имеет сетевой характер, который активизируется благодаря информационным потокам, обеспеченных новыми технологиями (Белл 2004; Castells 2010; Habermas 1991). Ключевым объектом управления в рамках информационного общества выступают уже не материальные объекты, а информационные продукты, включающие в том числе знания, идеи, символы и образы. Согласно концепции «сетевой публичной сферы» Йохая Бенклера, Интернет выступает как альтернативная площадка публичного дискурса, что определяет его возможности для развития политических процессов (Benkler, Shaw 2010). В сетевом выражении подобный дискурс связан с новыми формами коммуникативных действий,

включая порожденные интернет-коммуникацией троллинг и флейминг, умножающие энтропию, семиотическую неоднородность, плюралистичность и смысловую противоречивость политических дискуссий. В результате молодые люди, еще не имеющие собственной сформированной политической позиции, оказываются в пространстве избыточной и противоборствующей политической агитации, вызывающей в терминах Э. Тоффлера информационную перегрузку, ведущую, в свою очередь, к падению духовных и физических способностей (Тоффлер 2004). По Тоффлеру, человек, находящийся в условиях высокой скорости изменений и новизны, проявляет нерациональное поведение и может действовать вопреки собственным интересам.

В немалой степени иррациональному политическому киберповедению молодежи способствует специфика распространения новостей в интернет-среде. Современные алгоритмы построения новостных лент в социальных сетях основаны на учете предыдущего поведения пользователя, что позволяет повысить доступность и привлекательность определенного политического контента для целевой аудитории (Shapiro 2017). В этом случае пользователю не требуется проводить активный поиск информации, она доставляется ему без видимых когнитивных усилий. Вместе с тем пользователь оказывается вовлеченным в активные политические процессы, построенные, подчас, не на самых добросовестных формах политической борьбы (фэйковые новости, манипулирования фактами, очернение репутации политиков и т. п.). Дель Викарио и коллеги (Del Vicario, Bessi, Zollo et al. 2016) провели сравнительный анализ скорости распространения и времени жизни сообщений двух типов: научных и фэйковых. Результаты показали, что научные новости распространяются быстрее фэйковых, но время их востребованности имеет меньший срок.

Другое обстоятельство, связанное с политической сферой Интернет, заключается в том, что подлинного политического диалога в ней не осуществляется, поскольку сами политически ориентированные интернет-ресурсы объединяют единомышленников, а не представителей разных мнений. По Дж. Ги (Gee 2005), формирующиеся в сети семиотические социальные пространства представляют новые механизмы социального взаимодействия, сущность которых заключается в использовании разнообразных семиотических средств для вовлечения в коммуникацию пользователей со сходными инте-

ресами, убеждениями и установками. Генератором взаимодействия в таких социальных группах становится контент, выраженный в специфических наборах мультимодальных знаков. Подобный канал коммуникации становится источником порождения объединяющих пространств, в которых трансформируются идентификационные процессы его участников, создаются новые формы солидаритета (Проект, Богдановская, Королева 2014). Для таких ресурсов важное значение имеет эффект «эхо-камер» («echo-chambers»), проявляющийся в обмене информацией, поддерживающей определенный политический дискурс и отвергающей контент, несущий для него смысловую угрозу (Barbera 2020). В этом контексте обсуждение общественной жизни среди тех, кто разделяет общую идеологию, лишь усиливает их убеждения в выбранном идеологическом направлении, способствуя увеличению дистанции между субъектами политических и общественных процессов, поляризации их позиций и фрагментации политической сферы (Benkler 2006). Более того, в настоящее время усиливается проблема «цифрового неравенства», которая заключается уже не в доступе к информационным ресурсам, а скорее в когнитивных и коммуникативных способностях, обеспечивающих их использование (Selwyn, Hillman, Eynon et al. 2020). Пользователи, не обладающие достаточными личностными ресурсами для конструктивного использования сети, оказываются либо исключенными из политической коммуникации, либо уязвимыми для деструктивных влияний.

Трансформации традиционных форм гражданского и политического поведения и сознания молодых людей под влиянием цифровых технологий

Для многих молодых людей Интернет стал альтернативой традиционных медиа (пресса, радио, телевидение и т. п.). (Alvarez 2016; Чайко 2018). Их роль стали играть прежде всего социальные сети, предлагающие репортажи очевидцев с места событий, моментально доставляемые пользователю. Такая ситуация позволяет ему проживать событие с максимальной степенью включенности, хоть и на расстоянии. Подобный поворот в освещении общественной жизни в стране и мире привел к серьезной дискуссии о перспективах журналистики как профессиональной деятельности. Е. А. Вартанова подчеркивает, что информационная повестка дня сегодня формулируется пользователем самостоятельно, следствием чего становится как депрофессионализация журналистики, так

и снижение уровня «информационной зависимости аудитории от медиапрофессионалов» (Вартанова 2011, 31). Ключевое отличие современного публичного дискурса от его предыдущих версий заключается в возможности любого пользователя стать его актором, а не пассивным реципиентом (Benkler 2006). Таким образом, интернет-технологии предоставляют возможность виртуального участия пользователя в общественной жизни, что может стать предпосылкой формирования доверия к политическим институтам и развития гражданского общества (Мирошниченко 2013; Эйдман 2007; Holzer 2004).

Г. Ю. Никипорец-Такигава выделяет три этапа становления Интернета как политического института: источник информации о политических событиях, триггер политической мобилизации, главный организатор политического участия (Никипорец-Такигава 2019). По выражению автора, в итоге трансформационных процессов Интернет становится эффективным инструментом выражения политических целей субъектов в информационном обществе. При этом важная роль отводится лидерам общественного мнения — пользователям социальных сетей, которым удается привлечь к себе наибольшее количество подписчиков независимо от предметной области порождаемого ими контента. Достаточно того, чтобы подобные пользователи обладали выраженными вербальными способностями, креативностью, глубоким пониманием интернет-культуры и присущих ей механизмов коммуникации (Castells 2012). В этом плане Интернет может стать деструктивным фактором в формировании политической идентичности и гражданской позиции молодых людей, поскольку именно эта группа пользователей наиболее уязвима для негативных влияний со стороны экстремистских движений и культов, активно использующих социальные сети.

Современные исследователи отмечают фрагментированность, несформированность, противоречивость моделей политической идентичности у различных социальных групп в современном российском обществе (Попова 2018; Шестопап 2019). В качестве базовых механизмов формирования и трансформаций политической идентичности по мере взросления исследователи рассматривают политическую социализацию и ресоциализацию, политическую самоидентификацию (Шестопап 2002; Щупленков, Щупленков 2013), политику идентичности (Купер, Брубейкер 2002), процессы политического взаимодействия (Блумер 1984), интериоризацию схем анализа политической ситуации

(Качанов 1994), дискурсивную практику (Джерджен 1995).

Эмпирические исследования политической идентичности российской студенческой молодежи представляют типологию политической идентичности и факторов, влияющих на политическую идентичность (Зайцев 2007), анализ взаимосвязей политической идентичности и политической толерантности (Вицентий 2016), исследование влияния гражданской идентичности, политических ориентаций на структуру жизненных ценностей (Магранов, Деточенко 2018; Гуляева, Ефимова 2018), изучение динамики политической идентичности студенческой молодежи (Пинаев 2012). Вопрос роли Интернета в формировании политической идентичности российской молодежи остается дискуссионным. Так, Е. Морозов (Гайер, Шиндлер 2012) отмечает тенденцию к преувеличению роли Интернета в процессах политической социализации, в то время как Дж. Торни-Пурта (Торни-Пурта 2007), И. А. Щеглов (Щеглов 2015), Д. Н. Песков (Песков 2002) и др. акцентируют внимание на изменившихся условиях политической социализации в современном мире, рассматривая Интернет в качестве важного агента политической социализации. М. В. Руткаускайте (Раткаускайте 2012) в пространстве политического Интернета в России выделяет открытый и скрытый потенциал направленной политической социализации и формирования политической идентичности.

Обсуждение

Проведенный теоретический анализ позволяет признать подтвержденной гипотезу о том, что социокультурные ценности и традиции студенчества в условиях информационного общества переживают существенные трансформации, отражение которых наблюдаются, помимо прочего, в изменениях традиционных форм гражданской и политической активности студенческой молодежи.

Так, установлено, что современное студенчество как социальная группа, становление которой происходит в контексте информационного общества, характеризуется неоднородностью, постепенным разрушением социально-психологического и ценностного единства, которые традиционно рассматривались в качестве основополагающих характеристик данной социальной общности. Исследователи трактуют эти изменения как следствие процессов информатизации и глобализации общества, создающих предпосылки для «ценностно-нормативного

плюрализма», к которым наиболее чувствительными оказывается именно студенческая молодежь как социальная группа, объединяющая наиболее активных пользователей Интернета.

Одним из эффектов диффузности социально-психологических характеристик современного студенчества является ценностно-нормативная неопределенность, формирование специфических ценностей виртуальной культуры и норм поведения в виртуальной среде, а также формирование и/или закрепление на верхних ступенях ценностной иерархии новых ценностей, в частности ценности виртуального мира и ценности информации, значимость которых возрастает в контексте появления новой системы ценностей в рамках активно формирующейся «виртуальной аксиологии». На этом фоне возникает принципиально новый феномен — политическое киберповедение молодежи.

Сегодня Интернет играет существенную роль в процессах политической социализации молодежи, являясь одним из ее важнейших агентов. При этом механизмы регуляции гражданской активности и политической социализации в виртуальном пространстве существенно отличаются от способов воздействия, оказываемого традиционными агентами политической социализации, и это предъявляет принципиально иные требования к личности молодых людей, которым необходимы когнитивные и коммуникативные личностные ресурсы для того, чтобы быть включенными в политическую интернет-коммуникацию, сохраняя при этом иммунитет против деструктивных влияний цифровых политтехнологий и контента.

Заключение

На основании обзора литературы можно с уверенностью заключить, что в условиях информационного общества социокультурные ценности и традиции студенчества переживают существенные трансформации, которые находят отражение в изменениях традиционных форм гражданской и политической активности. Эти трансформации определяют актуальность социально-психологических исследований ценностей современного российского студенчества как предпосылок изменений гражданской и политической активности молодежи. Эмпирические исследования, выполненные в обозначенном предметном поле, представляются перспективным направлением изучения процессов политической социализации российской молодежи в условиях информационного общества.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи публикации.

Author Contributions

The authors made an equal contribution to the manuscript.

Литература

- Аксенов, Л. Б. (2014) Влияние клипового мышления на образовательный процесс в вузе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, № 10, с. 320–323.
- Аникина, Е. А., Иванкина, Л. И., Сорокина, Ю. С. (2016) Кризис высшего образования в России: проявления, причины, последствия. *Современные проблемы науки и образования*, № 3, статья 344. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24770> (дата обращения 24.08.2021).
- Баева, Л. В. (2010) Человек играющий в XXI веке. В кн.: И. Ю. Алексеева, А. Ю. Сидоров (ред.). *Информационная эпоха: вызовы человеку*. М.: Российская политическая энциклопедия, с. 209–229.
- Бауман, З. (2002) *Индивидуализированное общество*. М.: Логос, 390 с.
- Белл, Д. (2004) *Грядущее постиндустриальное общество*. М.: Академия, 790 с.
- Блумер, Г. (1984) Общество как символическая интеракция. В кн.: Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская (ред.). *Современная зарубежная социальная психология*. М.: Изд-во Московского университета, с. 173–179.
- Вартанова, Е. Л. (2011) Человек и цифровая революция в СМИ: вызовы и проблемы. В кн.: *Человек как субъект и объект медиапсихологии*. М.: Изд-во Московского университета, с. 11–38.
- Вицентий, И. В. (2016) Политическая идентичность как фактор политической толерантности студенческой молодежи. *Власть*, т. 24, № 2, с. 155–160.
- Волков, Б. С. (2006) *Психология юности и молодости*. М.: Академический проект; Трикста, 256 с.
- Гайер, С., Шиндлер, Й. (2012) Евгений Морозов: Почему Интернет не спасет мир. *InoPressa*, 4 июля 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.inopressa.ru/article/04jul2012/fraktuell/internet.html> (дата обращения 01.11.2021).
- Гидденс, Э. (1999) *Социология*. М.: Эдиториал УРСС, 703 с.
- Гончаров, С. А., Чукуров, А. Ю., Королева, Н. Н., Проект, Ю. Л. (2017) Современный полиэтничный город как пространство угроз и возможностей: антропологические измерения жизненной среды современного мегаполиса. *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки*, № 5, с. 18–26.
- Гуляева, Л. В., Ефимова, Г. З. (2018) Сравнительное исследование патриотических ориентаций молодежи: региональная специфика. *Siberian Socium*, т. 2, № 1, с. 53–73. <https://doi.org/10.21684/2587-8484-2018-2-1-53-73>
- Гусейнов, А. А. (2002) *Философия. Мораль. Политика*. М.: Академкнига, 304 с.
- Джерджен, К. Дж. (1995) Движение социального конструкционизма в современной психологии. В кн.: М. П. Гапочка (ред.). *Социальная психология: саморефлексия маргинальности*. М.: ИНИОН, с. 51–73.
- Дробижева, Л. М. (2009) Российская идентичность в массовом сознании. *Вестник Российской нации*, № 1 (3), с. 135–144.
- Зайцев, И. В. (2007) Проблема формирования политической идентичности: опыт социально-психологического исследования. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, № 2 (7), с. 40–45.
- Захаров, С. М. (2016) *Студенческая молодежь как политический актор в постсоветских трансформациях. Диссертация на соискание степени кандидата политических наук*. Екатеринбург, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 186 с.
- Инглхарт, Р., Вельцель, К. (2011) *Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития*. М.: Новое издательство, 464 с.
- Качанов, Ю. Л. (1994) *Опыты о поле политики*. М.: Институт экспериментальной социологии, 159 с.
- Кларк, Б. Р. (2011) *Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации*. М.: НИУ ВШЭ, 240 с.
- Ковзирдзе, М. А. (2010) Факторы, влияющие на формирование профессиональной мотивации студенческой молодежи в современном мире. *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*, № 3, с. 58–64.

- Колесникова, О. Н. (2009) Специфика студенческой молодежи как социальной группы российского общества. В кн.: С. Г. Максимова (ред.). *Социальные практики современной молодежи: поиск новых идентичностей. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (21–22 мая 2009 г.)*. Барнаул: Изд-во Алтайского университета, с. 6–11.
- Константиновский, Д. Л. (1999) *Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му)*. М.: Эдиториал УРСС, 344 с.
- Купер, Ф., Брубейкер, Р. (2002) За пределами «идентичности». *Ab Imperio*, № 3, с. 61–117.
- Лимонова, М. А. (2007) *Студенческая молодежь Российской Федерации в эпоху системных реформ (1985–2003 гг.)*. Автореферат диссертации на соискание степени доктора исторических наук. М., МПГУ, 32 с.
- Лисенкова, А. А., Мельникова, А. Ю. (2017) Социальные сети как фактор активного влияния на формирование ценностей молодежи. *Российский гуманитарный журнал*, т. 6, № 4, с. 322–329. <https://doi.org/10.15643/libartrus-2017.4.4>
- Магранов, А. С., Деточенко, Л. С. (2018) Гражданская идентичность современной студенческой молодежи: особенности и факторы трансформации. *Социологические исследования*, № 8 (412), с. 108–116. <https://doi.org/10.31857/S013216250000766-5>
- Маккуайр, С. (2014) *Медийный город: медиа, архитектура, и городское пространство*. М.: Стрелка, 392 с.
- Мартьянов, Д. С. (2015) Виртуальные ценности: структура, динамика, противоречия. *Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры*, т. 206, с. 319–327.
- Мирошниченко, И. В. (2013) *Социальные сети в российской публичной политике. Диссертация на соискание степени доктора политических наук*. М., МГУ, 341 с.
- Митягина, Е. В., Долгополова, Н. С. (2009) «Клипное сознание» молодежи в современном информационном обществе. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, № 3 (15), с. 53–59.
- Неклеса, А. И. (2020) Борьба за будущее. Методологические и прогностические аспекты цивилизационной конкуренции. *Век глобализации*, № 4 (36), с. 3–18. <https://doi.org/10.30884/vglob/2020.04.01>
- Никипорец-Такигава, Г. Ю. (2019) *Интернетизация политического пространства: на примере России. Диссертация на соискание степени доктора политических наук*. СПб., Санкт-Петербургский государственный университет, 387 с.
- Песков, Д. Н. (2002) *Интернет как политический институт в России*. [Электронный ресурс]. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/123/687/1219/005Peskov.pdf> (дата обращения 01.11.2021).
- Петрова, Т. Э. (2000) *Социология студенчества в России: этапы и закономерности становления*. СПб.: Бельведер, 241 с.
- Пинаев, Д. Н. (2012) *Анализ динамики политической идентичности студенческой молодежи в постсоветской России. Диссертация на соискание степени кандидата политических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 192 с.
- Попова, О. В. (2018) Модели идентичности политических акторов в современной России. *Политическая наука*, № 2, с. 173–194.
- Приступко, В. А. (1998) *Исторический опыт советского государства и общества по вовлечению студенческой и учащейся молодежи в решение народнохозяйственных задач посредством движения студенческих отрядов 1959–1990 годы. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата исторических наук*. М., МПГУ, 28 с.
- Проект, Ю. Л., Богдановская, И. М., Королева, Н. Н. (2014) Развитие сетевых технологий как фактор трансформаций жизненного пространства современного человека. *Universum: Вестник Герценовского университета*, № 1, с. 89–96.
- Прохоров, А., Коник, Л. (2019) *Цифровая трансформация. Анализ, тренды, мировой опыт*. 2-е изд., испр. и доп. М.: КомНьюс Груп, 368 с.
- Разин, А. В. (2012) Современная этика: проблемы и перспективы. *Вестник Московского университета. Серия 7: Философия*, № 1, с. 81–99.
- Рубина, Л. Я. (1981) *Советское студенчество*. М.: Мысль, 204 с.
- Руткаукайте, М. В. (2011) Формирование политической идентичности молодежи посредством направленной политической социализации. *Вестник Пермского университета. Политология*, № 3 (15), с. 19–28.
- Скрипник, К. Д. (2015) Великая Хартия университетов и исторические основания ее принципов. *Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры*, т. 135, № 1, с. 50–60.
- Солдатов, Г. У., Рассказова, Е. И. (2015) Модели передачи опыта между поколениями при освоении и использовании Интернета. *Вопросы психологии*, № 2, с. 56–67.
- Тарагута, Е. Е. (2007) *Философия виртуальной реальности*. Вып. 2. СПб.: [б. и.], 145 с.
- Терновая, Л. О. (2019) *Студенческий корпоративизм: испытания на прочность*. М.: ИНФРА-М, 383 с. https://doi.org/10.12737/monography_5c093170615384.25588757

