



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 № 3 2022

VOL. 4 No. 3 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/10.33910/2686-9527-2022-4-3>
2022. Том 4, № 3
2022. Vol. 4, no. 3

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. Дзокколотти (Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)

К. В. Карпинский (Гродно, Республика Беларусь)

А. Квятковска (Варшава, Польша)

И. В. Королева (Санкт-Петербург, Россия)

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

С. Б. Малых (Москва, Россия)

К. В. Маринелли (Фоджа, Италия)

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)

Alexander N. Veraksa (Moscow, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)

Konstantin V. Karpinsky (Grodno, Belarus)

Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)

Inna V. Koroleva (Saint Petersburg, Russia)

Natalya N. Koroleva (Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Moscow, Russia)

Chiara V. Marinelli (Foggia, Italy)

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

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

Объем 3,54 Мб

Подписано к использованию 30.10.2022

Published at 30.10.2022

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

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

Корректор Д. А. Иванов

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	256
Теоретические исследования.....	257
<i>Вакнин Е. Е., Маджуга А. Г., Почукаева Г. В.</i> Виртуальная психология: контекстный подход.....	257
Личность в процессах обучения и воспитания.....	268
<i>Власенко Е. А.</i> Структурная модель социального интеллекта и генерализованного доверия личности, основанная на эмансипационной теории доверия Т. Ямагиши ...	268
<i>Мисиюк Ю. В.</i> Эссенциализм в структуре интенсивного материнства у российских женщин.....	281
<i>Рудыхина О. В., Гусева Ю. Е., Семенова Г. В.</i> Проблематика социального исключения в межличностных отношениях в контексте детской художественной литературы....	294
Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика	309
<i>Беляева С. И., Максименко К. Н.</i> Представления студентов вуза о дистанционном обучении в период пандемии Covid-19.....	309
<i>Шейнов В. П., Девицын А. С.</i> Связь зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия у россиян и украинцев.....	323
Клинические, образовательные и социальные аспекты психологии здоровья.....	339
<i>Торкаченко Ю. В.</i> Внутриличностные ресурсы поведения педагога в сфере здоровья....	339
Психология становления современного профессионала	358
<i>Чуранова Т. Ю., Благинин А. А.</i> Индивидуально-психологические особенности курсантов, обучающихся по образовательной программе среднего профессионального образования, определяющие успешность их обучения в военно-учебном заведении	358
<i>Бабичев И. В., Лубшев С. А.</i> Критерии психологической подготовленности спортсменов в аспекте оценки эффективности их психологической подготовки.....	372
<i>Мукова А. А.</i> О некоторых общих тенденциях в болгарской образовательной системе ..	381

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief.	256
Theoretical research	257
<i>Vaknin E. E., Madzhuga A. G., Pochukaeva G. V.</i> Virtual psychology: The contextual approach.....	257
An individual's personality in teaching, learning and education	268
<i>Vlasenko E. A.</i> The structural model of social intelligence and generalized trust based on T. Yamagishi's emancipation theory of trust	268
<i>Misiyk Yu. V.</i> Essentialism in the structure of intensive motherhood in Russian women.	281
<i>Rudykhina O. V., Guseva Yu. E., Semenova G. V.</i> The problems of social exclusion in interpersonal relationships in the context of children's fiction	294
Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice	309
<i>Belyaeva S. I., Maximenko K. N.</i> University students' perceptions of computer-mediated learning during the Covid-19 pandemic	309
<i>Sheinov V. P., Devitsyn A. S.</i> Relationship between smartphone addiction and signs of psychological distress among Russians and Ukrainians.	323
Clinical, educational, and social aspects of health psychology	339
<i>Torkachenko Yu. V.</i> Intrapersonal resources of health behavior in teachers	339
Psychology of professionalism	358
<i>Churanova T. Yu., Blaginin A. A.</i> Personal qualities of cadets on secondary vocational education programmes as a success factor of military training.	358
<i>Babichev I. V., Lubshev S. A.</i> On the evaluation of effectiveness of psychological training in athletes: Criteria of psychological preparedness	372
<i>Mukova L. A.</i> On some general trends in Bulgarian educational system	381

Вступительная статья главного редактора

Здравствуйтесь, уважаемые читатели!

Мы рады представить вашему вниманию очередной номер журнала «Психология человека в образовании»! В этом номере опубликованы статьи специалистов из России и стран зарубежья, интересы которых охватывают образовательную проблематику, актуальную для самых разных ступеней образования (от дошкольного до послевузовского).

Проблематика, которая раскрывается в статьях, вошедших в этот номер, является уже традиционной для нашего журнала. Мы продолжаем публиковать исследования, посвященные изучению вопросов обучения и воспитания, цифровизации образовательного процесса, становлению профессионалов в системе образования, оказанию психологической помощи и поддержки разным субъектам профессиональных отношений. Но в то же время в этом номере журнала есть очень значимое для нас новшество: в него вошли не только статьи в «классическом» формате (которые в международной публикационной практике принято обозначать как «Article»), но и дискуссионные статьи. В дискуссионных статьях авторы не только излагают свою позицию по обсуждаемым ими вопросам, но и раскрывают ее новизну посредством полемики со сложившимися парадигмами и подходами к анализу феноменов, составляющих фокус их исследовательского внимания, а также обозначают перспективы развития предложенных ими точек зрения в контексте совершенствования психолого-педагогических практик, закрепившихся в современной системе образования, но, возможно, не в полной мере соответствующих реалиям сегодняшнего дня. Задача дискуссионной статьи — «запустить» широкое обсуждение тех проблем, которые поднимает автор, привлечь к ним внимание, предложить оригинальные подходы к их решению новыми, непривычными для профессионального сообщества способами.

Решение о публикации дискуссионных статей — это всегда непростое решение как для авторов, так и для редакции. Авторы дискуссионных статей в значительно большей степени, чем авторы статей обзорного или эмпирического характера, рискуют стать объектами критики со стороны своих коллег, далеко не все из которых будут готовы поддержать высказанные ими идеи. Редакция, в свою очередь, также далеко не всегда в полной мере разделяет и принимает позиции, высказанные авторами дискуссионных статей (как принято говорить, «мнение редакции может не совпадать с мнением авторов»). И тем не менее мы уверены, что это очень важная задача любого научного периодического издания — не только констатировать те или иные факты, полученные в теоретических и эмпирических исследованиях авторов, но и обозначать вопросы, которые могут становиться предметом широкого обсуждения в профессиональном сообществе. Поэтому мы очень благодарны авторам, решившимся на публикацию дискуссионных статей в нашем журнале, и надеемся, что статьи этого жанра будут появляться и в следующих номерах «Психологии человека в образовании».