- Тихонов, О. В. (2011) Интернет как пространство конструирования идентичности. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, № 8 (100), с. 228–232.
- Торни-Пурта, Дж. (2007) Политическая социализация подростков в изменяющемся контексте: международное исследование в духе Невитта Сэнфорда. В кн.: Е. Б. Шестопап (сост.). *Политическая психология*. М.: Аспект Пресс, с. 316–329.
- Тоффлер, Э. (2004) *Шок будущего*. М.: АСТ, 557 с.
- Тоффлер, Э. (2010) *Третья волна*. М.: АСТ, 784 с.
- Филоненко, В. И. (2006) *Современное российское студенчество: парадоксы и проблемы социализации*. Ростов-на-Дону: [б. и.], 198 с.
- Филоненко, В. И., Штомпель, Л. А., Штомпель, О. М. (2018) Репрезентативная культура современного российского студенчества. *Социологическое обозрение*, т. 17, № 3, с. 221–239. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2018-3-221-239>
- Чупров, В. И., Зубок, Ю. А., Певцова, Е. А. (2009) *Молодежь и кризис: диалектика неопределенности и определенности в социальном развитии*. М.: Русское слово, 237 с.
- Шестопап, Е. Б. (2002) *Политическая психология*. М.: ИНФРА-М, 448 с.
- Шестопап, Е. Б. (2019) Образ своей страны в сознании граждан как фактор формирования идентичности: политико-психологический аспект. В кн.: О. В. Гаман-Голутвина, Л. В. Сморгун, Л. Н. Тимофеева (ред.). *Траектории политического развития России: институты, проекты, акторы. Материалы Всероссийской научной конференции РАПН (6–7 декабря 2019 г.)*. М.: Изд-во МПГУ, с. 444–445.
- Щеглов, И. А. (2015) Политическая социализация в России как теоретико-прикладная проблема. *Теория и практика общественного развития*, № 2, с. 47–50.
- Щупленков, О. В., Щупленков, Н. О. (2013) Политическая социализация и идентичность в условиях трансформации российского общества. *Социодинамика*, № 6, с. 1–58. <https://doi.org/10.7256/2306-0158.2013.6.724>
- Эйдман, И. В. (2007) *Прорыв в будущее. Социология Интернет-революции*. М.: ОГИ, 384 с.
- Alvarez, V. (2016) Public Libraries in the Age of Fake News. *Public Libraries*, vol. 55, no. 6, pp. 24–27.
- Barbera, P. (2020) Social media, echo chambers, and political polarization. In: N. Persily, J. Tucker (eds.). *Social media and democracy: The state of the field*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 34–55. <https://doi.org/10.1017/9781108890960>
- Benkler, Y. (2006) *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven: Yale University Press, 515 p.
- Benkler, Y., Shaw, A. (2010) A Tale of two blogospheres: Discursive practices on the left and right. *Berkman Center for Internet and Society Publication*, no. 6, pp. 10–33.
- Castells, M. (2007) Communication, power and counter-power in the network society. *International journal of communication*, vol. 1, pp. 238–266.
- Castells, M. (2010) *The Rise of the network society: The information age: Economy, society and culture. Vol. 1*. Hoboken: Wiley Publ., 597 p.
- Castells, M. (2012) *Networks of outrage and hope. Social movements in the internet age*. Cambridge: Polity Publ., 200 p.
- Chayko, M. (2018) *Superconnected: The Internet, digital media, and techno-social life*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publ., 288 p.
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F. et al. (2016) The spreading of misinformation online. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 113, no. 3, pp. 554–559. <https://doi.org/10.1073/pnas.1517441113>
- Gee, J. P. (2005) Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. In: D. Barton, K. Tusting (eds.). *Beyond communities of practice: Language power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 214–232. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554>
- Habermas, J. (1991) *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge: MIT Press, 326 p.
- Holzer, M. (2004) Restoring trust in government: The potential of digital citizen participation. In: M. Holzer, M. Zhang, K. Dong (eds.). *Frontiers of public administration. Proceedings of the Second Sino-U.S. International conference (May 24–25, 2004)*. New York: United Nations Public Administration Network Publ.; Washington: The American Society for Public Administration Publ., pp. 6–23.
- MacIntyre, A. (1999) *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. Chicago: Open Court Publ., 172 p.
- National Education Association (2010) *Preparing 21st century students for a global society. An educator's guide to the "Four Cs"*. [S. l.]: NEA Publ. [Online]. Available at: https://www.aledoisd.org/cms/lib/TX02205721/Centricity/Domain/2020/Preparing21C_Learners.pdf (accessed 01.11.2021).
- Palfrey, J., Gasser, U. (2008) *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books Publ., 381 p.
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, vol. 9, no. 5, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Schwab, K. (2017) *The Fourth Industrial Revolution*. Redfern: Currency Press, 192 p.
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R. et al. (2020) What's next for ed-tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, vol. 45, no. 1, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>
- Shapiro, L. (2017) Anatomy of a Russian Facebook ad. *The Washington Post* November 1, 2017. [Online]. Available at: https://www.washingtonpost.com/graphics/2017/business/russian-ads-facebook-anatomy/?utm_term=.4a622e78ed40 (accessed 25.08.2021).

References

- Aksenov, L. B. (2014) Vliyaniye klipovogo myshleniya na obrazovatel'nyj protsess v vuze [The influence of clip thinking on the educational process at the university]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, no. 10, pp. 320–323. (In Russian)
- Alvarez, B. (2016) Public Libraries in the Age of Fake News. *Public Libraries*, vol. 55, no. 6, pp. 24–27. (In English)
- Anikina, E. A., Ivankina, L. I., Sorokina, Yu. S. (2016) Krizis vysshego obrazovaniya v Rossii: proyavleniya, prichiny, posledstviya [The crisis of higher education in Russia: Manifestations, causes, consequences]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, no. 3, article 344. [Online]. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24770> (accessed 24.08.2021). (In Russian)
- Baeva, L. V. (2010) Chelovek igrayushchij v XXI veke [A man playing in the XXI century]. In: I. Yu. Alekseeva, A. Yu. Sidorov (eds.). *Informatsionnaya epokha: vyzovy cheloveku [Information age: Challenges to man]*. Moscow: Rossijskaya politicheskaya entsiklopediya Publ., pp. 209–229. (In Russian)
- Barbera, P. (2020) Social media, echo chambers, and political polarization. In: N. Persily, J. Tucker (eds.). *Social media and democracy: The state of the field*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 34–55. <https://doi.org/10.1017/9781108890960> (In English)
- Bauman, Z. (2002) *Individualizirovannoye obshchestvo [The Individualized society]*. Moscow: Logos Publ., 390 p. (In Russian)
- Bell, D. (2004) *Gryadushchee postindustrial'noye obshchestvo [The coming of post-industrial society]*. Moscow: Academia Publ., 790 p. (In Russian)
- Benkler, Y. (2006) *The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom*. New Haven: Yale University Press, 515 p. (In English)
- Benkler, Y., Shaw, A. (2010) A Tale of two blogospheres: Discursive practices on the left and right. *Berkman Center for Internet and Society Publication*, no. 6, pp. 10–33. (In English)
- Blumer, G. (1984) Obshchestvo kak simvolicheskaya interaktsiya [Society as a symbolic interaction]. In: G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaya (eds.). *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya [Modern foreign social psychology]*. Moscow: Moscow University Press, pp. 173–179. (In Russian)
- Castells, M. (2007) Communication, power and counter-power in the network society. *International journal of communication*, vol. 1, pp. 238–266. (In English)
- Castells, M. (2010) *The Rise of the network society: The information age: Economy, society and culture. Vol. 1*. Hoboken: Wiley Publ., 597 p. (In English)
- Castells, M. (2012) *Networks of outrage and hope. Social movements in the internet age*. Cambridge: Polity Publ., 200 p. (In English)
- Chayko, M. (2018) *Superconnected: The Internet, digital media, and techno-social life*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publ., 288 p. (In English)
- Chuprov, V. I., Zubok, Yu. A., Pevtsova, E. A. (2009) *Molodezh' i krizis: dialektika neopredelennosti i opredelennosti v sotsial'nom razvitii [Youth and crisis: The dialectic of uncertainty and certainty in social development]*. Moscow: Russkoe slovo Publ., 237 p. (In Russian)
- Clark, B. R. (2011) *Sozdanie predprinimatel'skih universitetov: organizatsionnye napravleniya transformatsii [Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation]*. Moscow: HSE University Publ., 240 p. (In Russian)
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F. et al. (2016) The spreading of misinformation online. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 113, no. 3, pp. 554–559. <https://doi.org/10.1073/pnas.1517441113> (In English)
- Drobizheva, L. M. (2009) Rossiiskaya identichnost' v massovom soznanii [Russian identity in the mass consciousness]. *Vestnik Rossiiskoi natsii — Bulletin of Russian Nation*, no. 1 (3), pp. 135–144. (In Russian)
- Ejdman, I. V. (2007) *Proryv v budushchee. Sotsiologiya Internet-revoljutsii [Breakthrough into the future: The sociology of the Internet revolution]*. Moscow: OGI Publ., 384 p. (In Russian)
- Filonenko, V. I. (2006) *Sovremennoye rossijskoye studenchestvo: paradoksy i problemy sotsializatsii [Modern Russian students: Paradoxes and problems of socialization]*. Rostov-on-Don: [s. n.], 198 p. (In Russian)
- Filonenko, V. I., Shtompel, L. A., Shtompel, O. M. (2018) Reprezentativnaya kul'tura sovremennogo rossijskogo studenchestva [The representative culture of modern russian students]. *Sotsiologicheskoye obozrenie — The Russian Sociological Review*, vol. 17, no. 3, pp. 221–239. <https://doi.org/10.17323/1728-192X-2018-3-221-239> (In Russian)

- Gajer, S., Shindler, J. (2012) Evgenij Morozov: Pochemu Internet ne spaset mir [Evgeniy Morozov: Why won't the Internet save the world]. *InoPressa*, July 4, 2012. [Online]. Available at: <http://www.inopressa.ru/article/04jul2012/fraktuell/internet.html> (accessed 01.11.2021). (In Russian)
- Gee, J. P. (2005) Semiotic social spaces and affinity spaces: From the age of mythology to today's schools. In: D. Barton, K. Tusting (eds.). *Beyond communities of practice: Language power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 214–232. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554> (In English)
- Gergen, K. (1995) Dvizhenie sotsial'nogo konstruksionizma v sovremennoi psikhologii [The movement of social constructionism in modern psychology]. In: M. P. Gapochka (ed.). *Sotsial'naya psikhologiya: samorefleksiya marginal'nosti* [Social psychology: Self-reflection of marginality]. Moscow: INION Publ., pp. 51–73. (In Russian)
- Giddens, A. (1999) *Sotsiologiya* [Sociology]. Moscow: Editorial URSS Publ., 703 p. (In Russian)
- Goncharov, S. A., Chukurov, A. Yu., Koroleva, N. N., Proekt, Yu. L. (2017) Sovremennyy polietnichnyj gorod kak prostranstvo ugroz i vozmozhnostej: antropologicheskie izmereniya zhiznennoj sredy sovremennogo megapolisa [Modern multi-ethnic megalopolis as the space of threats and possibilities: anthropological dimensions of the living environment of modern metropolis]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, no. 5, pp. 18–26. (In Russian)
- Gulyaeva, L. V., Efimova, G. Z. (2018) Sravnitel'noe issledovanie patrioticheskikh orientatsij molodezhi: regional'naya spetsifika [A comparative study of the patriotic attitudes of youth: Regional specificity]. *Siberian Socium*, vol. 2, no. 1, pp. 53–73. <https://doi.org/10.21684/2587-8484-2018-2-1-53-73> (In Russian)
- Gusejnov, A. A. (2002) *Filosofiya. Moral'. Politika* [Philosophy. Moral. Politics]. Moscow: Akademkniga Publ., 304 p. (In Russian)
- Habermas, J. (1991) *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge: MIT Press, 326 p. (In English)
- Holzer, M. (2004) Restoring trust in government: The potential of digital citizen participation. In: M. Holzer, M. Zhang, K. Dong (eds.). *Frontiers of public administration. Proceedings of the Second Sino-U.S. International conference (May 24–25, 2004)*. New York: United Nations Public Administration Network Publ.; Washington: The American Society for Public Administration Publ., pp. 6–23. (In English)
- Ingelhart, R., Welzel, K. (2011) *Modernizatsiya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya: posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya* [Modernization, cultural changes and democracy]. Moscow: Novoe izdatel'stvo Publ., 464 p. (In Russian)
- Kachanov, Yu. L. (1994) *Opyty o pole politiki* [Experiments on the field of politics]. Moscow: Institute of Experimental Psychology Publ., 159 p. (In Russian)
- Kolesnikova, O. N. (2009) Spetsifika studencheskoj molodezhi kak sotsial'noj gruppy rossijskogo obshchestva [The specifics of student youth as a social group of Russian society]. In: S. G. Maksimova (ed.). *Sotsial'nye praktiki sovremennoj molodezhi: poisk novykh identichnosti. Materialy Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (21–22 maya 2009 g.)* [Social practices of modern youth: The search for new identities. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (May 21–22, 2009)]. Barnaul: Altai University Publ., pp. 6–11. (In Russian)
- Konstantinovskij, D. L. (1999) *Dinamika neravenstva. Rossiiskaya molodezh' v menyayushchemsya obshchestve: orientatsii i puti v sfere obrazovaniya (ot 1960-kh godov k 2000-mu)* [Dynamics of inequality: Russian youth in a changing society: Orientations and ways in the field of education (from the 1960s to the 2000s)]. Moscow: Editorial URSS Publ., 344 p. (In Russian)
- Kovziridze, M. A. (2010) Faktory, vliyayushchie na formirovanie professional'noi motivatsii studencheskoj molodezhi v sovremennom mire [Factors influencing the formation of professional motivation of students in the modern world]. *MIR (Modernizatsiya. Innovatsii. Razvitie) — MIR (Modernization. Innovation. Research)*, no. 3, pp. 58–64. (In Russian)
- Kuper, F., Brubeiker, R. (2002) Za predelami "identichnosti" [Beyond "identity"]. *Ab Imperio*, no. 3, pp. 61–117. (In Russian)
- Limonova, M. A. (2007) *Studencheskaya molodezh' Rossiiskoi Federatsii v epokhu sistemnykh reform (1985–2003 gg.)* [Student youth of the Russian Federation in the era of systemic reforms (1985–2003)]. *Extended abstract of PhD dissertation (History)*. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 32 p. (In Russian)
- Lisenkova, A. A., Mel'nikova, A. Yu. (2017) Sotsial'nye seti kak faktor aktivnogo vliyaniya na formirovanie tsennostej molodezhi [Social networks as a factor of active influence on formation of the values of young people]. *Rossiiskij gumanitarnyj zhurnal — The Liberal Arts in Russia*, vol. 6, no. 4, pp. 322–329. <https://doi.org/10.15643/libartrus-2017.4.4> (In Russian)
- MacIntyre, A. (1999) *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. Chicago: Open Court Publ., 172 p. (In English)
- Magranov, A. S., Detochenko, L. S. (2018) Grazhdanskaya identichnost' sovremennoj studencheskoj molodezhi: osobennosti i faktory transformatsii [Civic identity of modern student youth: Features and factors of transformation]. *Sotsiologicheskie issledovaniya — Sociological Studies*, no. 8 (412), pp. 108–116. <https://doi.org/10.31857/S013216250000766-5> (In Russian)

- Mart'yanov, D. S. (2015) Virtual'nye tsennosti: struktura, dinamika, protivorechiya [Virtual values: Structure, dynamics, contradictions]. *Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*, vol. 206, pp. 319–327. (In Russian)
- McQuire, S. (2014) *The media city: Media, architecture, and urban space*. Moscow: Strelka Press, 392 p. (In English)
- Miroshnichenko, I. V. (2013) *Sotsial'nye seti v rossijskoj publichnoy politike [Social networks in Russian public policy]. PhD dissertation (Political sciences)*. Moscow, Moscow State University, 341 p. (In Russian)
- Mityagina, E. V., Dolgopolova, N. S. (2009) "Klipovoe soznanie" molodezhi v sovremennom informatsionnom obshchestve [Clipping youth consciousness in modern media society]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki — Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 3 (15), pp. 53–59. (In Russian)
- National Education Association (2010) *Preparing 21st century students for a global society. An educator's guide to the "Four Cs"*. [S. l.]: NEA Publ. [Online]. Available at: https://www.aledoisd.org/cms/lib/TX02205721/Centricity/Domain/2020/Preparing21C_Learners.pdf (accessed 01.11.2021). (In English)
- Neklessa, A. I. (2020) Bor'ba za budushchee. Metodologicheskie i prognosticheskie aspekty tsivilizatsionnoj konkurentsii [The struggle for the future. Methodological and prognostic aspects of civilizational competition]. *Vek globalizatsii — Age of Globalization*, no. 4 (36), pp. 3–18. <https://doi.org/10.30884/vglob/2020.04.01> (In Russian)
- Nikiporets-Takigava, G. Yu. (2019) *Internetizatsiya politicheskogo prostranstva: na primere Rossii [Internetization of the political space: on the example of Russia]. PhD dissertation (Political sciences)*. Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 387 p. (In Russian)
- Palfrey, J., Gasser, U. (2008) *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books Publ., 381 p. (In English)
- Peskov, D. N. (2002) *Internet kak politicheskii institut v Rossii [The Internet as a political institution in Russia]*. [Online]. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/123/687/1219/005Peskov.pdf> (accessed 01.11.2021). (In Russian)
- Petrova, T. E. (2000) *Sotsiologiya studenchestva v Rossii: etapy i zakonomernosti stanovleniya [Sociology of students in Russia: Stages and patterns of formation]*. Saint Petersburg.: Bel'veder Publ., 241 p. (In Russian)
- Pinaev, D. N. (2012) *Analiz dinamiki politicheskoy identichnosti studencheskoj molodezhi v postsovetsoj Rossii [Analysis of the dynamics of political identity of students in post-Soviet Russia]. PhD dissertation (Political sciences)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 192 p. (In Russian)
- Popova, O. V. (2018) Modeli identichnosti politicheskikh aktorov v sovremennoj Rossii [Identity models of political actors in contemporary Russia]. *Politicheskaya nauka — Political Science*, no. 2, pp. 173–194. (In Russian)
- Premsky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, vol. 9, no. 5, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (In English)
- Pristupko, V. A. (1998) *Istoricheskij opyt sovetskogo gosudarstva i obshchestva po vovlecheniyu studencheskoj i uchashchejsya molodezhi v reshenii narodnokhozyaistvennykh zadach posredstvom dvizheniya studencheskikh otryadov. 1959–1990 gody [The historical experience of the Soviet state and society on the involvement of students and students in solving national economic problems through the movement of student detachments. 1959–1990]. Extended abstract of PhD dissertation (History)*. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 28 p. (In Russian)
- Proekt, Yu. L., Bogdanovskaya, I. M., Koroleva, N. N. (2014) Razvitie setevykh tekhnologij kak faktor transformatsij zhiznennogo prostranstva sovremennogo cheloveka [Development of network technologies as a factor of transformations of the living space of a modern person]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta — Universum: Bulletin of the Herzen University*, no. 1, pp. 89–96. (In Russian)
- Prokhorov, A., Konik, L. (2019) *Tsifrovaya transformatsiya. Analiz, trendy, mirovoj opyt [Digital transformation. Analysis, trends, world experience]*. 2nd ed., exp. and rev. Moscow: KomN'yus Grup Publ., 368 p. (In Russian)
- Razin, A. V. (2012) *Sovremennaya etika: problemy i perspektivy [Contemporary ethics: Problems and prospects]*. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya — Moscow University Bulletin. Series 7. Philosophy*, no. 1, pp. 81–99. (In Russian)
- Rubina, L. Ya. (1981) *Sovetskoe studenchestvo [Soviet students]*. Moscow: Mysl' Publ., 204 p. (In Russian)
- Rutkaskajte, M. V. (2011) Formirovanie politicheskoy identichnosti molodezhi posredstvom napravlennoj politicheskoy sotsializatsii [Formation of political identity of youth through directed political socialization]. *Vestnik Permskogo universiteta. Politologiya — Bulletin of Perm University. Political Science*, no. 3 (15), pp. 19–28. (In Russian)
- Schwab, K. (2017) *The Fourth Industrial Revolution*. Redfern: Currency Press, 192 p. (In English)
- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R. et al. (2020) What's next for ed-tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, vol. 45, no. 1, pp. 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945> (In English)
- Shapiro, L. (2017) Anatomy of a Russian Facebook ad. *The Washington Post* November 1, 2017. [Online]. Available at: https://www.washingtonpost.com/graphics/2017/business/russian-ads-facebook-anatomy/?utm_term=.4a622e78ed40 (accessed 25.08.2021). (In English)

- Shcheglov, I. A. (2015) Politicheskaya sotsializatsiya v Rossii kak teoretiko-prikladnaya problema [Political socialization in Russia as a problem of theory and practice]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya — Theory and Practice of Social Development*, no. 2, pp. 47–50. (In Russian)
- Shchuplenkov, O. V., Shchuplenkov, N. O. (2013) Politicheskaya sotsializatsiya i identichnost' v usloviyakh transformatsii rossijskogo obshchestva [Political socialization and identity in the conditions of transformation of Russian society]. *Sotsiodinamika — Sociodynamics*, no. 6, pp. 1–58. <https://doi.org/10.7256/2306-0158.2013.6.724> (In Russian)
- Shestopal, E. B. (2002) *Politicheskaya psikhologiya [Political psychology]*. Moscow: INFRA-M Publ., 448 p. (In Russian)
- Shestopal, E. B. (2019) Obraz svoej strany v soznanii grazhdan kak faktor formirovaniya identichnosti: politiko-psikhologicheskij aspekt [The image of one's country in the minds of citizens as a factor in the formation of identity: A political and psychological aspect]. In: O. V. Gaman-Golutvina, L. V. Smorgunov, L. N. Timofeeva (eds.). *Traektorii politicheskogo razvitiya Rossii: instituty, proekty, aktory. Materialy Vserossiiskoj nauchnoj konferentsii RAPN (6–7 dekabrya 2019 g.) [Trajectories of Russia's political development: Institutions, projects, actors. Proceedings of the All-Russian Scientific Conference RAPS (December 6–7, 2019)]*. Moscow: MPSU Publ., pp. 444–445. (In Russian)
- Skipnik, K. D. (2015) Velikaya Khartiya universitetov i istoricheskie osnovaniya ee printsipov [The “Magna charta universitatum” and historical foundations of its principles]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury — Izvestia Ural Federal University Journal. Series 1. Issues in Education, Science and Culture*, vol. 135, no. 1, pp. 50–60. (In Russian)
- Soldatova, G. Yu., Rasskazova, E. I. (2015) Modeli peredachi opyta mezhdru pokoleniyami pri osvoenii i ispol'zovanii Interneta [Models of experience transfer between generations in the development and use of the Internet]. *Voprosy Psichologii*, no. 2, pp. 56–67. (In Russian)
- Taratuta, E. E. (2007) *Filosofiya virtual'noi real'nosti [Philosophy of virtual reality]*. Iss. 2. Saint Petersburg: [s. n.], 145 p. (In Russian)
- Ternovaya, L. O. (2019) *Studencheskij korporativizm: ispytaniya na prochnost' [Student corporatism: A test of strength]*. Moscow: INFRA-M Publ., 383 p. https://doi.org/10.12737/monography_5c093170615384.25588757 (In Russian)
- Tikhonov, O. V. (2011) Internet kak prostranstvo konstruirovaniya identichnosti [Internet as space of identity constructing]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, no. 8 (100), pp. 228–232. (In Russian)
- Toffler, A. (2004) *Shok budushchego [Futureshock]*. Moscow: AST Publ., 557 p. (In Russian)
- Toffler, A. (2010) *Tret'ya volna [The Third Wave]*. Moscow: AST Publ., 795 p. (In Russian)
- Torni-Purta, J. (2007) Politicheskaya sotsializatsiya podrostkov v izmenyayushchemsya kontekste: mezhdunarodnoe issledovanie v dukhe Nevitta Senforda [Political socialization of adolescents in a Changing Context: an international study in the Spirit of Nevitt Sanford]. In: E. B. Shestopal (ed.). *Politicheskaya psikhologiya [Political psychology]*. Moscow: Aspect Press Publ., pp. 316–329. (In Russian)
- Vartanova, E. L. (2011) Chelovek i tsifrovaya revolyutsiya v SMI: vyzovy i problemy [Man and the digital revolution in the media: challenges and problems]. In: *Chelovek kak sub'ekt i ob'ekt mediapsikhologii [Man as a subject and object of media psychology]*. Moscow: Moscow University Press, pp. 11–38. (In Russian)
- Vitsentij, I. V. (2016) Politicheskaya identichnost' kak faktor politicheskoy tolerantnosti studencheskoj molodezhi [Political identity as a factor of political tolerance of students]. *Vlast'*, vol. 24, no. 2, pp. 155–160. (In Russian)
- Volkov, B. S. (2006) *Psikhologiya yunosti i molodosti [Psychology of youth and young]*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ.; Triksa Publ., 256 p. (In Russian)
- Zajtsev, I. V. (2007) Problema formirovaniya politicheskoy identichnosti: opyt sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya [The problem of political identity formation: the experience of socio-psychological research]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki — Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 2 (7), pp. 40–45. (In Russian)
- Zakharov, S. M. (2016) *Studencheskaya molodezh' kak politicheskij aktor v postsovetskikh transformatsiyakh [Student youth as a political actor in post-Soviet transformations]*. PhD dissertation (Political sciences). Ekaterinburg, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, 186 p. (In Russian)



Check for updates

Психология становления современного
профессионала

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-91-100>

Формирование компетенций сотрудников вневедомственной охраны Росгвардии РФ

С. М. Шингаев¹, Е. А. Ходова^{✉2}

¹ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования,
191002, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11–13, лит. А

² ГБОУ СОШ № 368 с углубленным изучением английского языка
Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, 192288, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Я. Гашека, д. 28

Сведения об авторах

Сергей Михайлович Шингаев,
SPIN-код: 1043-7169,
Scopus AuthorID: 56964987900,
ResearcherID: S-4159-2016,
ORCID: 0000-0001-7546-7375,
e-mail: sshingaev@mail.ru

Екатерина Александровна
Ходова,
e-mail: ekaterina-khodova@yandex.ru

Для цитирования:

Шингаев, С. М., Ходова, Е. А.
(2022) Формирование
компетенций сотрудников
вневедомственной охраны
Росгвардии РФ. *Психология
человека в образовании*, т. 4, № 1,
с. 91–100.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-91-100>

Получена 23 сентября 2021;
прошла рецензирование
25 ноября 2021; принята 6 декабря
2021.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

Права: © С. М. Шингаев, Е. А.
Ходова (2022). Опубликовано
Российским государственным
педагогическим университетом
им. А. И. Герцена. Открытый
доступ на условиях [лицензии CC
BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация

Введение. В данной статье рассмотрена компетентностная модель сотрудника вневедомственной охраны Росгвардии РФ. Компетентностная модель сотрудника вневедомственной охраны представляет собой совокупность элементов, обеспечивающих результативность деятельности сотрудника вневедомственной охраны Росгвардии.

Материалы и методы. Структурными компонентами компетентностной модели выступают: профиль должностных компетенций с индикаторами компетенций (поведенческими маркерами), технология оценки должностных компетенций, программа развития должностных компетенций. Основным элементом компетентностной модели выступает профиль должностных компетенций сотрудников вневедомственной охраны, включающий в себя набор компетенций, обеспечивающих выполнение служебных задач, результативности и успешности в профессиональной деятельности. **Результаты исследования.** Профиль должностных компетенций включает в себя инвариантную составляющую (ключевые компетенции, необходимые для всех сотрудников вневедомственной охраны (ВО) Росгвардии вне зависимости от занимаемой должности) и вариативную составляющую (обусловленную спецификой должности сотрудника и решаемых задач). К инвариантной составляющей в профилях компетенций относятся: для всех сотрудников ВО — специальные знания и профессиональная мотивация; для командира отделения, взвода, роты — способность организовывать и планировать; способность руководить коллективом, командой; профессиональная мотивация; способность принимать решения и организовывать замещение позиций, специальные знания; для исполнителей (рядовых) — способность работать в команде. Технология оценки компетенций, созданная на основе компетентностной модели, позволяет определить должностные компетенции сотрудника вневедомственной охраны для формулирования прогноза результативности его служебной деятельности.

Заключение. Программа формирования должностных компетенций руководителей подразделений вневедомственной охраны Росгвардии Российской Федерации, опирающаяся на компетентностную модель, способствует развитию ключевых компетенций и выявленных дефицитов в уровне развития должностных компетенций.

Программа развития должностных компетенций руководителей ВО Росгвардии, составленная с учетом данных, полученных в ходе факторного и регрессионного анализа, прошедшая апробацию на примере работы с группой начальников подразделений, проявивших менее выраженные компетенции, позволила сделать вывод о том, что использование данной модели способно значительно повысить общее качество деятельности сотрудников подразделений Росгвардии Российской Федерации.

Ключевые слова: компетентностный подход, должностные компетенции, программа формирования, развитие ключевых компетенций, результативность профессиональной деятельности

Formation of competencies of employees of non-departmental security of the Rosgvardiya of the Russian Federation

S. M. Shingaev¹, E. A. Khodova^{✉2}

¹ St. Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education, 11–13, Lomonosova Str., Saint Petersburg 191002, Russia

² Secondary General Education School No. 368 with in-depth study of the English language of the Frunzensky district of Saint Petersburg, 28, Ya. Gashek Str., Saint Petersburg 192288, Russia

Authors

Sergey M. Shingaev,
SPIN: 1043-7169,
Scopus AuthorID: 56964987900,
ResearcherID: S-4159-2016,
ORCID: 0000-0001-7546-7375,
e-mail: sshingaev@mail.ru

Ekaterina A. Khodova,
e-mail: ekaterina-khodova@yandex.ru

For citation:

Shingaev, S. M., Khodova, E. A. (2022) Formation of competencies of employees of non-departmental security of the Rosgvardiya of the Russian Federation. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 91–100. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-91-100>

Received 23 September 2021;
reviewed 25 November 2021;
accepted 6 December 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © S. M. Shingaev, E. A. Khodova (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Introduction. This article focuses on the competence model of an employee of the non-departmental security of the *Rosgvardiya* of Russia. The competence model is a set of elements that ensure the effectiveness of an employee of non-departmental security of *Rosgvardiya*.

Materials and methods. The structural components of the competence model are: the profile of job competencies with their indicators (behavioural markers), the methods for assessing job competencies, and the program for the development of job competencies. The profile of job competencies is the main element of the competence model: it includes a set of competencies that ensure the performance of official tasks as well effectiveness and success in professional activities.

The results of the study. The profile of job competencies includes an invariant component (key competencies necessary for all employees, regardless of their position) and a variable component (depending on the specifics of the employee's position and the tasks being solved).

Conclusion. The program for the formation of job competencies of heads of non-departmental security units of the *Rosgvardiya* of Russia which is based on the competence model, contributes to the development of key competencies and is instrumental in identifying deficiencies in the level of development of job competencies.

The program for development of job competencies of heads of non-departmental security units which takes into account the data obtained during factor and regression analysis was tested on a group of heads of units who showed less pronounced competencies. The program allowed us to conclude that the use of this model can significantly improve the overall quality of the activities of employees of *Rosgvardiya* units.

Keywords: competence approach, job competencies, program of formation, development of key competencies, effectiveness of professional activity

Введение

Большинство современных исследований в области компетентностного подхода предполагает расширение рамок как профессионального образования, так и вторичной профессиональной подготовки за счет введения единой системы образования. Однако в данной области сохраняется большое количество проблем, связанных не только с общими аспектами построения процессов обучения и переподготовки, но и с методологическими недоработками, имеющими выход на построение обобщенных моделей различных профессий. Не является исключением и подготовка специалистов в области экстремальных видов деятельности, к которым относятся и представители вневедомственной охраны Росгвардии. Компетентностный подход позволяет определить профессиональные и по-

веденческие требования, предъявляемые к сотруднику в зависимости от его должностного статуса. Поэтому считаем особенно важным разработать программу по формированию должностных компетенций сотрудников вневедомственной охраны Росгвардии РФ.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Проведенный анализ психологической литературы и нормативно-правовых документов по проблеме формирования базовых подходов к разработке компетентностной модели сотрудника ВО позволил нам сформулировать ряд ключевых положений.

Методологической основой конструирования компетентностной модели выступает компетентностный подход (К-подход), предполагаю-

щий формирование субъекта, обладающего способностями, позволяющими ему решать конкретные задачи, связанные с его профессиональной деятельностью. К-подход достаточно четко определяет уровни развития необходимых качеств и их границы, условия для успешного решения ключевых задач. К-подход стремительно распространяется не только в сфере профессионального образования, но и при оценке профессиональной пригодности сотрудников в органах государственной службы, в крупных государственных и коммерческих организациях (Толочек 2019). Достаточно интересный подход предлагает В. В. Ермолаев, указывающий на размывание элементов организационной культуры в современной системе МВД, что значительно сказывается на ценностной стороне деятельности. Спецификой предложенной им модели являются процессы самоорганизации с тенденцией на социально-ориентированные нормы. Сами компетенции рассматриваются автором с позиции кластерной модели, основывающейся на базовых личностных особенностях, проявляющих себя в паттернах поведения. Автор включает в структуру модели «девять компетенций: построения межличностных отношений; ориентированности на граждан; организационной идентичности; сотрудничества; когнитивную; компетенцию личной эффективности; интеллектуальную; специальную; управленческую» (Ермолаев 2014, 16).

Поскольку основными понятиями компетентностного подхода являются компетентность и компетенции, считаем важным дифференцировать эти понятия. Как в зарубежной, так и в отечественной психологии данные понятия принято дифференцировать по двум основным показателям: функциям, которые имеют выход на стандарты деятельности, и личностным условиям, которые позволяют реализовываться данным функциям. Функциональный компонент компетенций принято связывать с параметрами соответствия определенным стандартам деятельности и достижением результата с помощью знаний, умений, навыков, опыта. Личностный компонент компетенций, который принято обозначать как компетентность, имеет выход на условия, позволяющие реализовывать усвоенные стандарты. Обе составляющие компетенций находят свое выражение как в структуре личностных особенностей, так и в характеристике поведения. «Компетенции — качества человека как субъекта, позволяющие обеспечить эффективность индивидуальной деятельности с учетом динамичности требований, и качества человека как личности, характерные для эффективной

совместной деятельности. Компетентность — способность человека выполнять трудовые задачи, способность соответствовать требованиям организации и способность компенсировать недостающие фрагменты в социальной среде» (Толочек 2017, 3).

Компетентностная модель сотрудника ВО служит как отправной точкой для всего процесса подготовки, обучения и развития специалистов ВО Росгвардии, так и инструментом оценки результатов их профессиональной деятельности (Толочек, Машкова 2021; Толочек 2020).

В основу компетентностной модели закладываются профессиональные стандарты (стандарты деятельности): формальные требования к должностной позиции — основные задачи, требования к уровню образования, профессионально-важные качества.

Основным элементом компетентностной модели выступает профиль должностных компетенций сотрудников ВО, включающий в себя набор компетенций, обеспечивающих результативность служебных задач по должностному регламенту. Сошлемся здесь на мнение В. А. Толочека, считающего, что «эффективность профессиональной деятельности и его социальная успешность, взаимосвязанные явления, обеспечивающие возможности субъекту продолжительно и стабильно работать в совокупности специфических условий, при решении задач определенного типа» (Толочек 2017, 4).

Компетентностная модель сотрудника ВО включает в себя инвариантную составляющую (ключевые компетенции, необходимые для всех сотрудников ВО вне зависимости от занимаемой должности) и вариативную составляющую (обусловленную спецификой должности сотрудника и решаемых задач).

Структурными компонентами компетентностной модели сотрудника ВО выступают: профиль должностных компетенций с поведенческими индикаторами компетенций; технология оценки должностных компетенций; программа развития должностных компетенций.

Материалы и методы

Разработка программы формирования должностных компетенций руководителей вневедомственной охраны осуществлялась в 2018–2019 гг. Ранее программа применялась в работе группой руководителей вневедомственной охраны в 2014 году (Ходова 2014), но с учетом результатов факторного и регрессионного анализа, полученных в 2018 году, в нее были внесены

изменения. На основе компетентностной модели руководителей различного ранга была разработана программа, включающая в себя три тематических блока, направленных на развитие профессиональной мотивации, личностного потенциала и деловой коммуникации руководителей.