*Лариса Александровна Цветкова,
академик, вице-президент Российской академии образования*



УДК 159.9

EDN QVFQNV

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-257-267>

Дискуссионная статья

Виртуальная психология: контекстный подход

Е. Е. Вакнин^{✉1,2}, А. Г. Маджуга³, Г. В. Почукаева¹

¹ Balti Rakendus Logoterapia Instituut, 40231, Estonia, Sillamäe linn, Ranna tn, 31-47

² Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,
194100, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

³ Институт развития образования Республики Башкортостан, 450005, Россия, г. Уфа, ул. Мингажева, д. 120

Сведения об авторах

Елена Евгеньевна Вакнин, SPIN-код: 1229-5823, Scopus AuthorID: 34882040400, ResearcherID: V-5427-2017, ORCID: 0000-0001-7047-9510, e-mail: waknin.elana@gmail.com

Анатолий Геннадьевич Маджуга, Scopus AuthorID: 56195702600, ORCID: 0000-0002-5482-9119, e-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru

Галина Владимировна Почукаева, ORCID: 0000-0002-8477-0381, e-mail: vogelgala@yandex.ru

Для цитирования: Вакнин, Е. Е., Маджуга, А. Г., Почукаева, Г. В. (2022) Виртуальная психология: контекстный подход. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 257–267. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-257-267>
EDN QVFQNV

Получена 16 июня 2022; прошла рецензирование 28 июня 2022; принята 1 июля 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. Е. Вакнин, А. Г. Маджуга, Г. В. Почукаева (2022). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. Актуальность темы исследования связана, прежде всего, с тем, что с помощью понятия «контекст» можно прояснить взаимосвязанность и одновременную несводимость друг к другу различных типов реальностей, раскрыть сущность отношений между ними. С этих позиций виртуальная психология понимает виртуальность психического не как эпифеномен материи, но как равноправную реальность в контексте материальной реальности. **Цель исследования:** основываясь на идеях контекстного подхода, рассмотреть концептуально-теоретические основы виртуальной психологии. **Задачи исследования:** 1) на основе ретроспективного анализа представлений о феномене «виртуальный» в различные исторические эпохи сформировать концептуально-теоретические основы виртуальной психологии; 2) основываясь на современных достижениях в области виртуалистики, квантовой физики, психологии, концептуализировать идею виртуальной психологии; 3) представить контекстуальное определение реальности и обосновать необходимость рассмотрения в рамках теоретических положений виртуальной психологии не только психики в контексте физической и социальной, а также культурной реальности, но и физическую реальность в контексте психики.

Материалы и методы. В ходе исследования применялись теоретический анализ и обобщение философской, исторической, психологической, социологической, культурологической и педагогической литературы. При выборе методов исследования принимались во внимание цели, задачи конкретного этапа, концептуальные подходы, реализованные в исследовании.

Результаты исследования. Представлена характеристика виртуальной психологии через призму концептуальных положений контекстного подхода. Особое внимание уделено обоснованию понятийно-категориального аппарата виртуальной психологии как новой отрасли научного знания. При рассмотрении феноменов виртуальной психологии представлен анализ происхождения и содержательного наполнения термина «виртуальный» в исторической ретроспективе. На основе теоретического анализа литературы по проблеме исследования авторы впервые представляют контекстуальное определение реальности и обосновывают необходимость рассмотрения в рамках теоретических положений виртуальной психологии не только психики в контексте физической, социальной и культурной реальности, а также физической реальности в контексте психики.

Заключение. Контекстуальное определение реальности заключается в понимании ее как (активного) контекста для любого объекта, именно этой активностью и порождающего, и изменяющего этот объект.

Ключевые слова: виртуальный, полионтичность, контекст, контекстный подход, контекстуальность, квазиреальность, виртуалистика, гиперреальность, виртуальная реальность, виртуальная психология, виртуал

Discussion article

Virtual psychology: The contextual approach

E. E. Vaknin^{✉1,2}, A. G. Madzhuga³, G. V. Pochukaeva¹

¹ Balti Rakendus Logoterapia Instituut, 31-47 Ranna Str., Sillamae 40231, Estonia

² St. Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., St. Petersburg 194100, Russia

³ Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan, 120 Mingazheva Str., Ufa 450005, Republic of Bashkortostan, Russia

Authors

Elena E. Vaknin, SPIN 1229-5823, Scopus AuthorID: 34882040400, ResearcherID: V-5427-2017, ORCID: 0000-0001-7047-9510, e-mail: waknin.elana@gmail.com

Anatoly G. Madzhuga, Scopus AuthorID: 56195702600, ORCID: 0000-0002-5482-9119, e-mail: madzhuga.anatolij@inbox.ru

Galina V. Pochukaeva, ORCID: 0000-0002-8477-0381, e-mail: vogelgala@yandex.ru

For citation: Vaknin, E. E., Madzhuga, A. G., Pochukaeva, G. V. (2022) Virtual psychology: The contextual approach. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 257–267. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-257-267>
EDN QVFNQV

Received 16 June 2022; reviewed 28 June 2022; accepted 1 July 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. E. Vaknin, A. G. Madzhuga, G. V. Pochukaeva (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 study employs the concept of “context” in order to examine how various types of reality are interconnected and why they cannot be reduced to each other. The authors rely on the approach of virtual psychology, which understands virtuality psychically not as an epiphenomenon of matter, but as an equal reality in the context of material reality. The study considers the conceptual and theoretical foundations of virtual psychology based on the ideas of the contextual approach. The study aims to 1) form the conceptual and theoretical foundations of virtual psychology; 2) conceptualize the idea of virtual psychology; 3) put forward a contextual definition of reality and justify the need to consider, within the framework of the theoretical provisions of virtual psychology, not only the psyche in the context of physical, social and cultural reality, but also physical reality in the context of the psyche.

Materials and Methods. The study applies theoretical analysis and generalization of philosophical, historical, psychological, sociological, cultural and pedagogical literature. Virtual and contextual approaches are the main methodological approaches used in the study.

Results. Virtual psychology is described through the prism of conceptual provisions of the contextual approach. Special attention is paid to the substantiation of the conceptual and categorical apparatus of virtual psychology as a new branch of scientific knowledge. The authors for the first time present a contextual definition of reality and justify the need to consider not only the psyche in the context of physical, social and cultural reality, but also physical reality in the context of the psyche within the theoretical provisions of virtual psychology.

Conclusion. The article puts forward the following contextual definition of reality: reality is an (active) context for any object, and it is this active context that both generates and changes the object.

Keywords: virtual, polyontic, context, contextual approach, contextuality, quasi-reality, virtualistics, hyperreality, virtual reality, virtual psychology, virtual

Введение

Поворотным моментом в возникновении и исследовании новых типов реальности стало появление виртуальной психологии, которая позволила рассматривать не только психику

в контексте физической и социальной, а также культурной реальности (каждая из которых является виртуальной по отношению к предшествующей), но и физическую реальность в контексте психики. Виртуальная психология как оригинальный методологический подход

(развиваемый в работах таких авторов, как Н. А. Носов (Носов 2000а), Т. В. Носова (Носова 2000), А. И. Серавин (Серавин 2006), С. Х. Асадуллина, Э. Ф. Асадуллин, А. Г. Маджуга (Асадуллина, Асадуллин, Маджуга 2012), В. М. Розин (Розин 2000) и др.) является относительно новым и весьма перспективным направлением теоретической и прикладной психологии в постиндустриальную эпоху.

Актуальность темы нашего исследования связана, прежде всего, с тем, что с помощью понятия «контекст» можно прояснить взаимосвязанность и одновременную несводимость друг к другу различных типов реальностей, раскрыть сущность отношений между ними. Контекстуальное определение реальности заключается в понимании ее как (активного) контекста для любого объекта, именно этой активностью и порождающего, и изменяющего этот объект. С этих позиций виртуальная психология понимает виртуальность психического не как эпифеномен материи, но как равноправную реальность в контексте материальной реальности.

Цель исследования: основываясь на идеях контекстного подхода, рассмотреть концептуально-теоретические основы виртуальной психологии.

Задачи исследования:

- на основе ретроспективного анализа представлений о феномене «виртуальный» в различные исторические эпохи сформировать концептуально-теоретические основы виртуальной психологии;
- основываясь на современных достижениях в области виртуалистики, квантовой физики, психологии, концептуализировать идею виртуальной психологии;
- представить контекстуальное определение реальности и обосновать необходимость рассмотрения в рамках теоретических положений виртуальной психологии не только психики в контексте физической и социальной, а также культурной реальности, но и физическую реальность в контексте психики.