Для апробации и оценки эффективности программы по развитию должностных компетенций руководителей вневедомственной в 2019–2020 гг. был предложен инструментарий оценки на основе метода Ассесмент-центра и «360 градусов» (экспертная оценка, психодиагностическая самооценка, оценка социально-психологического климата).

Методы: метод «360 градусов», экспертная оценка, метод оценки объективных показателей оперативно-служебной деятельности.

Методики: краткий интеллектуальный отборочный тест (В. Н. Бузин, Э. Ф. Вандерлик), методика прогрессивные матрицы Дж. Равена, личностный опросник руководителя (К. Сугомяев), опросник волевого самоконтроля (Н. В. Тарабрина, Н. А. Графинина), методика самооценки конструктивного поведения в конфликте, тест самоактуализации (Э. Шостром), методика мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман), методика оценки уровня невротизации и психопатизации (И. Б. Ласко, Б. И. Тонконогий).

Результаты исследования и их обсуждение

В исследовании приняли участие 60 сотрудников. 30 сотрудников имели средние показатели результативности и успешности служебной деятельности и выступили в качестве экспериментальной группы, которые проходили обучение. 16 сотрудников имели высокие показатели результативности служебной деятельности, они не принимали участие в обучении. 14 человек имели средние показатели и выступили в качестве контрольной группы, которые не проходили обучение. Был выполнен сравнительный анализ парных связанных выборок в разные периоды времени по критерию *t*-Стьюдента, результаты которого явились основанием разделения группы руководителей на подгруппы по показателям результативности служебной деятельности и определения экспериментальной и контрольных групп. Эффективность программы измерялась с помощью оценки динамики показателей должностных компетенций руководителей во время входного и выходного контроля в экспериментальной и контрольной

группах с помощью сравнительного анализа (критерий Уилкоксона).

Выбор должностных компетенций, на формирование которых направлена программа, название и содержание тематических блоков обусловлены данными, полученными нами в ходе оценки должностных компетенций руководителей. Акцент делался на ключевых компетенциях руководителей и выявленных дефицитах в уровне развития должностных компетенций конкретных руководителей, принимавших участие в программе.

Первый тематический блок — «Профессиональная мотивация» — направлен на оптимизацию профессиональных установок, актуализацию потребности в саморазвитии, осознание возможностей профессионального роста как важнейшего фактора повышения уровня профессионализма. «Первый блок состоит из шести занятий, которые обеспечивают развитие и формирование следующих должностных компетенций: “профессиональная мотивация” и “владение методами развития персонала”. Данный тематический блок, по нашему предположению, будет способствовать повышению профессиональной мотивации руководителей, развитию гибкости их поведения.

Второй тематический блок — “Личностный потенциал руководителя” — направлен на осознание того, что решающую роль в формировании эффективного стиля функционирования подразделения играет образ руководителя. Институт лидерства требует новых знаний и современных подходов, зависит от соотношения личностных качеств руководителя с качествами подчиненных. Стиль руководства, выбор эффективных методов воздействия — зона ответственности руководителя, что подразумевает получение новых знаний и опыта управленческой деятельности. Второй блок включает в себя восемь занятий и направлен на развитие и формирование следующих должностных компетенций: “обучаемость”, “уверенность в своих силах”, “конфликтоустойчивость”, “психическая устойчивость» (Ходова 2014, 292). Заметим, что данный тематический блок соответствует выделенным нами в ходе факторного анализа факторам альтруизма, гибкости поведения, эмоционального сопровождения деятельности, эмоциональной адаптации.

Третий тематический блок — «Деловое взаимодействие руководителя» — направлен на ознакомление с правилами деловой коммуникации, соблюдение их при общении с руководством, подчиненными и коллегами, следование этике делового общения, осознание того, что

неправильно выстроенные принципы коммуникации в коллективе приводят к низкой эффективности работы организации в целом (Ходова 2014, 293).

Апробация программы формирования должностных компетенций сотрудников вневедомственной охраны проводилась с руководителями различного уровня.

В процессе проверки эффективности программы формирования должностных компетенций приняли участие две группы — основная и контрольная. В целях проверки в исследовании использовался ряд объективных и субъективных данных. В качестве объективных критериев выступали: личностные особенности, объективно соответствующие компетенциям, которые развивались в процессе повышения качества деятельности руководителей, указанные в процессе профессиографических описаний. В структуре анализа были использованы показатели экспертной оценки их способностей к руководству, экспертная оценка их результативности, рейтинг руководителя и данные оценки социально-психологического климата. Говоря о субъективных критериях эффективности профессионального тренинга, А. К. Маркова указывает на возрастание профессионализма (переход на новый уровень, этап и ступень профессионализма) (Маркова 1996). По мнению С. И. Макшанова, эффективность обучающих программ заключается в повышении эффективности профессиональной деятельности, переносе знаний и умений, полученных на программе в реальную профессиональную деятельность, позитивных изменениях в профессионально-важных качествах и компетенциях, повышении удовлетворенности человека выполняемой работой и жизнью вообще (Макшанов 1997). При разработке систем оценки эффективности программы обучения в качестве методологической основы были использованы: 1) четырехуровневая модель Д. Киркпатрика; 2) возврат на инвестиции (ROI) — подход Д. Филипса; 3) авторские методики (анкеты, тесты и т. д.) (Шингаев 2014).

Для определения эффективности программы мы применили диагностические методы и методики, направленные на оценку динамики развития должностных компетенций руководящего состава ВО (Ходова 2014). Диагностический комплекс, который использовался в процессе реализации программы, был сокращен до основных показателей методик.

Оценка эффективности программы развития должностных компетенций производилась на основе результатов сравнительного анализа

данных входной и итоговой диагностики. Необходимо отметить, что проследить динамику развития должностных компетенций в ходе тренинговых занятий достаточно сложно. К основным трудностям относятся значительные ограничения в рабочем времени руководителей, так как занятия по программе проходили без освобождения их от выполнения основных профессиональных обязанностей. Но данное положение дел рассматривалось как возможность применить полученные на занятиях знания и умения непосредственно в своей повседневной профессиональной деятельности, а на следующем занятии дать обратную связь в группе и поделиться своим опытом.

На первом этапе исследования нами был проведен сравнительный анализ результатов, полученных в группе среднеуспешных сотрудников, которые были разделены на две группы — экспериментальную и контрольную — с целью констатации отсутствия различий между случайно разделенными группами. Поскольку группа включила в себя 44 человека, сравнительный анализ проводился с помощью использования *t*-критерия Стьюдента. Данные сравнительного анализа представлены в таблице 1. В таблицу внесены только те показатели, которые продемонстрировали максимальные различия.

Результаты анализа показывают, что даже наиболее значимые различия между контрольной и экспериментальной группой не достигают уровня статистической значимости. Таким образом, на первом этапе исследования можно констатировать, что между контрольной и экспериментальной группой значимых различий не наблюдается. Группы являются гомогенными. Далее представлены результаты сравнительного анализа данных входной и итоговой диагностики уровня развития должностных компетенций руководителей подразделений вневедомственной охраны, принявших участие в апробации программы развития (табл. 2). Сравнительный анализ проводился с помощью использования метода парных сравнений (*t*-критерий Стьюдента) для связанных выборок.

В контексте постановки проблемы следует также выделить тенденции, связанные с усилением позитивной мотивации на службу в правоохранительных органах, а также положительной оценкой перспективности дальнейшей службы на своей должности; с усилением выраженности управленческой мотивации (руководить людьми, желание быть лидером в коллективе), мотивации к профессионально-личностному саморазвитию. Необходимо подчеркнуть, что

Табл. 1. Сравнительный анализ показателей контрольной и экспериментальной группы на первом этапе исследования

Показатель	Экспер. группа	Стд. отклонение	Контрол. группа	Стд. отклонение	t-критерий Стьюдента
C3	3,37	0,556	3,57	0,514	-1,165
C4	3,67	0,479	3,5	0,519	1,041
C5	3,83	0,461	3,64	0,633	1,131
Re	6,07	1,413	5,57	1,604	1,038
СЖ	5,77	1,888	5,07	1,685	1,175
V2	5,53	1,634	4,93	1,639	1,142
Уверенность в себе	5,03	0,668	5,29	0,914	-1,035
Коммуникация	4,90	0,758	4,64	0,633	1,100

Table 1. Comparative analysis of the indicators of the control and experimental groups at the first stage of the study

Indicator	Experimental group	Standard deviation	Control group	Standard deviation	t-Student's criterion
S3	3.37	0.556	3.57	0.514	-1.165
S4	3.67	0.479	3.5	0.519	1.041
S5	3.83	0.461	3.64	0.633	1.131
Re	6.07	1.413	5.57	1.604	1.038
SZh	5.77	1.888	5.07	1.685	1.175
V2	5.53	1.634	4.93	1.639	1.142
Self-confidence	5.03	0.668	5.29	0.914	-1.035
Communication	4.90	0.758	4.64	0.633	1.100

Табл. 2. Оценка динамики профессиональной мотивации руководителей вневедомственной охраны

Показатель	До программы (среднее)	Стд. отклонение	После программы (среднее)	Стд. отклонение	t-критерий Стьюдента
Методика мотивационной структуры личности (В. Э. Мильман)					
Поддержание жизнеобеспечения	18,77	0,869	20,17	0,8	1,18
Комфорт	19,833	0,89	20,4	0,829	0,47
Социальный статус	17,5	1,02	20,23	0,865	2,04 (p ≤ 0,05)
Общение	23,47	1,073	26,23	1,031	1,86
Общая активность	18,4	0,96	22,73	0,783	3,49 (p ≤ 0,001)
Творческая активность	16,77	0,888	20,23	0,765	2,95 (p ≤ 0,01)
Общественная полезность	21,6	1,23	24,57	1,235	2,29 (p ≤ 0,05)
Личностный опросник руководителя (далее — ЛОР)					
Готовность к деятельности	6,13	0,334	7,03	0,264	2,109 (p ≤ 0,05)

Table 2. Assessment of the dynamics of professional motivation of heads of non-departmental security

Indicator	Before the program (mean)	Standard deviation	After the program (mean)	Standard deviation	t-Student's criterion
Methodology of the motivational structure of the personality (V. E. Milman)					
Maintaining life support	18.77	0.869	20.17	0.8	1.18
Comfort	19.833	0.89	20.4	0.829	0.47
Social status	17.5	1.02	20.23	0.865	2.04 (p ≤ 0.05)
Communication	23.47	1.073	26.23	1.031	1.86
General activity	18.4	0.96	22.73	0.783	3.49 (p ≤ 0.001)
Creative activity	16.77	0.888	20.23	0.765	2.95 (p ≤ 0.01)
Public utility	21.6	1.23	24.57	1.235	2.29 (p ≤ 0.05)
Personal questionnaire of the head (hereinafter referred to as PQH)					
Readiness for activity	6.13	0.334	7.03	0.264	2.109 (p ≤ 0.05)

мотивация является не только определенной психологической установкой личности, но и линией сознательного поведения, основанной на сугубо индивидуальной системе ценностных ориентаций личности.

На следующем этапе сравнительного исследования были оценены изменения, произошедшие в структуре интеллектуальной и самооценочной деятельности. Данные представлены в таблице 3.

В процессе реализации программы было также выявлено повышение познавательной активности, гибкости при формировании навыков и умений в перестройке стратегий и способов переработки информации при изменении условий деятельности. Руководители вневедомственной охраны стали в большей степени планировать и подготавливать задания, чтобы успешнее реализовать поставленные в работе задачи, стали больше ориентироваться на четкую расстановку приоритетов в работе. Таким образом, сравнительный анализ результатов тестирования подтверждает рост показателей при повторном тестировании.

Руководители вневедомственной охраны, согласно полученным данным, после участия в программе стали более общительны и открыты. У них повысился уровень социальной активности и эмоциональной выразительности при общении, им стало легче устанавливать знакомства с различными людьми и поддерживать деловые и межличностные отношения. Таким

образом, руководители стали значительно лучше управлять процессом коммуникации, как с подчиненными, так и с гражданами.

Руководители вневедомственной охраны, прошедшие обучение, отмечают, что стали более терпимы в стрессовой ситуации, отмечается настроенность на понимание доводов и аргументов оппонента, успешность в контроле своих эмоций, ориентация на равенство и сотрудничество.

У руководителей, прошедших подготовку по предложенной программе, в большей степени стали проявляться доминантность, настойчивость в продвижении к власти и лидерскому положению. Чаще всего они стали проявлять свои лидерские качества в ситуациях, когда деятельность протекает в условиях конкурентной борьбы, что усиливает их активность, волю, проницательность и находчивость.

Эксперты фиксируют значимую положительную динамику должностных компетенций у руководителей, принявших участие в программе развития. На достоверном уровне значимости установлено повышение уровня некоторых должностных компетенций, в группе командиров рот: профессиональная мотивация, владение методами развития персонала, коммуникация, конфликтоустойчивость, способность работать в команде, способность руководить коллективом; в группе командиров взводов: профессиональная мотивация, уверенность в своих силах, коммуникация, конфликтоустой-

Табл. 3. Оценка динамики интеллектуального потенциала руководителей вневедомственной охраны

Показатель	До программы (среднее)	Стд. отклонение	После программы (среднее)	Стд. отклонение	t-критерий Стьюдента
Краткий интеллектуальный отборочный тест (КИОТ)					
Сумма ответов	43,2	3,61	44,63	3,458	1,569
Верные ответы	35,03	2,709	37,7	2,756	3,779 (p ≤ 0,001)
Неверные ответы	8	3,41	6,93	2,75	1,332
Личностный опросник руководителя (ЛОР)					
Интеллектуальная эффективность	5,67	1,6	6,8	1,58	2,753 (p ≤ 0,01)
Тест самоактуализации					
Шкала познавательных потребностей	59,87	1,74	65,93	1,668	1,376

Table 3. Assessment of the dynamics of the intellectual potential of the heads of non-departmental security

Indicator	Before the program (mean)	Standard deviation	After the program (mean)	Standard deviation	t-Student's criterion
Short intellectual selection test					
Total of responses	43.2	3.61	44.63	3.458	1.569
Correct answers	35.03	2.709	37.7	2.756	3.779 (p ≤ 0.001)
Incorrect answers	8	3.41	6.93	2.75	1.332
Personal questionnaire of the head (hereinafter referred to as PQH)					
Intelligent efficiency	5.67	1.6	6.8	1.58	2.753 (p ≤ 0.01)
Self-actualization test					
The scale of cognitive needs	59.87	1.74	65.93	1.668	1.376

чивость, способность руководить коллективом; в группе командиров отделений: конфликтостойчивость, способность работать в команде, способность руководить коллективом.

На заключительном этапе анализа в 2019 году был проведен сравнительный анализ показателей в группе, которая была обозначена как контрольная. Как уже указывалось, перечень показателей, который использовался для анализа возможных изменений в контрольной группе, был несколько сокращен и ограничен только основными показателями по методикам, либо показателями, которые продемонстрировали значительные отличия в основной группе. Поскольку распределение показателей было отличным от нормального, а также с учетом того

факта, что данные выборки являются связанными, в процессе сравнительного анализа нами использовался непараметрический критерий Уилкоксона.

По результатам, полученным в рамках сравнительного анализа в контрольной группе, можно сделать вывод о том, что в отсутствии направленных воздействий с целью повышения эффективности деятельности существенной динамики личностных особенностей, отражающих исследуемые нами компетенции, не наблюдается. В экспериментальной группе такие изменения присутствуют (о чем мы указывали выше), что указывает на наличие высоких показателей эффективности разработанной нами программы.

Заключение

Программа, составленная с учетом данных, полученных в ходе факторного и регрессионного анализа, прошедшая апробацию на примере работы с группой начальников подразделений, проявивших менее выраженные компетенции, позволила сделать вывод о том, что использование данной модели способно значительно повысить общее качество деятельности сотрудников подразделений Росгвардии, в том числе уровень результативности. Данные факторного и регрессионного анализа, которые легли в основу разработанной программы психологического сопровождения сотрудников ВО, ориентированной на группу руководителей подразделений, могут быть использованы в системе повышения квалификации руководящего состава. Для исполнителей использование программы возможно в сокращенном варианте, которая направлена на развитие и формирование следующих компетенций: профессиональная мотивация, конфликтоустойчивость, коммуникация, уверенность в своих силах.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Принципы этики при проведении исследования соблюдены.

Ethics Approval

The principles of ethics in conducting research are observed.

Вклад авторов

Авторы статьи совместно написали статью.

Author Contributions

The authors of the article jointly wrote the article.

Литература

- Ермолаев, В. В. (2014) Компетентностная модель подготовки кадрового резерва органов внутренних дел. *Педагогика и психология образования*, № 3, с. 16–21.
- Макшанов, С. И. (1997) *Психология тренинга: Теория. Методология. Практика*. СПб.: Образование, 238 с.
- Маркова, А. К. (1996) *Психология профессионализма*. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 308 с.
- Толочек, В. А. (2017) Профессиональное становление субъекта: способности и профессионально важные качества, компетенции и компетентность. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 2, № 2, с. 3–30.
- Толочек, В. А. (2019) Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 9, № 2, с. 123–137. <https://www.doi.org/10.21638/spbu16.2019.202>
- Толочек, В. А. (2020) Феномен «компетенции»: открытые вопросы. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 4, с. 84–109. <https://www.doi.org/10.11621/vsp.2020.04.05>
- Толочек, В. А., Машкова, А. С. (2021) Феномен «компетенции»: оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений). *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 1, с. 57–78. <https://www.doi.org/10.11621/vsp.2021.01.03>
- Ходова, Е. А. (2014) Программа формирования и развития должностных компетенций руководителей вневедомственной охраны различного уровня. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, № 12 (118), с. 288–293. <https://doi.org/10.5930/issn.1994-4683.2014.12.118.p288-293>
- Шингаев, С. М. (2014) *Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. СПб., СПбГУ. 386 с.

References

- Ermolaev, V. V. (2014) Kompetentnostnaya model' podgotovki kadrovogo rezerva organov vnutrennikh del [Competence-based model of training of a personnel reserve of the bodies of internal affairs]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, no. 3, pp. 16–21. (In Russian)
- Khodova, E. A. (2014) Programma formirovaniya i razvitiya dolzhnostnykh kompetentsij rukovoditelej vnevedomstvennoj okhrany razlichnogo urovnya [Program of formation and development of the private security managers official

- competences at various levels]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, no. 12 (118), pp. 288–293. <https://doi.org/10.5930/issn.1994-4683.2014.12.118.p288-293> (In Russian)
- Makshanov, S. I. (1997) *Psikhologiya treninga: Teoriya. Metodologiya. Praktika [Psychology of training: Theory. Methodology. Practice]*. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., 238 p. (In Russian)
- Markova, A. K. (1996) *Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moscow: Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond “Znanie” Publ., 308 p. (In Russian)
- Tolochek, V. A. (2017) Professional’noe stanovlenie subekta: sposobnosti i professional’no vazhnye kachestva, kompetentsii i kompetentnost’ [Professional formation subject: Abilities, professionally important qualities, competencies, competence]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, vol. 2, no. 2, pp. 3–30. (In Russian)
- Tolochek, V. A. (2019) Competentnostnyj podkhod i PVK-podkhod: vozmozhnosti i ogranicheniya [Competence and PCC approach: opportunities and limitations]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya — Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 123–137. <https://www.doi.org/10.21638/spbu16.2019.202> (In Russian)
- Tolochek, V. A. (2020) Fenomen “competentsii”: otkrytye voprosy [The competence phenomenon: Open questions]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 4, pp. 84–109. <https://www.doi.org/10.11621/vsp.2020.04.05> (In Russian)
- Tolochek, V. A., Mashkova, A. S. (2021) Fenomen “competentsii”: otsenki menedzherov (faktory predpochtenij) [The phenomenon of “competence”: Assessment of managers’ competencies (preference factors)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 1, pp. 57–78. <https://www.doi.org/10.11621/vsp.2021.01.03> (In Russian)
- Shingaev, S. M. (2014) *Psikhologicheskoe obespechenie professional’nogo zdorov’ya menedzherov [Psychological support of professional health of managers]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 386 p. (In Russian)



Check for updates

Клинические, образовательные
и социальные аспекты психологии здоровья

УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-101-111>

Субъективное ощущение одиночества у юношей и девушек в период вынужденной самоизоляции, связанной с пандемией COVID-19: кросс-культурное исследование

А. А. Брега^{✉1}

¹ Институт высшего образования Глион, Дауншир Хаус, Рохамптон Лэйн, Лондон, СВ15 4ХТ, Великобритания

Сведения об авторе

Анна Александровна Брега,
e-mail: brega.nyuta@mail.ru

Для цитирования:

Брега, А. А.
(2022) Субъективное ощущение одиночества у юношей и девушек в период вынужденной самоизоляции, связанной с пандемией COVID-19: кросс-культурное исследование. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 1, с. 101–111. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-101-111>

Получена 23 ноября 2021; прошла рецензирование 17 декабря 2021; принята 17 декабря 2021.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © А. А. Брега (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. В статье осуществлен анализ исследования субъективного ощущения одиночества, с которым столкнулись молодые люди во время режима вынужденной самоизоляции при пандемии COVID-19 в разных странах. Целью настоящего исследования стало изучение субъективного ощущения одиночества юношей и девушек из России, Испании и Англии в период вынужденной самоизоляции, связанной с пандемией COVID-19. **Материалы и методы.** Объектом исследования стали юноши и девушки из России, Испании и Англии. В эмпирическом исследовании приняли участие 119 человек, из которых 45 человек из России, 37 человек из Испании и 37 человек из Англии. Возраст респондентов — от 18 до 30 лет. В качестве диагностического инструментария были использованы: 1) Опросник «Шкала психологического благополучия» Кэрл Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко; 2) Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Исследование проводилось посредством онлайн-анкетирования. Анкеты распространялись в студенческой среде методом «снежный ком» через Интернет, через социальные сети.

Результаты исследования. Самоизоляция предполагает ограничение социального и межличностного взаимодействия, участия в жизни общества, а значит, способствует переживанию изолированности и одиночества. Анализ субъективного переживания одиночества показал, что в период вынужденной самоизоляции ощущение одиночества оказалось самым высоким у молодежи из Испании, а самым низким у респондентов из России. Это связано, вероятно, с особенностями поведения, принятыми в разных странах. Кроме того, было установлено, что для юношей и девушек из России и Англии этот фактор связан с автономией: чем ниже автономность человека, тем больше выражено ощущение субъективного одиночества. Для испытуемых из Испании связей между показателями субъективного ощущения одиночества и психологического благополучия не выявлено.

Заключение. Полученные результаты вносят вклад в дальнейшее изучение субъективного ощущения одиночества, а также актуальных на сегодняшний день вопросов, связанных с последствиями переживания молодыми людьми вынужденной самоизоляции в период пандемии COVID-19 и изменениями системы отношений на фоне этого обстоятельства.

Ключевые слова: субъективное ощущение одиночества, вынужденная самоизоляция, кросс-культурное исследование, общение, взаимодействие

Subjective feeling of loneliness among young men and women during forced self-isolation due to COVID-19: A cross-cultural study

A. A. Brega^{✉1}

¹ Glion Institute of Higher Education, Downshire House, Roehampton Ln, London SW15 4HT, United Kingdom

Author

Anna A. Brega,
e-mail: brega.nyuta@mail.ru

For citation:

Brega, A. A. (2022) Subjective feeling of loneliness among young men and women during forced self-isolation due to COVID-19: A cross-cultural study. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 101–111. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-101-111>

Received 23 November;
reviewed 17 December 2021;
accepted 17 December 2021.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © A. A. Brega (2022).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
License 4.0.

Abstract

Introduction. The paper focuses on the subjective feeling of loneliness faced by young men and women during the regime of forced self-isolation during the COVID-19 pandemic in Russia, Spain and England.

Materials and methods. The empirical study involved 119 young men and women aged 18 to 30 from Russia (45 respondents), Spain (37) and England (37). The diagnostic tools included: 1) the questionnaire Ryff Scales of Psychological Well-Being adapted by T. D. Shevelenkova and P. P. Fesenko; 2) the method of subjective feeling of loneliness by D. Russell and M. Ferguson. The study was conducted through an online questionnaire. The questionnaires were distributed among students using the “snowball” method via the Internet, including through social networks.

Results. Self-isolation limits social and interpersonal communication as well as participation in social activities, which means that it involves the experience of isolation and loneliness. For respondents from Russia and England, it appeared that the more the feeling of subjective loneliness is expressed, the lower the autonomy of a person.

The subjective feeling of loneliness during forced self-isolation was the highest among young people from Spain, and the lowest among respondents from Russia. It is connected with the peculiarities of behaviour accepted in different countries.

Conclusion. The obtained results contribute to the further study of the subjective feeling of loneliness. They also contribute to the further study of current issues related to the consequences of young people experiencing forced self-isolation during the COVID-19 pandemic and to the changes in the relationship system against this background.

Keywords: subjective feeling of loneliness, forced self-isolation, cross-cultural research, communication, interaction

Введение

В 2020–2021 гг. вынужденная самоизоляция коснулась различных категорий населения, среди которых оказалась и молодежь. В первую очередь, учащаяся молодежь была переведена на дистанционное обучение, что ограничило социальную активность юношей и девушек, изменило привычный режим дня, сузило круг общения и т. д.

Психологические аспекты переживания ситуации вынужденной самоизоляции актуальны для всех категорий граждан и возрастных групп. Однако стоит принимать во внимание, что юноши и девушки, или учащаяся молодежь, с одной стороны, казалось бы, отличаются большей адаптивностью к различным нововведениям и ритму современной жизни, но в то же время, с другой стороны, для них характерен недостаток жизненного опыта, связанного с переживанием

и преодолением трудных ситуаций, что обуславливает их уязвимость при наступлении сложных жизненных обстоятельств.

Введение самоизоляции, безусловно, стало новым опытом и своеобразным испытанием для общества. Сложность переживания самоизоляции с психологической точки зрения связана с резким введением изменений и их вынужденным характером. Многие молодые люди обнаружили психологическую неготовность к подобным изменениям. Поэтому целью исследования стало изучение субъективного ощущения одиночества юношей и девушек из России, Испании и Англии в период вынужденной самоизоляции, связанной с пандемией COVID-19.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Феномен субъективного ощущения одиночества стал особенно актуален в период

вынужденной самоизоляции при COVID-19. В нашей работе мы определяем субъективное ощущение одиночества как эмоциональное состояние человека, которое связано с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с окружающими людьми, страхом их потерять или страхом вынужденной или имеющей психологические причины социальной изоляции (Артемцева 2019).

Е. В. Зинченко и И. А. Рудя (Зинченко, Рудя 2015) в своем исследовании субъективного одиночества у российских женщин пришли к выводу, что субъективное ощущение одиночества не связано с объективным одиночеством и наличием рядом партнера.

Исследование Е. В. Клименко (Клименко 2020) показало существенные различия в мужской и женской выборке подростков в уровне субъективного переживания одиночества. Так, для женской группы характерен более высокий уровень субъективного переживания одиночества, в сравнении с мужской.

Рассмотренные нами исследования проблемы субъективного ощущения одиночества юношами и девушками, относящиеся к периоду до пандемии COVID-19, принадлежат как отечественным авторам: Н. Н. Конобеевской (Конобеевская 2017), Е. В. Рыжакowej (Рыжакова 2018), В. А. Примакову, Е. Г. Саутиной (Примаков, Саутина 2018), К. А. Ломоносову, Н. В. Саранчевой (Ломоносов, Саранчева 2017), так и зарубежным авторам: М. Асторга, М. Сильвы, М. Хосе, М. Родригезу, Д. У. Литаго, Д. Давиду (Astorga, Silva, Rodríguez et al. 2008), Д. Жене-Бадиу, Р. Родригезу (Gene-Badia, Rodrigues 2020) и др. В исследованиях данного временного периода субъективное ощущение одиночества рассматривалось преимущественно как внутренний, субъективный опыт, который далеко не всегда тождествен социальной изоляции, иначе говоря, как одиночество в компании, отсутствие значимых и глубоких социальных связей.

Е. В. Субботский (Субботский 2021) указывает, что самоизоляция внесла коррективы в привычный повседневный жизненный уклад множества людей по всему миру, в первую очередь лишив их ежедневного личного контакта с другими людьми. Значимость непосредственных контактов с другими людьми обусловлена тем, что они дают субъекту позитивное подкрепление стабильности мира, поддерживают нормальное психическое состояние, связываются с внешней активностью человека (личное взаимодействие с окружающими, коллегами, перемещение в пространстве, поездки, путеше-

ствия), позволяют отвлечься от собственных проблем и излишней сосредоточенности на экзистенциальных вопросах.

Н. В. Гришина (Гришина 2021) определяет пандемию COVID-19 как экзистенциальный кризис для многих, обосновывая эту мысль тем, что пандемия и самоизоляция нарушили психологические границы людей, связанные с личным и социальным пространством, изменили ход и последовательность привычной жизнедеятельности. Так, произошли изменения в сфере взаимодействия человека с окружающим миром, в результате которых личность стала ограниченной в области реализации своих жизненных планов или вовсе лишилась такой возможности. «Экзистенциальный кризис, или, другими словами, кризис существования, естественным образом сопровождается возникновением различных страхов, состояния тревожности, отчаяния, депрессивными настроениями» (Гришина 2021).

Хотя самоизоляция является важным и эффективным способом предотвращения распространения COVID-19, для нормальной жизнедеятельности и сохранения психического здоровья человеку необходимо поддерживать социальные контакты с другими людьми. В современных условиях во время самоизоляции общение осуществлялось благодаря информационно-коммуникационным технологиям, однако такая форма взаимодействия не заменяет реального личного общения и может негативно отражаться на психологическом состоянии (Сочивко, Симакова 2020).

Проведенное в 2020 году В. В. Котляровой и Л. Е. Киреевой (Котлярова, Киреева 2020) исследование позволило выявить у современной молодежи широкий спектр психологических реакций, возникших на фоне пандемии COVID-19 и вынужденной самоизоляции: тревога, напряжение, страхи, потеря жизненных ориентиров, переживания относительно невозможности реализации планов на будущее, что в дальнейшем может вызвать острую реакцию на стресс и даже привести к серьезным расстройствам. В то же время некоторые юноши и девушки видят возможности для саморазвития, занятий своими увлечениями и улучшения качества жизни в период самоизоляции.

Еще одно исследование о переживании молодежи вынужденной самоизоляции, проведенное в 2020 году Н. В. Сидячевой и Л. Э. Зотовой (Сидячева, Зотова 2020), показало следующие результаты, схожие с результатами исследования В. В. Котляровой и Л. Е. Киреевой (Киреева, Родионова, Швачкина 2020). Вынуж-

денную самоизоляцию при пандемии COVID-19 можно определить как ситуацию неопределенности, которая негативно или травматически отражается на психическом состоянии молодежи, может вызывать реакцию страха, повышенной тревожности. Таким реакциям противопоставляется способность взглянуть на ситуацию со стороны, провести рефлексию, понять и применить имеющиеся внутренние и внешние ресурсы (Котлярова, Киреева 2020).

Студенты, как показало исследование Н. В. Сидячевой и Л. Э. Зотовой, в период вынужденной самоизоляции при COVID-19 сталкиваются с чувством одиночества, недостатком реального живого общения, не опосредованного использованием интернета, эмоциональной дестабилизацией и ухудшением физического состояния. Ресурсным потенциалом при этом выступают такие факторы, как высокий уровень позитивного самоотношения, умение эффективно использовать представляющиеся возможности и эффективный контроль внешней деятельности (Сидячева, Зотова 2020).

Что касается дистанционной системы обучения, то молодежь отмечает в качестве ее основных недостатков отсутствие живого общения и взаимодействия с преподавателями и другими студентами.

Среди последствий самоизоляции студенты обнаруживают как позитивные, связанные со сферой жизненных ценностей и смыслов, так и негативные, связанные с экономической сферой, эффекты (Сидячева, Зотова 2020).

Исследование И. Э. Соколовской, связанное с проблемой перехода юношей и девушек на дистанционное обучение в период пандемии, показало, что степень удовлетворенности студентов от обучения в новом формате зависит от следующих социально-психологических факторов: непосредственно «интерес к учебе вне зависимости от формы обучения и подачи материала, хороший контакт с преподавателем, поддержание взаимодействия с однокурсниками, возможность находить и эффективно использовать преимущества дистанционного образования» (Соколовская 2020, 52).

В исследовании Е. Ю. Макаровой и Н. А. Цветковой (Макарова, Цветкова 2020) был проведен опрос жителей Москвы разного возраста с целью выявления психологических особенностей индивидуальных реакций респондентов на ситуацию самоизоляции, которая, во-первых, сложилась внезапно и, во-вторых, ранее не переживалась участниками исследования. Результаты исследования показали, что для респондентов основными негативными

факторами, связанными с режимом самоизоляции, являются:

- ощущение состояния «домашнего заключения» (или «как в тюрьме») и гиподинамии (данные ощущения вызваны отсутствием возможности свободно выходить на улицу, гулять, дышать свежим воздухом, ограничениями передвижений, малоподвижным образом жизни, отсутствием личного пространства);
- переживание социальной депривации (в этом случае подразумевается невозможность свободно взаимодействовать с другими людьми, совместно проводить время, встречаться и общаться с друзьями, вынужденная разлука с близкими);
- беспокойство по поводу работы и финансов (имеется в виду страх увольнения, переживание уже произошедшего увольнения с работы, отсутствие возможности вести трудовую деятельность и зарабатывать, дискомфорт от перехода на дистанционную форму работы).

Также в рамках исследования Е. Ю. Макаровой и Н. А. Цветковой были рассмотрены эмоции, которые люди чаще всего переживают при вынужденной самоизоляции. Среди основных негативных эмоций оказались тревожность, раздражительность, апатия, грусть, а среди позитивных — радость (Макарова, Цветкова 2020, 151).

Организация и методы исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие юноши и девушки из России, Испании и Англии. Количество участников исследования — 119 человек, из которых 45 человек из России, 37 человек из Испании и 37 человек из Англии. Возраст респондентов — от 18 до 30 лет.

Исследование проводилось посредством онлайн-анкетирования. Анкеты распространялись в студенческой среде методом «снежный ком» через Интернет, через социальные сети. С участниками исследования было проведено в общем три встречи онлайн: 1) ознакомительная встреча, на которой участникам была предоставлена информация о целях и содержании планируемого исследования; 2) организационная — во время нее непосредственно проходило исследование, участники получили методики и инструкции по их заполнению; 3) заключительная: участники исследования ознакомились с общими и индивидуальными результатами, а также им была выражена благодарность за участие.

Результаты и их обсуждение

Полученные данные значительно различаются для испытуемых из трех стран по показателям субъективного ощущения одиночества. Уровень субъективного одиночества самый высокий у испытуемых из Испании, а самый низкий — у представителей из России. Причем у группы испытуемых из Испании и из Англии показатели уровня субъективного ощущения одиночества соответствует среднему уровню, а у испытуемых из России низкому уровню одиночества (рис. 1).

По результатам диагностического обследования мы видим, что у жителей европейских стран уровень одиночества средний, т. е. они склонны испытывать одиночество, особенно в условиях вынужденной самоизоляции при COVID-19, а россияне, наоборот, не ощущали одиночества в такой ситуации. Возможно, это обусловлено тем, что россияне не строго соблюдали самоизоляцию, продолжали общаться

с родными, близкими, коллегами по работе. Или же такие показатели исследования для россиян могут быть связаны с тем, что они, в принципе, как и европейцы, достаточно много взаимодействуют с другими людьми, но оказавшись в ситуации вынужденной самоизоляции проявляют большие адаптивные возможности и склонность воспринимать условное одиночество как возможность отдохнуть, побыть наедине с собой, заняться своими делами, на которые ранее не было достаточно времени. Статистическая обработка показала наличие значимых различий между жителями России, Англии и Испании по данному показателю (табл. 1).

Как было обозначено нами ранее, мы исследовали различия в системе отношений сразу в двух плоскостях: различия по показателям между странами и изменения, произошедшие с приходом пандемии COVID-19 с позиции «до» и «после».