Материалы и методы

В ходе исследования применялись теоретический анализ и обобщение философской, исторической, психологической, социологической, культурологической и педагогической литературы по проблеме исследования.

Наиболее адекватными предмету и целям исследования являются метод сравнительного анализа, виртуальный и контекстный подходы.

Результаты

Чтобы обозначить соотношение виртуальной психологии и контекстного подхода, обратимся к происхождению и содержательному наполнению самого термина «виртуальный».

В средневековой схоластике термин «виртуальный» означал «действительный» в противоположность «реальному» (Ильичев 1983); считалось, что человеку доступен лишь ряд действительностей — частных аспектов реальности, доступной в целом лишь божественному восприятию. Так, «Фома Аквинский посредством категории “виртуальность” осмысливал ситуацию сосуществования (в иерархии реальностей) души мыслящей, души животной и души растительной» (Калатура 2011, 97), причем последние две содержались виртуально в человеческой мыслящей душе (Фома Аквинский 2017) (то есть, как мы бы сказали после Гегеля — «в снятом виде» (Гегель 2021)). Наряду с этим еще византийский богослов IV в. Василий Великий (Василий Великий 2007) выдвигал представление о том, что некая реальность способна генерировать иную реальность, закономерности которой будут несводимы к характеристикам реальности порождающей. В XVII в. Н. Кузанский писал о том, что в семени содержится некоторая сила, имеющая способность виртуально свертывать в себе дерево вместе со всем, что требуется для бытия чувственного дерева и что вытекает из бытия дерева (Грицанов 2002).

Однако потенциальная возможность еще должна осуществиться, и в этой связи понятие «универсум» трактовалось древнегреческими атомистами как множество существующих и разрушающихся в ходе движения материи миров. Позднее Г. Лейбниц (Лейбниц 2010) понимал его как множество всех возможных миров, из которых только наш мир реален, а остальные мыслимы как логически возможные, то есть «возможный мир» рассматривался им в богословско-этическом контексте (мир, созданный Богом, как лучший из возможных миров). Под другим названием («возможное положение вещей») это понятие было использовано Л. Витгенштейном (Витгенштейн 2010) в связи с исследованием вопроса о необходимых (логических) истинах: логически истинным является высказывание, истинное во всех возможных (мыслимых) мирах. Формальное рассмотрение возможных миров («описание состояний»)

в логике дал Р. Карнап (Карнап 2006). Развитие этой линии привело в конце XX века к созданию в логике «семантики возможных миров» (Р. Монтегю (Montague 1974), С. Крипке (Крипке 1986), Н. Решер (Rescher 2015), Я. Хинтика, М. Хинтика (Hintikka, Hintikka 1990), У. Эко (Эко 2009) и др.). В их построениях действительный мир не занимает привилегированного положения, а рассматривается лишь как один из возможных.

Неслучайно в словаре иностранных слов термин «виртуальный» определяется именно как «возможный; такой, который может, или должен появляться при определенных условиях» (Словарь иностранных слов 1987, 98).

В начале XX века термин «виртуальный» был заимствован квантовой теорией поля для описания частиц, существующих в расчетах, но не выявленных экспериментально. В дальнейшем этот термин был применен в информатике в значении «функционально эквивалентный» (чему-либо). Так, «виртуальный диск» операционно эквивалентен для компьютерной системы физическому носителю, так же как «виртуальная память» функционально эквивалентна реальному (физически существующему) блоку памяти компьютера. Именно в данном значении термин употребляется в настоящее время. Это связано также с тем, что в английском языке термин *virtual* приобрел (еще с XVII в.) обыденное значение «выглядящий как...», «способный использоваться как...», «почти равный», «на практике эквивалентный» (чему-либо), в то время как реальность рассматривалась как сенсорно достоверяемый и в силу этого несомненный предметный мир. Итак, «виртуальный» в массовом сознании стал эквивалентен «мнимому», «иллюзорному», то есть хорошо имитированной обычной реальности.

Параллельно с компьютерными разработками оформляется философско-психологический подход к виртуальности (Нуруллин 2009; 2011). Вслед за М. А. Прониным (Пронин 2015) можно утверждать, что термин «виртуалистика» в отечественной литературе сегодня употребляется в широком и узком смысле. В широком смысле он относится к проблематике технически или логически порождаемых реальностей, в узком же означает конкретный методологический подход, созданный в 1980–90 гг. Н. А. Носовым и О. И. Генисаретским (Носов, Генисаретский 1995). Это парадигматический подход, в рамках которого виртуальные реальности рассматриваются как реалии, обладающие онтологическим статусом существования, а не как когнитивные феномены (Спиридонов 1998). Следовательно, виртуалистика принципиально признает

полионтичность, то есть множественности несводимых онтологий реальности; порожденная из некоторой реальности новая реальность и становится по отношению к ней виртуальной. Полионтичность восходит к буддийской парадигме (как отмечал сам Н. А. Носов (Носов 2000а)), а также к православному исихазму (в синергийной антропологии С. С. Хоружего (Хоружий 2005)). Полионтичная же концепция (также с опорой на буддизм и кашмирский шиваизм) развивается американским философом К. Уилбером (Уилбер 2004) под названием «интегральный подход». Эпистемологическая модель («мандала человеческого познания») К. Уилбера состоит из четырех секторов (квадрантов), образующихся при делении на плоскости образа Космоса двумя перпендикулярными прямыми, с осями по направлениям индивидуальное-коллективное и внутреннее-внешнее. Сектора представляют четыре фундаментальных мира, которые несводимы друг к другу по предмету, методам познания, критериям истины и языку.

Это миры (Уилбер 2004):

- 1) субъекта/интенциональности — феноменология внутреннего мира человека;
- 2) объекта/поведения — модели классического научного метода;
- 3) интерсубъективности/культуры — межчеловеческие конвенциональные закономерности;
- 4) интеробъективности/социальности — холярхическая модель системных взаимосвязей.

Такая модель переключается с концепцией несводимых друг к другу трех миров английского философа К. Поппера (Поппер 1996):

- 1) вещи — физического мира;
- 2) закономерности — ментального мира человеческой психики;
- 3) сущности — мира «объективного знания».

Также она созвучна с тремя несводимыми репрезентациями (атрибуциями) личности по А. В. Петровскому (Петровский 2007):

- 1) интраиндивидуальной — привязанной к физической реальности тела,
- 2) интериндивидуальной — существующей исключительно в пространстве общения людей,
- 3) метаиндивидуальной — существующей в пространстве культуры, а конкретно — в других личностях.

Таким образом, налицо целый спектр попыток построения концепций нередуктивной методологии, оперирующей множеством онтологий, то есть равноправных миров (Войскунский,

Меньшикова 2008; Кириллова, Пестова 2017; Михайлов 2017; Моторина 2018; Krueger 1991).