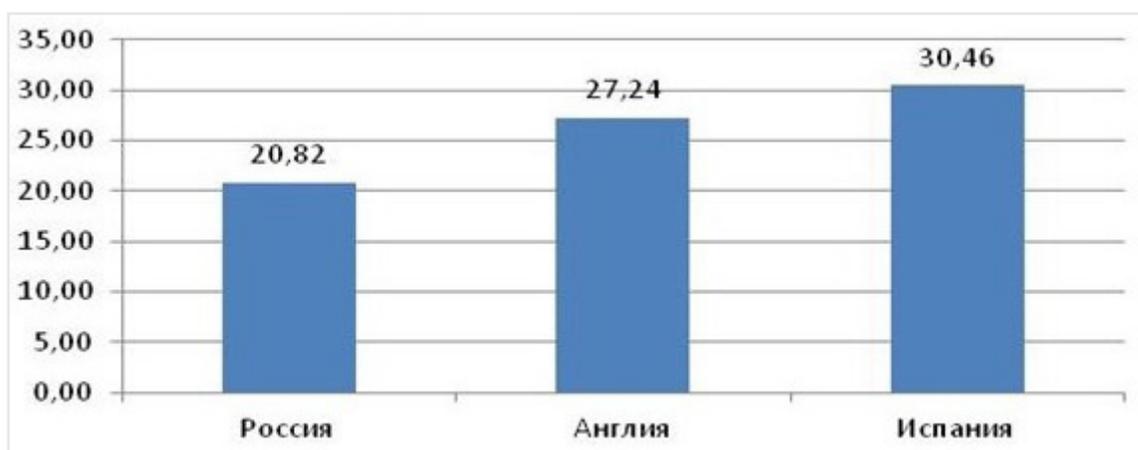


Рис. 1. Показатели субъективного ощущения одиночества

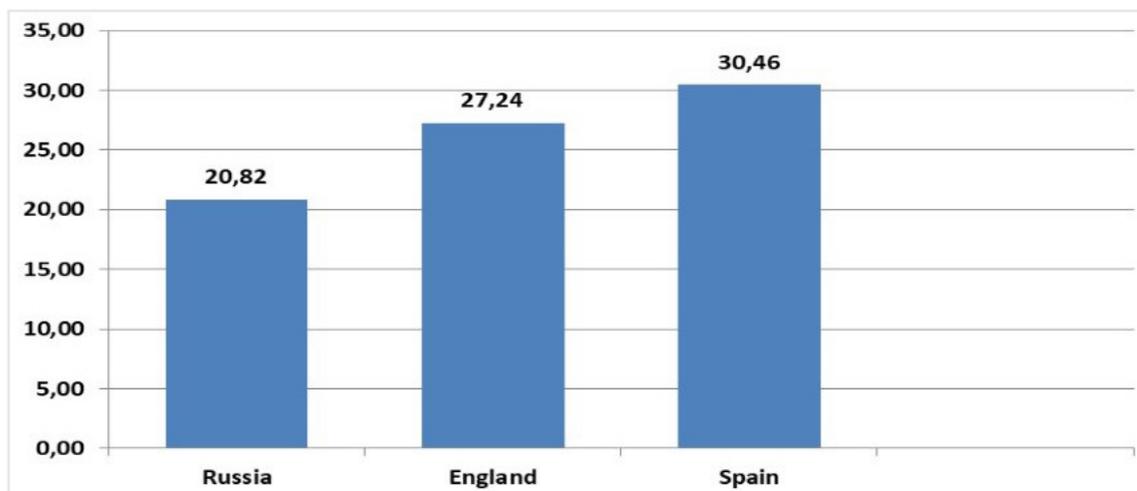


Fig. 1. Indicators of subjective feeling of loneliness

Табл. 1. Различия по показателям субъективного ощущения одиночества

Название методики	Исследуемые показатели	Средние значения			Критерий Крускала — Уоллиса	Уровень значимости
		Россия (N = 45)	Англия (N = 37)	Испания (N = 37)		
Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона	Субъективное ощущение одиночества	20,82	27,24	30,46	19,68**	0,000

* — различия значимы, $p < 0,05$

** — различия значимы, $p < 0,01$

Table 1. Differences in indicators of subjective feeling of loneliness

Name of the method	Investigated indicators	Average values			Kruskal–Wallis criterion	Significance level
		Russia (N = 45)	England (N = 37)	Spain (N = 37)		
Questionnaire of the subjective feeling of loneliness by D. Russell and M. Ferguson	Subjective feeling of loneliness	20.82	27.24	30.46	19.68**	0.000

*—differences are significant, $p < 0.05$

**—differences are significant, $p < 0.01$

Рассмотрим, с какими другими психологическими особенностями личности связано субъективное ощущение одиночества у испытуемых из трех стран — России, Англии и Испании. Применение непараметрического коэффициента ранговой корреляции R Спирмена позволило отметить, что для группы испытуемых из Испании связи показателей субъективного ощущения одиночества с показателями по шкалам опросника психологического благополучия не выявлено. Для испытуемых из России и Англии показатели субъективного одиночества умеренно связаны с показателями по шкале «Автономии» (коэффициент корреляции отрицательный). Значит, чем выше у группы испытуемых из России и Англии уровень субъективного, т. е. воспринимаемого ими, одиночества, тем менее они автономны, т. е.:

- зависят от мнения других людей, оценки собственной личности и деятельности со стороны окружающих;
- полагаются на мнение других людей в ситуации, когда необходимо принять важное решение;
- поддаются давлению социума, стремящегося заставить людей определенным образом вести себя и думать;

- обнаруживают недостаточную способность регулирования собственного поведения;
- проявляют недостаточно независимости и самостоятельности.

В то же время для испытуемых из Англии выявлена умеренная связь субъективной оценки одиночества и баланса аффекта. То есть, чем выше уровень субъективного одиночества, тем выше у испытуемых из Англии неудовлетворенность обстоятельствами собственной жизни, негативная самооценка, отсутствие веры в собственные силы, ощущение своей никчемности и бессилия (табл. 2).

Выводы

Субъективное ощущение одиночества при вынужденной самоизоляции оказалось самым высоким у молодежи из Испании, а самым низким у респондентов из России. Можно предположить, что это связано с особенностями поведения, принятыми в разных странах: испанцы — представители южной страны, они более открыты, общительны, привыкли к постоянному социальному и межличностному

Табл. 2. Связь субъективной оценки одиночества и показателей психологического благополучия (значения коэффициентов корреляции Спирмена)

Показатели психологического благополучия	Коэффициент корреляции и уровень значимости	Россия	Англия	Испания
		Ощущение субъективного одиночества		
Позитивные отношения	R	0,05	0,312*	0,06
	p	0,76	0,04	0,71
Автономия	R	-0,36*	-0,36*	-0,14
	p	0,01	0,02	0,41
Управление средой	R	-0,28	-0,10	-0,05
	p	0,06	0,51	0,78
Личностный рост	R	-0,07	0,20	-0,04
	p	0,64	0,21	0,81
Цель в жизни	R	-0,26	-0,15	0,01
	p	0,09	0,36	0,97
Самопринятие	R	-0,24	-0,11	-0,01
	p	0,11	0,50	0,97
Психологическое благополучие	R	-0,20	-0,09	-0,05
	p	0,18	0,59	0,78
Баланс аффекта	R	0,05	0,36*	0,02
	p	0,73	0,02	0,92
Осмысленность жизни	R	-0,16	-0,12	-0,08
	p	0,29	0,47	0,62
Человек как открытая система	R	0,07	0,23	-0,10
	p	0,66	0,14	0,57

R — коэффициент корреляции Спирмена

p — уровень значимости

* — $p < 0,05$ (коэффициент корреляции)** — $p < 0,01$ (коэффициент корреляции)

Table 2. The relationship between the subjective assessment of loneliness and indicators of psychological well-being (values of the Spearman correlation coefficients)

Indicators of psychological well-being	Correlation coefficient and significance level	Russia	England	Spain
		Subjective feeling of loneliness		
Positive relationships	R	0.05	0.312*	0.06
	p	0.76	0.04	0.71
Autonomy	R	-0.36*	-0.36*	-0.14
	p	0.01	0.02	0.41

Table 2. Completion

Environment management	R	-0.28	-0.10	-0.05
	p	0.06	0.51	0.78
Personal growth	R	-0.07	0.20	-0.04
	p	0.64	0.21	0.81
Purpose in life	R	-0.26	-0.15	0.01
	p	0.09	0.36	0.97
Self-acceptance	R	-0.24	-0.11	-0.01
	p	0.11	0.50	0.97
Psychological well-being	R	-0.20	-0.09	-0.05
	p	0.18	0.59	0.78
Affect Balance	R	0.05	0.36*	0.02
	p	0.73	0.02	0.92
Meaningfulness of life	R	-0.16	-0.12	-0.08
	p	0.29	0.47	0.62
Man as an open system	R	0.07	0.23	-0.10
	p	0.66	0.14	0.57

R is Spearman's correlation coefficient

p is the significance level

*— $p < 0.05$ (Spearman coefficient)

**— $p < 0.01$ (Spearman coefficient)

взаимодействию, больше нуждаются в нем. По причине этих специфических характеристик испанцы тяжелее переживают изоляцию. Вынужденная самоизоляция привела также к изменению особенностей восприятия одиночества респондентами обозначенных стран. Ранее рассматривавшие одиночество преимущественно как ощущение себя непонятым компанией, респонденты стали сильнее переживать фактическую разлуку с близкими и знакомыми людьми и невозможность организации непосредственного общения с ними.

Изменения, связанные с пандемией COVID-19 и вынужденной самоизоляцией юношей и девушек, коснулись самого понимания ими феномена одиночества и переосмысления глубины и близости, присущих им в повседневной жизни, социальных контактов, усугубив субъективное ощущение одиночества посредством лишения возможности близко контактировать даже с теми людьми, общение с которыми является

наиболее желанным и значимым, в то время как до пандемии ощущение одиночества усиливалось при необходимости общаться с незначимыми и не вызывающими интереса людьми.

В заключение отметим, что данное исследование не исчерпывает всего разнообразия и объема проблемы переживания представителями разных стран вынужденной самоизоляции и располагает к дальнейшему, более детальному изучению различных аспектов воздействия пандемии COVID-19 на психику и жизнедеятельность населения всего мира.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author reports that the study followed the ethical guidelines for human and animal research.

Литература

- Артемцева, Н. Г. (2019) Субъективное ощущение одиночества как предиктор созависимости. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 4, № 2 (14), с. 147–169.
- Гришина, Н. В. (2021) Экзистенциальный оптимизм и пессимизм: доклад Наталии Гришиной. *Психологическая газета*. [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/feed/8315/> (дата обращения 20.10.2021).
- Зинченко, Е. В., Рудя, И. А. (2015) Субъективное ощущение одиночества у женщин. *Северо-Кавказский психологический вестник*, т. 13, № 4, с. 58–60.
- Киреева, Л. Е., Родионова, В. И., Швачкина, Л. А. (2020) Социальная ситуация неопределенности: специфика восприятия и переживания страхов студентами в период вынужденной самоизоляции. В кн.: Г. Ю. Гуляев (ред.). *Фундаментальные и прикладные научные исследования. Актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XXXV Международной научно-практической конференции (15 июня 2020 г.)*. Ч. 2. Пенза: Наука и Просвещение, с. 173–175.
- Клименко, Е. В. (2020) Феномен субъективного переживания одиночества цифровым поколением. *Молодой ученый*, № 22 (312), с. 471–475.
- Конобеевская, Н. Н. (2017) Взаимосвязь субъективно переживаемого одиночества и адаптации студентов. В кн.: Р. Ф. Идрисов, А. П. Андреев, А. П. Вихрян и др. (ред.). *Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности в контексте социальной безопасности в современном российском обществе. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (29 сентября 2017 г.)*. Коломна: Изд-во ГСГУ, с. 145–150.
- Котлярова, В. В., Киреева, Л. Е. (2020) Виды страхов и саморегуляции поведения студенческой молодежи в ситуации вынужденной самоизоляции. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 7 (75), с. 70–76. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.7.11>
- Ломоносов, К. А., Саранчева, Н. В. (2017) Актуальность исследования взаимосвязи субъективного ощущения одиночества с темпераментом в студенческой среде методом количественного контент-анализа. В кн.: Г. Ю. Гуляев (ред.). *Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции (17 апреля 2017 г.)*. Пенза: Наука и Просвещение, с. 245–248.
- Макарова, Е. Ю., Цветкова, Н. А. (2020) Психологические особенности реакций на стресс, обусловленный режимом самоизоляции в период пандемии COVID-19. *E-Scio*, № 10 (49), с. 145–157.
- Примаков, В. Л., Саутина, Е. Г. (2018) Одиночество студенческой молодежи как социальный феномен. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки*, № 1 (794), с. 244–254.
- Рыжакова, Е. В. (2018) Проблема одиночества современной студенческой молодежи. *Нижегородский психологический альманах*, № 1, с. 1–6.
- Сидячева, Н. В., Зотова, Л. Э. (2020) Ситуация вынужденной самоизоляции в период пандемии: психологический и академический аспекты. *Современные наукоемкие технологии*, № 5, с. 218–225. <https://doi.org/10.17513/snt.38060>
- Соколовская, И. Э. (2020) Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции. *Цифровая социология*, т. 3, № 2, с. 46–54. <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2020-2-46-54>
- Сочивко, Д. В., Симакова, Т. А. (2020) Метод исследования психологических эффектов самоизоляции. *Прикладная юридическая психология*, № 3 (52), с. 19–36. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.3\(52\).019-036](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.3(52).019-036)
- Субботский, Е. В. (2020) Самоизоляция и парадоксы сознания. *Психологическая газета*, 25 мая 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.su/feed/8270/> (дата обращения 20.10.2021).
- Astorga, M., Litago, J. D. U., Rodríguez, M. J. M., Silva, M. C. F. (2008). La soledad percibida y su asociación con tipos de personalidad en adolescentes españoles. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. 27, no. 1, p. 44–52. <https://doi.org/10.24205/03276716.2018.1046>
- Gene-Badia, J., Rodrigues, R. (2020) Perfiles de soledad y aislamiento social en poblacion urbana. *Atencion Primaria*, vol. 52, no. 4, pp. 224–232. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.09.012>

References

- Artemtseva, N. G. (2019) Sub'ektivnoe oshchushchenie odinochestva kak prediktor sozavisimosti [One's subjective feelings of loneliness of loneliness as codependence predictor]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 4, no. 2 (14), pp. 147–169. (In Russian)
- Astorga, M., Litago, J. D. U., Rodríguez, M. J. M., Silva, M. C. F. (2008). La soledad percibida y su asociación con tipos de personalidad en adolescentes españoles [Perceived loneliness and its association with personality types in Spanish adolescents]. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, vol. 27, no. 1, p. 44–52. <https://doi.org/10.24205/03276716.2018.1046> (In Spanish)
- Gene-Badia, J., Rodrigues, R. (2020) Perfiles de soledad y aislamiento social en población urbana [Profiles of loneliness and social isolation in urban population]. *Atencion Primaria*, vol. 52, no. 4, pp. 224–232. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.09.012> (In Spanish)
- Grishina, N. V. (2021) Ekzistentsial'nyj optimizm i pessimizm: doklad Natalii Grishinoj [Existential optimism and pessimism: Presentation by Natalia Grishina]. *Psikhologicheskaya gazeta*. [Online]. Available at: <https://psy.su/feed/8315/> (accessed 20.10.2021). (In Russian)
- Kireeva, L. E., Rodionova, V. I., Shvachkina, L. A. (2020) Sotsial'naya situatsiya neopredelennosti: spetsifika vospriyatiya i perezhivaniya strakhov studentami v period vyzhdennoj samoizolyatsii [Social situations of uncertainty: specifics of perception and experience of fears by students during the period of forced self-isolation]. In: G. Yu. Gulyaev (ed.). *Fundamental'nye i prikladnye nauchnye issledovaniya. Aktual'nye voprosy. Dostizheniya i innovatsii. Sbornik statej XXXV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (15 iyunya 2020 g.)* [Fundamental and applied scientific research. Current issues, achievements and innovations. Collection of articles of the XXXV International Scientific and Practical Conference (June 15, 2020)]. Pt. 2. Penza: Nauka i Prosveshchenie Publ., pp. 173–175. (In Russian)
- Klimenko, E. V. (2020) Fenomen sub'ektivnogo perezhivaniya odinochestva tsifrovym pokoleniem [The phenomenon of subjective experience of loneliness digital generation]. *Molodoj uchenyj*, no. 22 (312), pp. 471–475. (In Russian)
- Konobeevskaya, N. N. (2017) Vzaimosvyaz' sub'ektivno perezhivaemogo odinochestva i adaptatsii studentov [The relationship between subjectively experienced loneliness and adaptation of students] In: R. F. Idrisov, A. P. Andreev, A. P. Vikhryan et al. (eds.). *Aktual'nye problemy sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v kontekste sotsial'noj bezopasnosti v sovremennom rossijskom obshchestve. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (29 sentyabrya 2017 g.)* [Actual problems of social and pedagogical activity in the context of social security in modern Russian society. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (September 29, 2017)]. Kolomna: SEVSU Publ., pp. 145–150. (In Russian)
- Kotlyarova, V. V., Kireeva, L. E. (2020) Vidy strakhov i samoregulyatsiya povedeniya studencheskoj molodezhi v situatsii vyzhdennoj samoizolyatsii [Types of fears and self-regulation of student youth behavior in a situation of forced self-isolation]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika — Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 7 (75), pp. 70–76. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.7.11> (In Russian)
- Lomonosov, K. A., Sarancheva, N. V. (2017) Aktual'nost' issledovaniya vzaimosvyazi sub'ektivnogo oshchushcheniya odinochestva s temperamentom v studencheskoj srede metodom kolichestvennogo kontent-analiza [The relevance of the study of the relationship between the subjective feeling of loneliness and temperament in the student environment by the method of quantitative content analysis] In: G. Yu. Gulyaev (ed.). *Sovremennye nauchnye issledovaniya: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii. Sbornik statej pobeditelej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii (17 aprelya 2017 g.)* [Modern scientific research: Topical issues, achievements and innovations. Collection of articles by the winners of the III International Scientific and Practical Conference (April 17, 2017)]. Penza: Nauka i Prosveshchenie Publ., pp. 245–248. (In Russian)
- Makarova, E. Yu., Tvetkova, N. A. (2020) Psikhologicheskie osobennosti reaksij na stress, obuslovlennyj rezhimom samoizolyatsii v period pandemii COVID-19 [Psychological characteristics of reactions to stress caused by self-isolation during the COVID-19 pandemic]. *E-Scio*, no. 10 (49), pp. 145–157. (In Russian)
- Primakov, V. L., Sautina, E. G. (2018) Odinochestvo studencheskoj molodezhi kak sotsial'nyj fenomen [Loneliness of students as a social phenomenon]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obshchestvennye nauki — Vestnik of Moscow State Linguistic University. Social Sciences*, no. 1 (794), pp. 244–254. (In Russian)
- Ryzhakova, E. V. (2018) Problema odinochestva sovremennoj studencheskoj molodezhi [Problem of loneliness of modern student youth]. *Nizhegorodskij psikhologicheskij al'manakh*, no. 1, pp. 1–6. (In Russian)
- Sidyacheva, N. V., Zotova, L. E. (2020) Situatsiya vyzhdennoj samoizolyatsii v period pandemii: psikhologicheskij i akademicheskij aspekty [Situation of forced self-isolation during the pandemic: Psychological and academic aspects]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, no. 5, pp. 218–225. <https://doi.org/10.17513/snt.38060> (In Russian)
- Sokolovskaya, I. E. (2020) Sotsial'no-psikhologicheskie faktory udovletvorennosti studentov v usloviyakh tsifrovizatsii obucheniya v period pandemii COVID-19 i samoizolyatsii [Socio-psychological factors of students' satisfaction in the context of digitalization of education during the COVID-19 pandemic and self-isolation]. *Tsifrovaya*

- sotsiologiya — Digital Sociology*, vol. 3, no. 2, pp. 46–54. <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2020-2-46-54> (In Russian)
- Sochivko, D. V., Simakova, T. A. (2020) Metod issledovaniya psikhologicheskikh effektov samoizolyatsii [Research method of psychological effects of self-isolation]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya — Applied Legal Psychology*, no. 3 (52), pp. 19–36. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.3\(52\).019-036](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.3(52).019-036) (In Russian)
- Subbotskij, E. V. (2020) *Samoizolyatsiya i paradoksy soznaniya [Self-isolation and paradoxes of consciousness]*. *Psikhologicheskaya gazeta*, 25 May, 2020. [Online]. Available at: <https://psy.su/feed/8270/> (accessed 20.10.2021). (In Russian).
- Zinchenko, E. V., Rudia, I. A. (2015) Sub'ektivnoe oshchushchenie odinochestva u zhenshchin [The subjective feeling of loneliness among women]. *Severo-Kavkazskij psikhologicheskij vestnik*, vol. 13, no. 4, pp. 58–60. (In Russian)



УДК 159.9

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-112-120>

Учет влияния стиля семейного воспитания на развитие агрессивного поведения у подростков в контексте психокоррекционной и психопрофилактической работы психолога

Г. Гасанова

¹ Бакинский славянский университет, AZ1014, Азербайджан, г. Баку, ул. Сулеймана Рустама, д. 33

Сведения об авторе

Гюльнара Гасанова,
SPIN-код: 4542-7129,
ORCID: 0000-0002-9344-1352,
e-mail: gulya_psy@mail.ru

Для цитирования:

Гасанова, Г.
(2022) Учет влияния стиля
семейного воспитания
на развитие агрессивного
поведения у подростков
в контексте психокоррекционной
и психопрофилактической работы
психолога

*Психология человека
в образовании*, т. 4, № 1,
с. 112–120.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-112-120>

Получена 28 октября 2021;
прошла рецензирование
17 декабря 2021; принята
17 января 2022.

Финансирование: Исследование
не имело финансовой поддержки.

Права: © Г. Гасанова (2022).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Проблема подростковой агрессии, несмотря на широкий спектр посвященных ей исследований, сохраняет актуальность во всех странах мира, и в том числе в Азербайджане. В статье представлены результаты исследования, цель которого заключалась в изучении эффективности психокоррекционной и психопрофилактической работы, направленной на снижение агрессии подростков и включающей элементы коррекции стилей воспитания, применяющихся в их семьях. В исследовании, проведенном в городе Баку, приняли участие подростки и их семьи, составившие экспериментальную (n = 227) и контрольную (n = 208) группы. В качестве методик работы психолога с подростками были выбраны методика Басса — Дарки и опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера. На основе полученных данных была подготовлена и реализована программа для подростков и их семей, направленная на профилактику и коррекцию подростковой агрессии. Для подтверждения эффективности реализованной программы была проведена повторная диагностика. При обработке и интерпретации результатов проведенного эмпирического исследования была использована компьютерная программа SPSS.

Результаты эмпирического исследования показали тесную связь между типом семейного воспитания и проявлением эмоциональных и поведенческих нарушений у подростков. Своевременная профилактика и коррекция детско-родительских отношений, организованная в рамках нашего исследования, позволила превратить воспитание ребенка в осмысленный, целенаправленный и регулируемый процесс, при котором последовательно сокращается негативное влияние неконструктивных стилей семейного воспитания на эмоциональное состояние и поведение подростка.

Проведенное исследование показало, что изменение отношения к ребенку в семье, замена авторитарного типа родительского отношения с использованием доминирующей или потворствующей гиперпротекции, гипопротекции, неустойчивого стиля семейного воспитания на сотрудничество и взаимопонимание предотвращает возникновение агрессии у подростков.

Полученные результаты положены в основу авторского проекта «Школа будущего», который предполагает внедрение в систему образования координационного центра социально-психологической поддержки, интегрирующего в своем составе четыре службы: психологическую, валеологическую, службу социального педагога и школьной медиации.

Ключевые слова: агрессия, воспитание, гиперопека, диагностика, коррекция, семья, профилактика, эмоциональная неуравновешенность

The impact of parenting style on the development of aggressive behaviour in adolescents in the context of corrective and preventive psychological work

G. Hasanova✉¹¹ Baku Slavic University, 33 Suleyman Rustam Str., Baku AZ1014, Azerbaijan**Author**

Gulnara Hasanova,
SPIN: 4542-7129,
ORCID: 0000-0002-9344-1352,
e-mail: gulya_psy@mail.ru

For citation:

Hasanova, G.
(2022) The impact of parenting style on the development of aggressive behaviour in adolescents in the context of corrective and preventive psychological work. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 112–120.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-112-120>

Received 28 October 2021;
reviewed 17 December 2021;
accepted 17 January 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © G. Hasanova (2022).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Adolescent aggression has been the focus of a wide range of studies, but still remains a relevant topic globally, including in Azerbaijan. This paper reports the results of a study aimed at assessing the effectiveness of a corrective and preventive psychological programme that focuses on mitigating adolescent aggression and includes activities addressing the parenting styles in the adolescents' families. The study, conducted in Baku, involved 870 respondents of both sexes in the experimental (n = 227, 119/108) and control (n = 208, 108/100) groups. The goals of the study were as follows: to determine the forms of adolescents' aggressive reactions, to analyse the survey data on the impact the parenting style has on the development of respondents' emotional and behavioural disorders, to present a generalised comparative analysis of the gender and age dynamics of aggression and to develop and implement a corrective programme for this age group. The psychologists used the following methods in their work with adolescents: the Buss-Durkee Hostility Inventory and the E. G. Eidemiller Family Relationship Analysis questionnaire. The obtained data was used to design and implement a programme for teenagers and their families, aimed at the preventing and correcting adolescent aggression. In order to confirm the effectiveness of the implemented programme, a follow-up assessment was carried out. The SPSS computer programme and methods of mathematical statistics were used to process and interpret the results of the empirical study.

The results of the empirical study showed a close connection between the type of parenting style and manifestation of emotional and behavioural disorders in adolescents. Timely preventive and corrective measures addressing the child-parent relationships that were part of our study made it possible to turn the child's upbringing into a meaningful, purposeful and regulated process. This resulted in a consistently reduction of the negative impact of unconstructive parenting styles on the emotional state and behaviour of adolescents.

The conducted research has shown that changing the family's attitude towards the child and replacing an authoritarian parental attitude—with domineering or indulging hyperprotection, hypoprotection, or unstable parenting style—with that of cooperation and mutual understanding, prevents the manifestation of emotional imbalance and aggression in adolescents.

The results obtained are the basis for the author's project "The School of the Future," which envisages the introduction into the education system of a coordination centre for socio-psychological support that includes four services: psychological, wellness, counselling and school mediation.

Keywords: aggression, upbringing, overprotection, assessment, correction, family, prevention, emotional instability

Введение

Среди актуальных проблем в системе образования, которые сегодня беспокоят учителей, психологов и родителей, одной из ведущих является проблема агрессивного поведения учащихся и, как следствие, появление насилия, издевательства, травли, буллинга. Масштаб распространения данной проблемы позволяет

говорить о серьезности ее локализации и о превращении ее не только в психолого-педагогическую, но и социальную проблему. Необходимость грамотного подхода к разрешению сложившейся конфликтной ситуации в школьном коллективе, способствующего ее благополучному завершению, создает условия для дальнейшего формирования и развития психически здоровой личности.

Рассматривая данную проблему, мы достаточно часто отмечаем для себя, что вопросы, связанные с изучением отдельных аспектов агрессии, сегодня чаще соотносятся с дошкольным и младшим школьным периодом, хотя многими исследователями отмечался тот факт, что ее проявления приходится преимущественно на подростковый период.

В литературе, которая занимается рассмотрением подросткового возраста, весьма часто отмечается противоречивость данного периода, характеризующегося дальнейшей социализацией, психофизиологическими изменениями, развитием потребности в общении, отсутствие которых приводит к возникновению более сложных проблем, характеризующихся отверженностью подростка, издевательствами со стороны сверстников, оскорблениями, вербальной и физической агрессией.

Актуальность данного исследования обусловлена тем фактом, что в современном мире все чаще возникает необходимость работы с семьями, которые достаточно часто используют неконструктивные типы семейного воспитания, что впоследствии приводит к ухудшению взаимоотношений с детьми, особенно находящимися в подростковом возрасте. Именно в подростковом возрасте столь интенсивно проявляются нервозность, психоэмоциональные нарушения, жестокость и агрессивность в поведении. Все чаще мы становимся свидетелями ухудшения взаимоотношений между учащимися в школьном коллективе, что мешает организации учебного процесса в образовательном пространстве школы.

Целью нашего исследования является изучение эффективности психокоррекционной и психопрофилактической работы, направленной на снижение агрессии подростков и включающей элементы коррекции стилей воспитания, применяющихся в их семьях.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Говоря о степени изученности проблемы, следует отметить, что проблема агрессии очень часто рассматривается лишь как результат неконструктивного отношения взрослых к подросткам, неумением вовремя адаптироваться к новой социальной ситуации развития. В современном мире весьма часто можно встретить ситуацию, в которой проявляется следующая взаимосвязь: чем менее благополучны взаимоотношения подростка с родителями, тем более ограничена сфера его увлечений, тем более он

становится неуверенным в себе (Райс, Долджин 2014).

Если мы попытаемся ответить на вопрос о том, с чем связано появление эмоциональных нарушений в поведении подростка, то среди причин можно отметить следующие: недостаток любви, семейные конфликты, смерть одного из родителей, родительская жестокость или просто непоследовательность в системе наказаний. Знание этих причин необходимо, чтобы вовремя выявить детей, входящих в так называемую группу высокого риска возникновения психических расстройств, однако для оказания им реальной и эффективной помощи недостаточно ограничить диагностику знанием конкретных событий, связанных с появлением психологических проблем. Нужно знать, как именно и почему они приводят к нежелательным последствиям. Необходимо иметь четкое представление о психологических механизмах, лежащих в основе возникающих расстройств. Как было отмечено Э. Эйдемиллером, «семья может вызывать нарушения психического здоровья, воздействуя на личность и психические процессы ее членов» (Эйдемиллер, Юстицкис 2008, 51).

Следует отметить, что изучением проблем подросткового возраста занимались как зарубежные ученые, так и ученые в Азербайджане.

Сегодня «отцом» подростковой психологии единодушно признан американский психолог Гренвилл Стенли Холл. Именно Холлом было представлено первое фундаментальное исследование психологии подростка, в котором он распространил биогенетический закон на онтогенетическое развитие человека.

Если отметить вклад зарубежных ученых в разработку теории подросткового возраста, среди них займут достойное место труды: Шарлотты Бюлер, которая впервые описала фазы переходного периода (физическая пубертатность, негативная и позитивная стадии); Вильяма Штерна (Штерн 1926); Самуила Шурухта (Шурухт 2006), посвятившего свои работы исследованию креативности, самосознания у подростков; Зигмунда и Анны Фрейд (Фрейд 1999), описавших защитные механизмы подросткового возраста (защита от импульсов, от «инфантильных объектных уз») Эрика Эриксона (Эриксон 2019), наибольшее внимание уделившего подростковому периоду в эпигенетической концепции; Курта Левина (Левин 2019), исследовавшего проблемы подросткового периода в контексте психологической концепции Жана Пиаже (Обухова, Бурменская 2001).

Неоценим вклад российских ученых в разработку проблемы подросткового возраста.

Среди них, безусловно, следует отметить исследования Л. С. Выготского, который отразил идеи, связанные с данным возрастным периодом развития личности, в работах «Педология подростка», «Проблема возраста» (Выготский 2005).

А. Н. Леонтьев рассматривал изменения, происходящие в подростковом возрасте, сквозь призму своей теории деятельности, предложив свое видение второго рождения личности подростка и охарактеризовав его как «переход, знаменующий собой подлинное рождение личности, выступает как событие, изменяющее ход всего последующего психического развития» (Леонтьев 1975, 212).

Материалы исследования, представленные Д. Б. Элькониным, послужили серьезным подспорьем для организации процесса воспитания подростков, у которых на данном этапе психического развития возникает чувство взрослости как особая форма самосознания, и внесли свою лепту в развитие педагогической психологии (Эльконин 2007).

Существенный вклад в исследование проблемы подросткового возраста внесен азербайджанскими психологами: А. Ализаде (Ализаде 1998), который занимался исследованием полового диморфизма и формирования личных взаимоотношений, С. Ф. Амираслановой (Амирасланова 2000), посвятившей свои изыскания рассмотрению психологических особенностей и работе с трудными детьми, Г. Э. Азимовым (Ализаде, Азимов, Кулиев 1990), изучающим вопросы полового воспитания детей и подростков, Р. Г. Кадыровой (Кадырова 2007), представившей нашему вниманию социально-психологический анализ национальной идентичности азербайджанских детей и подростков и многие другие.

Монографическое исследование Н. З. Чалябиева (Чалябиев 2015), посвященное проблемам семьи, содержит ценный практический материал, помогающий психологам как в консультативной, так и диагностической работе с семьями. Вопросы функционирования семьи, конфликтов в семье и путей их разрешения, влияние семейных проблем на развитие у детей тревожности, страхов и агрессии, особенности психодиагностической, психопрофилактической работы психолога с семьями стали объектом исследования азербайджанского психолога Л. М. Гурбановой (Гурбанова 2012).

Ввиду того, что практическая психология сегодня — это психология, направленная на формирование человека, имеющего здоровую психику, большой популярностью пользуются работы А. Ш. Амрахлы, которая в своих работах

подчеркивает важность формирования именно здорового, не имеющего трудности в эмоциональной сфере ребенка, отмечая, что «одна из актуальных проблем современной школы — это здоровое психическое развитие ребенка» (Əmrəhli — Amrakhly 2015, 292).

Организация и методы исследования

Исследование было проведено в городе Баку, на базе нескольких школьных учреждений. Выборка включала респондентов обоего пола, из них: экспериментальная группа — 227 респондентов подросткового возраста и их семьи, контрольная группа — 208 респондентов. Экспериментальная группа состояла из респондентов, испытывающих трудности во взаимоотношениях с семьей (разлад, конфликты, отсутствие должного внимания со стороны родителей и т. д.). Работа была осуществлена в несколько этапов: диагностический, который включал сбор информации, получение показателей с использованием методик: «Диагностика состояния агрессии у подростков» Басса — Дарки, в которой нашли свое отражение такие формы проявления агрессии и враждебности, как физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины; опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера. Обработка результатов осуществлялась с помощью программного комплекса SPSS Statistics.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования по показателям агрессии были распределены следующим образом: в экспериментальной группе высокие значения из 227 респондентов у 125 (55%), в контрольной группе из 208 — 119 (57,2%). В экспериментальной группе чаще всего фиксировались высокие показатели по шкалам «чувство вины» — 25 (20%), «подозрительность» — 24 (19,2%) и «раздражение» — 23 (18,4%), в контрольной группе по шкалам «раздражение» — 24 (20,1%), «чувство вины» — 22 (18,4%) и «обида» — 20 (16,8%). Выявляя соотношенность показателей агрессии с типом семейного воспитания (опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера), мы обнаружили, что в экспериментальной группе показатели по шкале «раздражение» чаще всего ассоциируются с признаками «потворствующей гиперпротекции» в детско-родительских отношениях (48,7%), «обида», «подозрительность» и «чувство вины» — с неустойчивым стилем воспитания

(41,7%, 41,7% и 47,8% соответственно). Также были отмечены сочетания «раздражения» и «чувства вины» с потворствующей гиперпротекцией (более 40% в каждом случае). В отличие от экспериментальной группы, в контрольной «чувство вины» было чаще всего зафиксировано при неустойчивости стиля воспитания (54,5%) и повышенной моральной ответственности (67,5%). Также были отмечены сопряженность «вербальной агрессии с гипопротекцией и «косвенной агрессии» с доминирующей гиперпротекцией (более 33% в каждом случае).

После проведения диагностической работы с подростками и их семьями была подготовлена программа, апробация которой позволила снизить уровень агрессии у подростков и улучшить взаимоотношения в семьях респондентов.

Занятия проводились один раз в неделю, если они носили профилактический характер, и два раза в неделю с целью коррекции. Каждое занятие включало в себя психотехнические упражнения и задания, направленные на решение поставленной задачи. Нами были предусмотрены лекции — семинары для педагогов и родителей на темы «Внимание, буллинг!», «Профилактика травли», «Ваш агрессивный подросток» и т. д.

Для подростков были подготовлены следующие тематические занятия: «Эмоции», «Управление агрессией», «Внимание, конфликт», «Общение», «Наши страхи», «Тревожный подросток», «Я — взрослый», «Я и моя семья» и т. д. В предложенной нами профилактической программе был применен инновационный психологический инструмент — метафорические ассоциативные карты, принципы и алгоритм работы с которыми были изложены нами в учебном пособии (Гасанова, Агаев 2019), а также разработанная нами авторская методика (Гасанова, 2019).

Особое место в работе было уделено использованию элементов арт-терапии, методу мандалы, песочной терапии. Целью данной программы было снятие тревожности, страхов, агрессии, снижение уровня дезадаптации, повышение коммуникативных способностей, разрешение конфликтных ситуаций, смягчение взаимоотношений с родителями, достижение эмоциональной разрядки.

Психопрофилактическая работа проводилась при параллельной работе подростковой группы, родительского семинара и родительских групповых занятий, а также с применением метода совместного взаимодействия ребенка и родителей. Примененный нами метод работы с родителями — родительский семинар — предполагал использование нескольких приемов: мини-лекции, групповая дискуссия, библиоте-

рапия, обсуждение трудных ситуаций, работа с агрессивным поведением и конфликтной ситуацией.