Сходные взгляды в духе методологии дополнительности развивает Ф. Е. Василюк в своей оригинальной и многообещающей психотехнической концепции понимающей психотерапии. Не употребляя самого понятия «виртуальность», он фактически развивает картину сознания как совокупности виртуальных реальностей, называемых им «жизненными мирами» (Василюк 2007). При этом возможны два взаимодополнительных взгляда на сознание: «то, что со структурно-стратиграфической точки зрения есть регистр сознания, то с феноменологической точки зрения представляет собой отдельный жизненный мир и, соответственно, обладает своими пространством, временем, субъектом, предметным наполнением, языком, атмосферой и мифом. Множественности регистров сознания соответствует факт множественности жизненных миров, в которых феноменологически пребывает человек и его сознание». Причем, «регистры могут быть соподчинены друг другу, образуя “матрешечные ряды”, когда какой-то элемент одного регистра “расцветает” в самостоятельный жизненный мир, который, в свою очередь, порождает новые миры» (Василюк 2007, 28). Близкой позиции придерживается и специалист по теории коммуникации П. Вацлавик (Вацлавик 1998), говоря о конструировании условных «клинических реальностей» психотерапии с позиций методологии радикального конструктивизма. Он разделяет реальность первого порядка, то есть сенсорно воспринимаемую, а также субъективную, социально сконструированную реальность второго порядка, которая определяет значение и смысл, а также ценность объектов восприятия.

Обсуждение результатов

Таким образом, сама психика в своей основе имеет виртуальную природу, что объясняет легкость формирования различных технологий виртуальной реальности в культуре человечества — мифы и сказки, литература и музыка, театр и кино, кибернетические и порождаемые психоактивными веществами миры (Асадуллина, Асадуллин, Маджуга 2012). При этом «виртуальная реальность предстает как гратуальная (от лат. *gratus* — «привлекательный»), то есть более привлекательная по отношению к реальности обыденной, консуентальной (от лат. *consuetus* — «нормальный, обычный»)» (Вацлавик 1998, 272), что является одним из объяснений феномена

зависимости от такой виртуальной реальности (наркотической, игровой и т. п.).

Следует отметить и другое: С. С. Хоружий подчеркивает, что «виртуальная реальность — это всегда “недореальность”» (Хоружий 2005, 46): «недоволенное, не полностью реализовавшееся в сущее», «не род, но недо-род бытия». «Главнейший признак виртуального явления — его привативность по отношению к “реальному” эмпирическому явлению: оно характеризуется недостатком, отсутствием тех или иных определяющих черт (каких-то измерений, структуры элементов, базовых предикатов) явлений обычной эмпирической реальности, так что ему присуще своего рода частичное, недоволенное (в световой метафоре — “мерцающее”) существование» (Хоружий 2006, 47). И хотя виртуальная реальность представляется человеку не менее подлинной, чем обыденная, он все же сталкивается с ее принципиальной неполнотой. Возникающая в результате этого фрустрация может разрешаться двумя путями — принятием виртуальности, условности, «карнавальности» любой реальности или бунтом против наличной реальности. Поскольку же в виртуальном мире невозможно творчество новых форм этот бунт принимает исключительно разрушительную направленность, что проявляется в патологии и криминализации многих проявлений виртуальной реальности массовой культуры (Грицанов 2002).

Критический анализ виртуальной реальности, далекий от оптимизма, дают и многие зарубежные философы. Так, Ж. Бодрийар (Бодрийар 2015) ввел понятие «гиперреальность» для описания виртуальной реальности, составленной из симулякров — искусственно (технически) сконструированных объектов, более достоверных для субъекта, чем физически «реальный» объект, за счет избыточной детализации симулякра. В результате гиперреальность, согласно Бодрийару, «впитывает», поглощает и даже упраздняет обычную реальность. Социальный теоретик М. Постер (Poster 2001) также отмечает, что «происходит проблематизация реальности, ставится под сомнение обоснованность, эксклюзивность и конвенциональная очевидность “обычного” времени, пространства и идентичности» (Калатура 2011, 98).

Это приводит к подмене квазиреальностью бытия субъекта в физическом и социальном мирах, что приводит к многочисленным негативным последствиям в реальности базовой, физической (а также социальной). Например, философ С. Жижек в этой связи указывает на феномен «каттеров» (от англ. *cut* — «резать»,

«резаться») — людей, наносящих себе порезы, чтобы выйти из виртуальной реальности к реальности тела, вновь укорениться в физической реальности (Жижек 2002, 17). Таким образом, осмысление виртуальной реальности привело к пониманию ее неоднозначной роли в функционировании индивидуальной и социальной психики.

Следующий шаг в развитии виртуалистики, в том числе в области виртуальной психологии, поможет сделать контекстный подход. Со времен Ф. Бэкона (Бэкон 1971) известно, что важнейшим условием эффективности исследования является его методологическая обеспеченность. Контекстная методология уже продемонстрировала свои конструктивные возможности в области педагогической психологии, где была первоначально создана в качестве знаково-контекстного подхода к обучению (Вербицкий 1991); она может стать основой и важного раздела общепсихологической методологии (Калашников 2005).

Можно утверждать, что введение понятия «контекст» в категориальный строй психологии является одним из направлений реализации контекстуализма как общегуманитарной методологической программы, обогащающим эту сферу еще одним инструментом анализа. Фактически, понятие «контекст» уже выступает как общенаучная объяснительная категория, опора на которую открывает новые перспективы в научном познании и гуманитарной практике. Опора на предлагаемое понимание контекста как психического механизма в совокупности с предлагаемыми принципами создает основу для формирования контекстного подхода в психологии.

«Контекстный подход может задать общую систему координат для упорядочения имеющихся сведений о природе и закономерностях психического; указание на контекст рассмотрения того или иного явления обеспечивает глубокое рефлексивное осмысление исследователем получаемых данных и выводов. Вследствие этого возможно новое переосмысление и непротиворечивый синтез самых разнородных концепций и эмпирических данных, что углубляет и расширяет научное понимание психического» (Вербицкий, Калашников 2015, 12).

С позиций этого подхода психологический контекст — это не столько некоторая статичная структура (окружение) некоего объекта, сколько особый психический «механизм» репрезентации, чьи функции заключаются в конституировании самого объекта (за счет выделения-противопоставления среде), а также в обеспе-

чении означенности и осмысленности всех психических содержаний человека (за счет соотнесения данного объекта с некоторой актуально воспринимаемой или подразумеваемой совокупностью других). Можно даже сказать, что контекст не просто «обрамляет» свой центральный объект, но активно участвует в его порождении (ср. отношения «фигура — фон» в гештальт-психологии); с этой точки зрения объект образуется соположением всех потенциально возможных контекстов.

Следовательно, контекст — это некоторая функциональная система, объединяющая все другие психические процессы в целях обеспечения соотнесения одного фрагмента информации с другими. Такое процессуальное понимание контекста противостоит традиционному структурному, но близко виртуалистике.

С. Крипке, один из основателей семантики возможных миров, прямо указывает на то, что внутренний (то есть психический) контекст информации можно рассматривать как виртуальную реальность субъекта (Крипке 1986). Таким образом, в его трактовке происходит отождествление психики, понимаемой как виртуальная реальность, с контекстом. В виртуальной психологии Н. А. Носова и его школы виртуальные переживания трактуются как актуализация психических процессов в самообразе — своеобразном психическом «экране» сознания, на котором субъектом осуществляется отображение-рефлексия содержаний собственной психики (Носов 2000b). Самоидентификация субъекта также происходит с помощью некоторой системы виртуальных реальностей, образующих комплекс — «Собь» (Madjuga, Waknin, Vogel, Umagulova 2021), которая, в свою очередь, является тем, что в логотерапии означает как Духовная личность (Вакнин, Почукаева 2021a). Образуется иерархия уровней: «виртуал порождается как разворачивание одного образа в целую реальность, собь образуется совокупностью имеющихся у человека виртуалов...» (Носов 2000a, 421).

Однако в логотерапии «Собь — это естественное, неререфлексируемое качество человека, проецируемое в теле, сознании, личности и т. п.» (Вакнин, Почукаева 2021b, 110). Другими словами, *Собь* обладает всеми качествами, постулируемыми в 10 тезисах о Духовной личности (Франкл 2005), поскольку ею, по сути, и является.

В качестве контекста определенного речевого акта рассматривает возможный (виртуальный) мир и философ Дж. Серль (Searle 2002). Общеизвестно, что контекст объекта задает его

восприятие и оценку субъектом и в значительной степени предопределяет поведение человека. Возможен и обратный ход — когда порожденная реальность «перехватывает инициативу» и начинает выступать в роли того контекста, который обуславливает интерпретацию самой «базовой» реальности, как было показано выше. Собственно, в этом заключается механизм возникновения различных отклонений по Носову — алкоголизм и наркомания, серийные убийства и ошибки пилотирования объясняются им посредством указания на «перемещение» субъекта в виртуальную реальность, вследствие чего его поведение в константной физической реальности становится неадекватным; так же полагают и многие другие исследователи.

Выводы

Для виртуальной психологии принципиально важно определить характер отношений между базовой и виртуальной реальностями. С помощью понятия «контекст» можно прояснить взаимосвязанность и одновременную несводимость друг к другу различных типов реальностей, то есть раскрыть сущность отношений между ними. Каждая из реальностей может быть поставлена в контекст другой, при этом размывается граница порождающего и порождаемого миров — каждый из них взаимно порождает другой (как это отмечал еще Н. А. Носов, занимаясь проблемой средневекового «учения об ангелах» как образе «высшей реальности», виртуальной по отношению к человеческой психике). Эта соотносительность вообще характерна для виртуальности: «то, что является виртуальным, определяется тем, что берется в качестве константной реальности» (Носов 2000а, 415). Следовательно, при таком понимании виртуальность есть контекстуальность, поскольку, что считать виртуальным, а что — реальным (константным), определяется исключительно точкой отсчета, сама же виртуальность порождается исключительно в контексте некоторой константной системы. Поэтому не имеет смысла сопоставлять и сравнивать различные реальности на предмет их «большой или меньшей реальности» — порожденность виртуальной реальности по отношению к базовой не означает однозначно ее вторичность и ущербность. Виртуальность потому и способна вытеснить породившую ее реальность, что сама разворачивается в целостный мир.

Отсюда следует необходимость признания психической реальности не «виртуальной»

(в примитивном значении ее отражательной вторичности или иллюзорности по отношению к реальности физической), а вполне самостоятельной реальностью, виртуальность которой существует исключительно в контексте реальности физической. Напротив, многочисленные исследования показывают, что именно психическая реальность определяет поступки каждого человека, в том числе идущие вразрез с реальностью физической (эффект плацебо, галлюцинации), или преобразующие саму эту «базовую», реальность в акте спонтанного творчества. Тем самым контекстный подход проявляет себя как принципиально антиредукционистская методология, которая продолжает линию системного подхода, а также близкую к виртуалистике и радикальному конструктивизму линию на признание полионтичности мира. Как утверждает Н. А. Носов, «в виртуалистике на базе единого онтологического представления может быть построено множество частных теоретических (научных) моделей» (Носов 2000а, 422). Соотнесение этих моделей возможно посредством указания на конкретный контекст порождения той или иной модели. В результате образуется некоторое многомерное пространство моделей, где объект исследования может быть описан только на основании взаимодополнительных отображений — принцип дополнительности, введенный в ядерную физику Н. Бором (Бор 2013), проникает и в методологию гуманитарных исследований. В простейшем случае мы имеем дело с материальной и психической моделями-репрезентациями единой по сути реальности. То есть реальность по-разному может быть описана в материальном и психическом контекстах, однако ни одно из этих описаний не является полным, более предпочтительным или истинным по сравнению с другим.

Таким образом, виртуальная психология должна рассматривать не только психику в контексте физической и социальной, а также культурной реальности (каждая из которых является виртуальной по отношению к предшествующей), но и физическую реальность в контексте психики. Вследствие этого возможно моделировать не только обычные действия человека в физическом мире, но и прямое воздействие психики (намерения) на материю. Реальность — это не то, что можно сенсорно удостоверить (системные галлюцинации могут быть весьма реалистичны в этом смысле, хотя и не проявлены материально). Реальность — это система любых явлений, способных оказать воздействие, создать эффект. Отсюда контек-

стуальное определение реальности заключается в понимании ее как (активного) контекста для любого объекта, именно этой активностью и порождающего, и изменяющего этот объект. С этих позиций виртуальная психология понимает виртуальность психического не как эпифеномен материи, но как равноправную реальность в контексте материальной реальности.

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

Ретроспективный анализ представлений о феномене виртуальности в различные исторические эпохи представлен Г. В. Почукаевой. Обоснование методологии виртуальной психологии через призму контекстного подхода осуществлено Е. Е. Вакнин, А. Г. Маджуга.

Author Contributions

G. V. Pochukaeva conducted the retrospective analysis of how the phenomenon of virtuality was understood in various historical epochs. E. E. Vaknin and A. G. Madzhuga carried out the substantiation of the methodology of virtual psychology through the prism of the contextual approach.

Литература

- Асадулина, С. Х., Асадуллин, Э. Ф., Маджуга, А. Г. (2012) *Виртуальный подход в историко-психологическом познании: практико-ориентированная монография*. Саарбрюккен: LAB LAMBERT Publ., 685 с.
- Бодрийяр, Ж. (2015) *Симулякры и симуляции*. М.: Постум, 240 с.
- Бор, Н. (2013) *Атомная физика и человеческое познание*. М.: Книга по Требованию, 150 с.
- Бэкон, Ф. (1971) *Сочинения: в 2 т. Т. 1*. М.: Мысль, 582 с.
- Вакнин, Е. Е., Почукаева Г. В. (2021a) *Духовная личность в логотерапии Виктора Франкля: учебное пособие для вузов*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 195 с.
- Вакнин, Е. Е., Почукаева Г. В. (2021b) *Онтология логотерапии Виктора Франкля: учебное пособие для вузов*. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 142 с.
- Василий Великий, архиепископ Кесарии Каппадокийской. (2007) *Письма*. М.: Изд-во Московского подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 559 с.
- Василюк, Ф. Е. (2007) Понимающая психотерапия: опыт построения психотехнической системы. *Вестник практической психологии образования*, т. 4, № 3 (12), с. 27–41.
- Вацлавик, П. (1998) Конструирование клинических «реальностей». В кн.: *Эволюция психотерапии. Т. 1*. М.: Мир, с. 272–283.
- Вербицкий, А. А. (1991) *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. М.: Высшая школа, 207 с.
- Вербицкий, А. А., Калашников, В. Г. (2015) Контекстный подход в психологии. *Психологический журнал*, т. 36, № 3, с. 5–14.
- Витгенштейн, Л. (2010) *Культура и ценность. О достоверности*. М.: АСТ; Астрель, 256 с.
- Войскунский, А. Е., Меньшикова Г. Я. (2008) О применении систем виртуальной реальности в психологии. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 1, с. 22–36.
- Гегель, Г. Ф. В. (2021) *Вера и знание. Работы ранних лет*. СПб.: Умозрение, 384 с.
- Жижек, С. (2002) *Добро пожаловать в пустыню Реального*. М.: Фонд «Прагматика культуры», 160 с.
- Грицанов, А. А. (сост.). (2002) *История философии. Энциклопедия*. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 1376 с.
- Ильичев, Л. Ф. (ред.). (1983). *Философский энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия, 514 с.
- Калатура, Ю. Ю. (2011) Философские проблемы виртуальной культуры. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, № 2, с. 94–99.
- Калашников, В. Г. (2005) Контекстно-ориентированный подход как методологический принцип в психологии. В кн.: А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая (ред.). *Контекстное обучение: теория и практика. Вып. 2*. М.: МПГУ, с. 29–39.
- Карнап, Р. (2006) Логическое построение мира. В кн.: *Erkenntnis (Познание): Избранное*. М.: Идея-Пресс; Территория будущего, с. 75–95.
- Кириллова, Н. Б., Пестова А. В. (2017) «Виртуальный человек» как феномен новой социокультурной цивилизации. *Культура и цивилизация*, т. 7, № 4А, с. 628–641.
- Крипке, С. (1986) Загадка контекстов мнения. В кн.: В. В. Петров (ред.). *Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 18. Логический анализ естественного языка*. М.: Прогресс, с. 194–242.
- Лейбниц, Г. В. (2010) *Труды по философии науки*. М.: Либроком, 178 с.