За основу в работе с подростками нами была выбрана тренинговая работа как вариант игровой коррекции. Первая группа упражнений была направлена на формирование и развитие умений, навыков и установок, нацеленных на эффективное общение, выработку у респондентов уверенности и ответственного поведения. В начале занятий были использованы психогимнастические упражнения, для создания атмосферы открытости, свободы, сплоченности в группе, позволяющие успешно проводить дальнейшую работу. Вторая группа упражнений предполагала проведение работы по развитию сенситивности, способности понимать состояние, настроение группы. Третий блок заданий был посвящен развитию креативности.

В ходе составления программы мы постарались совместить в ней различные задания: игровые, ролевые, групповые, рисуночные тесты, невербальные упражнения, домашнее задание, дискуссии, деловые игры и т. д., которые бы помогли нам решить сразу несколько задач и тем самым комплексно подойти к профилактике агрессии в школьном коллективе: выявить и разрешить конфликтные ситуации в группе и укрепить ее сплоченность, определить формы реагирования подростков в экстремальной ситуации, исследовать групповые процессы в коллективе, определить ролевые функции каждого участника группы, дабы понять, кто какую роль может выполнять, если возникнет конфликтная ситуация. Одновременно была создана возможность выплеснуть эмоции наружу, определив, у кого из членов группы высокий уровень адаптации, кто подвержен невротическим вспышкам, а кто испытывает тревогу, страх и т. д.

Благодаря совместной работе психолога, семей респондентов и самих респондентов были достигнуты существенные изменения по всем исследуемым нами параметрам. В частности, уровень агрессии снизился с 55% до 23,3%. С помощью применения *t*-теста Стьюдента выявлены значительные изменения в показателях «до» и «после» коррекции агрессии в экспериментальной группе, которые стали достоверно отличаться от показателей экспериментальной группы ($T = 7,62$ при $p < 0,01$), хотя на этапе первичной диагностики такие различия не фиксировались ($T = 0,49$ при $p > 0,05$). Полученные результаты можно охарактеризовать как положительные, так как снижение показателей в экспериментальной

группе произошли как в самих семьях респондентов, так и параметрам агрессия, в отличие от контрольной группы, в которой изменения не были обнаружены.

Сопоставляя показатели, характеризующие агрессию и стили воспитания в семьях респондентов, мы получили следующую картину, по которой четко прослеживается, какие

изменения произошли по исследуемым нами параметрам (рис. 1, 2).

Полученные результаты можно охарактеризовать как положительные, так как снижение показателей в экспериментальной группе произошло как в самих семьях респондентов (результаты выше), так и по показателю «агрессия», в отличие от контрольной группы, в которой изменения не были обнаружены.

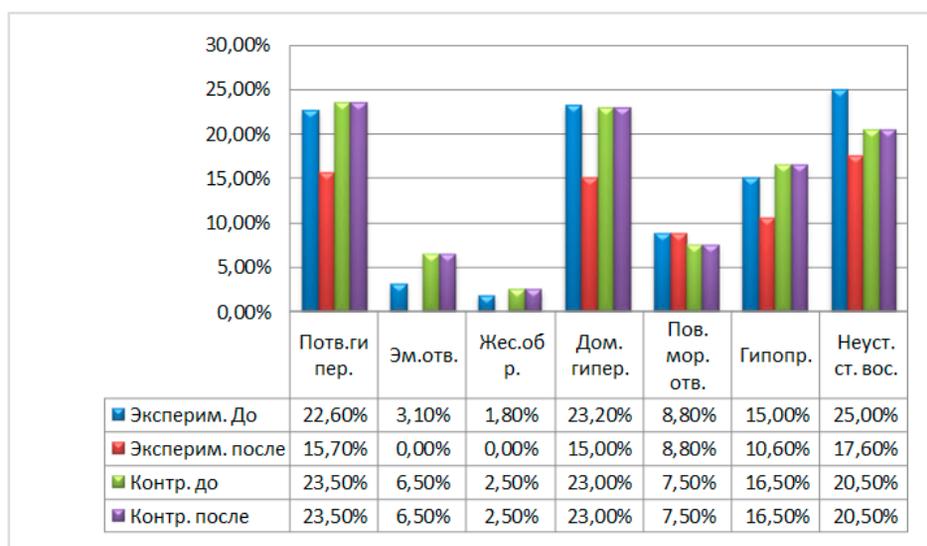


Рис. 1. Результаты по опроснику «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера до и после коррекции. Условные обозначения: Потв. гипер. — потворствующая гиперпротекция; Эм. отв. — эмоциональное отвержение; Жес. обр. — жестокое обращение; Дом. гипер. — доминирующая гиперпротекция; Пов. мор. отв. — повышенная моральная ответственность; Гипопр. — гипопротекция; Неуст. ст. вос. — неустойчивый стиль воспитания

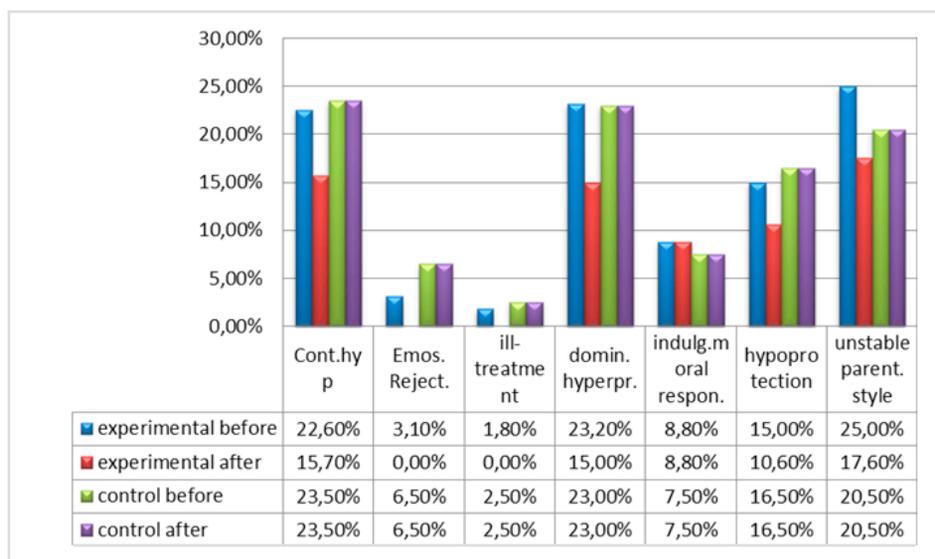


Fig. 1. The results of the the E. G. Eidemiller Family Relationship Analysis questionnaire before and after corrective activities. Abbreviations: ind. hyperpr.—indulging hyperprotection, emot. reject.—emotional rejection, domin. hyperpr.—domineering hyperprotection, elev. mor. resp.—elevated moral responsibility, hypopr.—hypoprotection, unst. par. st.—unstable parenting style

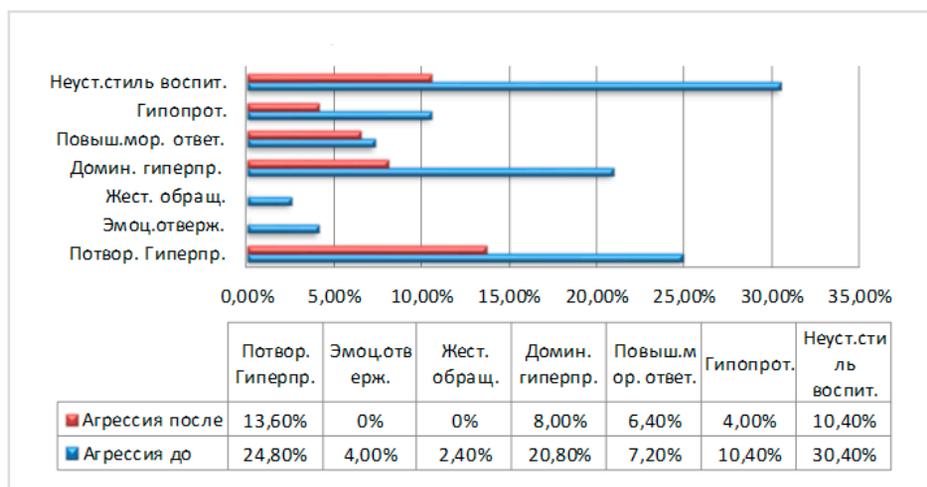


Рис. 2. Соотношение «типа семейного воспитания» с показателем «агрессия» до и после коррекции (экспериментальная группа). Условные обозначения: Потвор. гиперпр. — потворствующая гиперпротекция; Эмоц. отверж. — эмоциональное отвержение; Жест. обращ. — жестокое обращение; Домин. гиперпр. — доминирующая гиперпротекция; Повыш. мор. ответ. — повышенная моральная ответственность; Гипопрот. — гипопротекция; Неуст. стиль воспит. — неустойчивый стиль воспитания

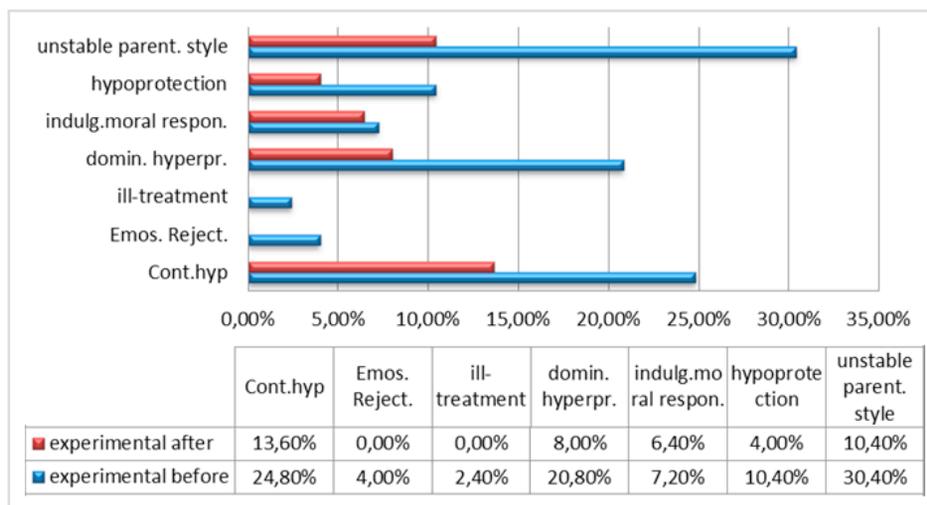


Fig. 2. The relationship between the parental style and aggression before and after corrective activities (experimental group). Abbreviations: ind. hyperpr.—indulging hyperprotection, emot. reject.—emotional rejection, domin. hyperpr.—domineering hyperprotection, elev. mor. resp.—elevated moral responsibility, hypopr.—hypoprotection, unst. par. st.—unstable parenting style

Выводы

Исследование позволило особо выделить наличие тесной связи между типами семейного воспитания и проявлением эмоциональных и поведенческих нарушений у подростков. Результаты диагностического обследования семей и их влияния на формирование агрессии подтвердили наше предположение о наличии между ними данной связи. Своевременная профилактика и коррекция детско-родительских отношений, организованная в рамках нашего исследования, позволила превратить воспитание

ребенка в осмысленный, целенаправленный и регулируемый процесс, в котором негативный опыт детско-родительских взаимоотношений не влиял бы на эмоциональный фон подростков.

Проведенное исследование показывает, что изменение отношения к ребенку в семье, замена авторитарного типа родительского отношения с использованием доминирующего, потворствующего, гипопротекции, неустойчивого стиля семейного воспитания на сотрудничество и взаимопонимание, предотвращает возникновение у детей и подростков эмоциональной неуравновешенности.

Исследование позволило обосновать важность и необходимость использования в работе с подростками и родителями ассоциативных метафорических карт как инновационного инструмента для более эффективной работы, изучить возможности использования развивающих игр, психотехнических упражнений в практике психолога как средства психологической помощи учащимся по коррекции агрессии.

Комплексный подход к психическому здоровью детей и подростков лег в основу разработанного нами пилотного проекта «Школа будущего», который предполагает внедрение в систему образования координационного центра для оказания социально-психологической поддержки школе, совмещающего в себе четыре службы: психологическую, валеологическую, службу социального педагога и школьной медиации.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author reports that the study followed the ethical guidelines for human and animal studies.

Литература

- Ализаде, А. А. (1998) *Психологические проблемы современной азербайджанской школы*. Баку: Озан, 394 с.
- Ализаде, А. А., Азимов, Г. Э., Кулиев, Э. М. (1990) *Психология школьника*. Баку: АПИ, 101 с.
- Амирасланова, С. Ф. (2000) «Трудные» дети и психологические особенности работы с ними. Баку: Мутарджим, 178 с.
- Василькова, Ю. В. (2010) *Быть мужчиной. Быть женщиной. Тренинг половой идентичности для подростков*. СПб.: Речь, 126 с.
- Выготский, Л. С. (2005) *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо, 1136 с.
- Гасанова, Г. А. (2019) *Проективная методика «Путь к солнцу»*. Баку: АГПУ, 55 с.
- Гасанова, Г. А. Агаев, А. Э. (2019) *Использование метафорических ассоциативных карт в работе психолога с подростками*. Баку: АГПУ, 88 с.
- Гурбанова, Л. М. (2012) *Психологические проблемы семьи и пути их решения*. Сумгаит: Знание, 240 с.
- Кадырова, Р. Г. (2007) *Национальная идентичность азербайджанских детей и подростков: социально-психологический анализ*. Баку: Кавказ, 247 с.
- Левин, К. (2019) *Теория поля в социальных науках*. М.: Академический проект, 313 с.
- Леонтьев, А. Н. (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 304 с.
- Обухова, Л. Ф., Бурменская, Г. В. (ред.). (2001) *Жан Пиаже: Теория, эксперименты, дискуссии*. М.: Гардарики, 624 с.
- Райс, Ф., Долджин, К. (2014) *Психология подросткового и юношеского возраста*. 12-е изд. СПб.: Питер, 812 с.
- Фрейд, А. (1999) *Теория и практика детского психоанализа. Т. 1*. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-пресс, 384 с.
- Чалябиев, Н. З. (2015) *Семейная психология*. Баку: Мутарджим, 424 с.
- Штерн, В. (1926) *Одаренность детей и подростков и методы ее исследования*. Харьков: Книгоспілка, 410 с.
- Шурухт, С. М. (2006) *Подростковый возраст: развитие креативности, самосознания, эмоций, коммуникации и ответственности*. Москва: Речь, 112 с.
- Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис, В. (2008) *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. СПб.: Питер, 672 с.
- Эльконин, Д. Б. (ред.). (2007) *Детская психология*. 4-е изд., стер. М.: Академия, 384 с.
- Эрикссон, Э. (2019) *Детство и общество*. СПб.: Питер, 448 с.
- Əmrəhli, İ. Ş. (2015) *Uşaq psixologiyası*. Baku: Nurlar Publ., 344 p.

References

- Alizade, A. A. (1998) *Psixhologicheskie problemy sovremennoj azerbajdzhanskoj shkoly [Psychological problems of the modern Azerbaijani school]*. Baku: Ozan Publ., 394 p. (In Russian)
- Alizade, A. A., Azimov, G. E., Kuliev, E. M. (1990) *Psixhologiya shkol'nika [Psychology of a schoolchild]*. Baku: API Publ., 101 p. (In Russian)

- Amiraslanova, S. F. (2000) *“Trudnye” deti i psikhologicheskie osobennosti raboty s nimi* [“Difficult” children and psychological features of working with them]. Baku: Mutarjim Publ., 178 p. (In Russian)
- Amrakhly, L. Sh. (2015) *Uşaq psixologiyası* [Child psychology]. Baku: Nurlar Publ., 344 p. (In Azerbaijani)
- Chalyabiev, N. Z. (2015) *Semejnaya psikhologiya* [Family psychology]. Baku: Mutarjim Publ., 424 p. (In Russian)
- Ejdemiller, E. G., Yustitskis, V. (2008) *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and psychotherapy of family]. Saint Petersburg: Piter Publ., 672 p. (In Russian)
- El'konin, D. B. (2007) *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. 4th ed. Moscow: Academia Publ., 384 p. (In Russian)
- Erikson, E. (2019) *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and society]. Saint Petersburg: Piter Publ., 448 p. (In Russian)
- Freud, A. (1999) *Teoriya i praktika detskogo psikhoanaliza* [Theory and practice of child psychoanalysis]. Vol. 1. Moscow: Aprel'-Press; Eksmo-press Publ., 384 p. (In Russian) (In Russian)
- Gasanova, G. A. (2019) *Proektivnaya metodika “Put' k solntsu”. Metodicheskie rekomendastii* [The projective technique “Path to the sun”. Methodological recommendations]. Baku: AGPU Publ., 55 p. (In Russian)
- Gasanova, G. A. Agaev, A. E. (2019) *Ispol'zovanie metaforicheskikh assotsiativnykh kart v rabote psikhologa s podrostkami* [The use of metaphorical associative maps in the work of a psychologist with adolescents]. Baku: AGPU Publ., 88 p. (In Russian)
- Gurbanova, L. M. (2012) *Psikhologicheskie problemy sem'i i puti ikh resheniya* [Psychological problems of the family and ways to solve them]. Sumgait: Knowledge Publ., 240 p. (In Russian)
- Kadyrova, R. G. (2007) *Natsional'naya identichnost' azerbajdzhanskikh detej i podrostkov: sotsial'no-psikhologicheskij analiz* [The national identity of Azerbaijani children and adolescents: a socio-psychological analysis]. Baku: Kavkaz Publ., 247 p. (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russian)
- Lewin, K. (2019) *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh* [Field theory in social sciences]. Moscow: Akademicheskij Proekt Publ., 313 p. (In Russian)
- Obukova, L. F., Burmenskaya, G. V. (eds.). (2001) *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii* [Jean Piaget: Theory, experiments, discussions]. Moscow: Gardariki Publ., 624 p. (In Russian)
- Rice, F., Dolgin, K. (2012) *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta* [The adolescent development, relationships, and culture]. 12th ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 812 p. (In Russian)
- Shurukht, S. M. (2006) *Podrostkovyj vozrast: razvitie kreativnosti, samosoznaniya, emotsij, kommunikatsii i otvetstvennosti* [Adolescence: the development of creativity, self-awareness, emotions, communication and responsibility]. Moscow: Rech' Publ., 112 p. (In Russian)
- Stern, V. (1926) *Odarennost' detej i podrostkov i metody ee issledovaniya* [Giftedness of children and adolescents and methods of its research]. Kharkov: Knigospilka Publ., 410 p. (In Russian)
- Vasil'kova, Yu. V. (2010) *Byt' muzhchinoj. Byt' zhenshchinoj. Trening polovoj identichnosti dlya podrostkov* [To be a man. To be a woman. Training of sexual identity for teenagers]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 126 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (2005) *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 1136 p. (In Russian)