- Михайлов, И. Ф. (2017) Виртуальные проекции человеческого мира: мультиагентные системы. *Философские проблемы информационных технологий и жизненные практики человека*, № 1 (13), с. 26–45.
- Моторина, Л. Е. (2018) Экзистенциальное, инструментальное и цифровое пространство как онтологические различия антропологической целостности. *Философское образование. Вестник Межвузовского Центра по русской философии и культуре*, № 1 (37), с. 39–44.
- Носов, Н. А. (2000a) *Виртуальная психология*. М.: Аграф, 432 с.
- Носов, Н. А. (2000b) *Словарь виртуальных терминов*. М.: Путь, 69 с.
- Носов, Н. А., Генисаретский, О. И. (ред.). (1995). *Виртуальные реальности в психологии и психопрактике*. М.: Лаборатория виртуалистики, 181 с.
- Носова, Т. В. (2000) *Феномен соположения реальностей*. М.: Путь, 62 с.
- Нуруллин, Р. А. (2011) Виртуальное единство мира. *Вестник Казанского государственного энергетического университета*, № 3 (10), с. 55–61.
- Нуруллин, Р. А. (2009) *Метафизика виртуальности*. Казань: Изд-во КГТУ, 544 с.
- Петровский, А. В. (2007) *Психология и время*. СПб.: Питер, 448 с.
- Поппер, К. (1996) Реализм и цель науки. В кн.: *Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. Хрестоматия*. М.: Логос, с. 92–105.
- Пронин, М. А. (2015) *Виртуалистика в Институте человека РАН*. М.: Институт философии РАН, 179 с.
- Розин, В. М. (2000) Существование, реальность, виртуальная реальность. В кн.: *Концепция виртуальных миров и научное познание*. СПб.: РХГИ, с. 56–74.
- Серавин, А. И. (2006) *Виртуальная психология: определение предметной области и выявление методологических особенностей*. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.seravin.narod.ru/virt.html> (дата обращения 21.02.2022).
- Словарь иностранных слов*. (1987) 14-е изд. М.: Русский язык, 606 с.
- Спиридонов, В. Ф. (1998) Психологический анализ виртуальной реальности. В кн.: Н. В. Чудова (сост.). *Виртуальная реальность в психологии и искусственном интеллекте*. М.: Российская Ассоциация искусственного интеллекта, с. 173–186.
- Уилбер, К. (2004) *Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия*. М.: АСТ, 412 с.
- Фома Аквинский, св. (2017) *Против ошибок греков*. Киев: Кайрос, 190 с.
- Франкл, В. (2005) Десять тезисов о личности. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*, № 2, с. 4–13.
- Хоружий, С. С. (2005) *Очерки синергийной антропологии*. М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 408 с.
- Хоружий, С. С. (2006) Человек: сущее, тройко размыкающее себя. *Человек.RU*, № 2, с. 31–56.
- Эко, У. (2009) *Vertigo. Круговорот образов, понятий, предметов*. М.: Слово, 408 с.
- Hintikka, M. B., Hintikka, J. (1990) *Untersuchungen zu Wittgenstein*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 418 p.
- Krueger, M. W. (1991) Artificial reality: Past and future. In: S. K. Helsel, J. P. Roth (eds.). *Virtual reality: Theory, practice and promise*. Westport; London: Meckler Publ., pp. 19–26.
- Madjuga, A., Vaknin, E., Vogel, G., Umagulova, N. (2021) *Conflict: The Phenomenology of modern life*. Sillamäe: Balti Rakendus Logoterapia Instituut, 278 p.
- Montague, R. (1974) *Formal Philosophy: Selected papers of Richard Montague*. New Haven: Yale University Press, 363 p.
- Poster, M. (2001) Postmodern virtualities. In: M. G. Durham, D. Kellner (eds.). *Media and Cultural Studies: Key Works*. Malden.: Blackwell Publ., 2001, pp. 611–625.
- Rescher, N. (2015) *Cognitive complications: Epistemology in pragmatic perspective*. Lanham: Lexington Books Publ., 223 p.
- Searle, J. R. (2002) *Consciousness and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 269 p.

References

- Asadullina, S. H., Asadullin, E. F., Madzhuga, A. G. (2012) *Virtual'nyj podkhod v istoriko-psikhologicheskom poznanii: praktiko-orientirovannaya monografiya [Virtual approach in historical and psychological cognition: a practice-oriented monograph]*. Saarbrücken: LAB LAMBERT Publ., 685 p. (In Russian)
- Bacon, F. (1971) *Sochineniya: v 2 t. T. 1 [Essays: In 2 vols. Vol. 1]*. Moscow: Mysl' Publ., 582 p. (In Russian)
- Basil the Great, archbishop of Caesarea in Cappadocia. (2007) *Pis'ma [Letters]*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo podvor'ya Svyato-Troitskoi Sergievoi Lavry Publ., 559 p. (In Russian)
- Baudrillard, J. (2015) *Simulyakry i simulyatsii [Simulacra and Simulation]*. Moscow: Postum Publ., 240 p. (In Russian)
- Bohr, N. (2013) *Atomnaya fizika i chelovecheskoe poznanie [Atomic physics and human knowledge]*. Moscow: Kniga pi Trebovaniyu Publ., 150 p. (In Russian)
- Carnap, R. (2006) Logicheskoe postroenie mira [The logical construction of the world]. In: *Erkenntnis (Poznanie): Izbrannoe [Erkenntnis (Cognition): Selected works]*. Moscow: Idea-Press Publ.; Territoriya budushchego Publ.,

- pp. 75–95. (In Russian) Eco, U. (2009) *Vertigo. Krugovorot obrazov, ponyatij, predmetov [Vertigo. The cycle of images, concepts, objects]*. Moscow: Slovo Publ., 408 p. (In Russian)
- Frankl, V. (2005) Desyat' tezisov o lichnosti [Ten theses on Personality]. *Ekzistentsial'naya traditsiya: filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya*, no. 2, pp. 4–13. (In Russian)
- Gritsanov, A. A. (comp.). (2002). *Istoriya filosofii. Entsiklopediya [History of philosophy. Encyclopedia]*. Minsk: Interpresservis Publ.; Knizhnyj Dom Publ., 1376 p. (In Russian)
- Hegel, G. W. F. (2021) *Vera i znanie. Raboty rannikh let [Faith and knowledge. Works of early years]*. Saint Petersburg: Umozrenie Publ., 384 p. (In Russian)
- Hintikka, M. B., Hintikka, J. (1990) *Untersuchungen zu Wittgenstein [Studies on Wittgenstein]*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 418 p. (In German)
- Horuzhij, S. S. (2006) Chelovek: sushchee, troyako razmykayushchee sebya [Human being: The being dividing himself in three ways]. *Chelovek.RU — Humanities Almanac “Chelovek.RU”*, no. 2, pp. 31–56. (In Russian)
- Il'ichev, L. F. (ed.). (1983). *Filosofskij entsiklopedicheskij slovar' [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ., 514 p. (In Russian)
- Kalashnikov, V. G. (2005) Kontekstno-orientirovannyj podkhod kak metodologicheskij printsip v psikhologii [Context-oriented approach as a methodological principle in psychology]. In: A. A. Verbitskij, T. D. Dubovitskaya (eds.). *Kontekstnoe obuchenie: teoriya i praktika [Contextual learning: Theory and practice]*. Iss. 2. Moscow: MPSU Publ., pp. 29–39. (In Russian)
- Kalatura, Yu. Yu. (2011) Filosofskie problemy virtual'noj kul'tury [Philosophical problems of virtual culture]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, no. 2, pp. 94–99. (In Russian)
- Khoruzhij, S. S. (2005) *Ocherki sinergijnoj antropologii [Essays on synergetic Anthropology]*. Moscow: St. Thomas Institute of Philosophy, Theology and History Publ., 408 p. (In Russian)
- Kirillova, N. B., Pestova, A. V. (2017) “Virtual'nyj chelovek” kak fenomen novoj sotsiokul'turnoj tsivilizatsii [“Virtual person” as a phenomenon of a new socio-cultural civilization]. *Kul'tura i tsivilizatsiya — Culture and Civilization*, vol. 7, no. 4A, pp. 628–641. (In Russian)
- Kripke, S. (1986) Zagadka kontekstov mneniya [The riddle of the contexts of Opinion]. In: V. V. Petrov (ed.). *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 18. Logicheskij analiz estestvennogo yazyka [New in foreign linguistics. Iss. 18. Logical analysis of natural language]*. Moscow: Progress Publ., pp. 194–242. (In Russian)
- Krueger, M. W. (1991) Artificial reality: Past and future. In: S. K. Helsel, J. P. Roth (eds.). *Virtual reality: Theory, practice and promise*. Westport; London: Meckler Publ., pp. 19–26. (In English)
- Leibniz, G. V. (2010) *Trudy po filosofii nauki [Works on the Philosophy of Science]*. Moscow: Librocom Publ., 178 p. (In Russian)
- Madjuga, A., Waknin, E., Vogel, G., Umagulova, N. (2021) *Conflict: The Phenomenology of modern life*. Sillamäe: Balti Rakendus Logoterapia Instituut, 278 p. (In English)
- Mikhailov, I. F. (2017) Virtual'nye proektsii chelovecheskogo mira: mul'tiagentnye sistemy [Virtual projections of the human world: Multi-agent systems]. *Filosofskie problemy informatsionnykh tekhnologij i zhiznennye praktiki cheloveka — Philosophical problems of IT and Cyberspace*, no. 1 (13), pp. 26–45. (In Russian)
- Montague, R. (1974) *Formal Philosophy: Selected papers of Richard Montague*. New Haven: Yale University Press, 363 p. (In English)
- Motorina, L. E. (2018) Ekzistentsial'noe, instrumental'noe i tsifrovoe prostranstvo kak ontologicheskie razlichiya antropologicheskoy tselostnosti [Existential, instrumental and digital space as ontological differences of anthropological integrity]. *Filosofskoe obrazovanie. Vestnik Mezhvuzovskogo Tsentra po russkoj filosofii i kul'ture*, no. 1 (37), pp. 39–44. (In Russian)
- Nosov, N. A. (2000a) *Virtual'naya psikhologiya [Virtual Psychology]*. Moscow: Agraf Publ., 432 p. (In Russian)
- Nosov, N. A. (2000b) *Slovar' virtual'nykh terminov [Dictionary of Virtual terms]*. Moscow: Put' Publ., 69 p. (In Russian)
- Nosov, N. A., Genisaretskij, O. I. (eds.). (1995). *Virtual'nye real'nosti v psikhologii i psikhopraktike [Virtual realities in Psychology and Psychopractics]*. Moscow: Laboratoriya virtualistiki Publ., 181 p. (In Russian)
- Nosova, T. V. (2000) *Fenomen sopolozheniya real'nostej [The phenomenon of the juxtaposition of realities]*. Moscow: Put' Publ., 62 p. (In Russian)
- Nurullin, R. A. (2011) Virtual'noe edinstvo mira [Virtual world unity]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo energeticheskogo universiteta — Bulletin of Kazan State Power Engineering University*, no. 3 (10), pp. 55–61. (In Russian)
- Nurullin, R. A. (2009) *Metafizika virtual'nosti [Metaphysics of virtuality]*. Kazan: KSTU Publ., 544 p. (In Russian)
- Petrovskij, A. V. (2007) *Psikhologiya i vremya [Psychology and Time]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 448 p. (In Russian)
- Popper, K. (1996) Realizm i tsel' nauki [Realism and the purpose of Science]. In: *Sovremennaya filosofiya nauki: znanie, ratsional'nost', tsennosti v trudakh myslitelej Zapada. Khrestomatiya [Modern Philosophy of Science: Knowledge, Rationality, Values in the Works of Western Thinkers. Anthology]*. Moscow: Logos Publ., pp. 92–105. (In Russian)
- Poster, M. (2001) Postmodern virtualities. In: M. G. Durham, D. Kellner (eds.). *Media and Cultural Studies: KeyWorks*. Malden.: Blackwell Publ., 2001, pp. 611–625. (In English)

- Pronin, M. A. (2015) *Virtualistika v Institute cheloveka RAN [Virtualistics in the Institute of human studies RAS]*. Moscow: Institute of Philosophy Studies RAS Publ., 179 p. (In Russian)
- Rescher, N. (2015) *Cognitive complications: Epistemology in pragmatic perspective*. Lanham: Lexington Books Publ., 223 p. (In English)
- Rozin, V. M. (2000) Sushchestvovanie, real'nost', virtual'naya real'nost' [Existence, reality, virtual reality]. In: *Kontseptsiya virtual'nykh mirov i nauchnoe poznanie [The concept of virtual worlds and scientific cognition]*. Saint Petersburg: RHGI Publ., pp. 56–74. (In Russian)
- Searle, J. R. (2002) *Consciousness and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 269 p. (In English)
- Seravin, A. I. (2006) *Virtual'naya psikhologiya: opredelenie predmetnoj oblasti i vyyavlenie metodologicheskikh osobennostej [Virtual psychology: Definition of the subject area and identification of methodological features]*. [Online]. Available at: <http://www.seravin.narod.ru/virt.html> (accessed 02.21.2022). (In Russian)
- Slovar' inostrannykh slov [Dictionary of foreign words]*. (1987) 14th ed. Moscow: Russkij yazyk Publ., 606 p. (In Russian)
- Spiridonov, V. F. (1998) Psikhologicheskij analiz virtual'noj real'nosti [Psychological analysis of virtual reality]. In: N. V. Chudova (comp.). *Virtual'naya real'nost' v psikhologii i iskusstvennom intellekte [Virtual reality in Psychology and artificial intelligence]*. Moscow: Russian Association of Artificial Intelligence Publ., pp. 173–186. (In Russian)
- Thomas Aquinas (2017) *Protiv oshibok grekov [Against the mistakes of the Greeks]*. Kiev: Kairos Publ., 190 p. (In Russian)
- Vatslavik, P. (1998) Konstruirovaniye klinicheskikh "real'nostej" [The construction of clinical "realities"]. In: *Evolyuetsiya psikhoterapii [Evolution of psychotherapy]*. Vol. 1. Moscow: Mir Publ., pp. 272–283. (In Russian)
- Vaknin, E. E., Pochukaeva, G. V. (2021a) *Dukhovnaya lichnost' v logoterapii Viktora Franklya: uchebnoe posobie dlya vuzov [Spiritual personality in Victor Frankl's logotherapy: A textbook for universities]*. 2nd ed., rev. Moscow: Yurait Publ., 195 p. (In Russian)
- Vaknin, E. E., Pochukaeva, G. V. (2021b) *Ontologiya logoterapii Viktora Franklya: uchebnoe posobie dlya vuzov [Viktor Frankl's Ontology of logotherapy: A textbook for universities]*. 2nd ed., rev. Moscow: Yurait Publ., 142 p. (In Russian)
- Vasilyuk, F. E. (2007) Ponimayushchaya psikhoterapiya: opyt postroeniya psikhotehnicheskoy sistemy [Understanding psychotherapy: The experience of building a psychotechnical system]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 4, no. 3 (12), pp. 27–41. (In Russian)
- Verbitskij, A. A. (1991) *Aktivnoye obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podkhod [Active learning in higher school: A contextual approach]*. M.: Vysshaya shkola Publ., 207 p. (In Russian)
- Verbitskij, A. A., Kalashnikov, V. G. (2015) Kontekstnyj podkhod v psikhologii [Contextual approach in psychology]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 36, no. 3, pp. 5–14. (In Russian)
- Voiskunskij, A. E., Menshikova, G. Ya. (2008) O primenenii sistem virtual'noj real'nosti v psikhologii [The use of virtual reality systems in psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 1, pp. 22–36. (In Russian)
- Wilber, K. (2004) *Integral'naya psikhologiya: Soznanie, Dukh, Psikhologiya, Terapiya [Integral psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy]*. Moscow: AST Publ., 412 p. (In Russian)
- Wittgenstein, L. (2010) *Kul'tura i tsennost'. O dostovernosti [Culture and Value. On Certainty]*. Moscow: AST Publ.; Astrel Publ., 256 p. (In Russian)
- Žižek, S. (2002) *Dobro pozhalovat' v pustynyu Real'nogo [Welcome to the desert of the Real]*. Moscow: Fond "Pragmatika kul'tury" Publ., 160 p. (In Russian)



УДК 159.9.075

EDN MCFNLW

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-268-280>

Научная статья

Структурная модель социального интеллекта и генерализованного доверия личности, основанная на эмансипационной теории доверия Т. Ямагиши

Е. А. Власенко^{✉1}

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

Сведения об авторе

Евгений Андреевич Власенко, SPIN-код: 4011-3853, e-mail: evlasenko@herzen.spb.ru

Для цитирования: Власенко, Е. А. (2022) Структурная модель социального интеллекта и генерализованного доверия личности, основанная на эмансипационной теории доверия Т. Ямагиши. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 268–280. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-268-280> EDN MCFNLW

Получена 21 февраля 2022; прошла рецензирование 16 апреля 2022; принята 16 апреля 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Гипотеза Т. Ямагиши о взаимосвязи генерализованного доверия как ожидания надежности другого и способности к точной оценке надежности другого, являющей собой социальный интеллект личности, требует проверки в плоскости более детального раскрытия структуры социального интеллекта, что отмечается в ряде исследований. Целью настоящего исследования стало изучение взаимосвязи генерализованного доверия с социально-психологическими характеристиками личности, структурно формирующими социальный интеллект, и обоснование структурной модели социального интеллекта, включающей генерализованное доверие.

Материалы и методы. Выборку исследования составили 233 студента РГПУ им. А. И. Герцена. Для измерения эмпирических показателей исследования использованы следующие методики: шкала генерализованного доверия Т. Ямагиши (показатель генерализованного доверия), шкала социального интеллекта Тромсё (показатели социальных навыков, социального осознания и обработки социальной информации), опросник «Коэффициент эмпатии» С. Барона-Коэна и С. Уилрайта (показатели когнитивной эмпатии и эмоциональной реактивности).

Результаты исследования. Дисперсионный анализ данных показал, что склонные к доверию обладают более высокими баллами по эмпирическим показателям «социальные навыки», «социальное осознание» и «эмоциональная реактивность». В соответствии с построенной регрессионной моделью эти показатели были определены в качестве детерминант уровня генерализованного доверия. Результаты эксплораторного факторного анализа обнаружили двухфакторную структуру эмпирических показателей. С опорой на социально-психологическое содержание показателей, составляющих факторы, они были интерпретированы как фактор социального восприятия и способностей к анализу контекста взаимодействия и фактор социальной открытости и чувствительности.

Выводы. Настоящая двухфакторная структура предлагается в качестве модели социального интеллекта личности, включающей генерализованное доверие в качестве структурного элемента. На основании полученных результатов эмансипационная теория доверия Т. Ямагиши дополнена раскрытием в ее логике роли каждого из структурных компонентов социального интеллекта. Предлагается дополнить гипотезу Т. Ямагиши о взаимосвязи генерализованного доверия и социального восприятия понятием эмпатии. Изучение особенностей взаимосвязи генерализованного доверия и эмпатии и тестирование предложенной модели социального интеллекта личности определяется в качестве направлений дальнейших исследований.

Ключевые слова: генерализованное доверие, социальный интеллект, эмансипационная теория доверия, эмпатия, социальная перцепция

Research article

The structural model of social intelligence and generalized trust based on T. Yamagishi's emancipation theory of trust

E. A. Vlasenko✉¹¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia**Author**Vlasenko E. Andreevich, SPIN: 4011-3853, e-mail: evlasenko@herzen.spb.ru

For citation: Vlasenko, E. A. (2022) The structural model of social intelligence and generalized trust based on T. Yamagishi's emancipation theory of trust. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 268–280. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-268-280> EDN MCFNLW

Received 21 February 2022; reviewed 16 April 2022; accepted 16 April 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. This research focuses on T. Yamagishi's hypothesis on the link between generalized trust and the ability to accurately assess the other's reliability. As noted in a number of works, the hypothesis requires verification insofar as a more detailed analysis of the structure of social intelligence is concerned. This research explores the link between generalized trust and structural components of social intelligence and establishes a new structural model of social intelligence which includes generalized trust.

Materials and methods. The study sample consisted of 233 students of Herzen State Pedagogical University of Russia. The following methods were used to measure empirical indicators: General Trust Scale (generalized trust), The Tromsø Social Intelligence Scale (social skills, social awareness and social information processing) and The Empathy Quotient (cognitive empathy and emotional reactivity).

Results of the study. The Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) showed that those respondents who were predisposed to trust scored higher on social skills, social awareness and emotional reactivity. In accordance with the regression model, these indicators were identified as determinants of the level of generalized trust. The results of exploratory factor analysis (EFA) revealed a two-factor structure of the empirical indicators; the factors were interpreted as the "Social perception and ability to analyze the context of interaction" factor and "Social openness and sensitivity" factor.

Conclusion. This two-factor structure is proposed as a new structural model of social intelligence. Based on the results, T. Yamagishi's emancipation theory of trust was expanded. The functions of structural components of social intelligence within the context of the emancipation theory were discussed. The inclusion of empathy into T. Yamagishi's "generalized trust—social perception" link hypothesis was explained. Further research is proposed to explore the interrelationship between generalized trust and empathy, and to test the proposed model of social intelligence.

Keywords: generalized trust, social intelligence, emancipation theory of trust, empathy, social perception

Введение

Феномен доверия отличает сложность и многогранность, которая раскрывается в работах социальных психологов и социологов, посвященных различным видам доверия, их особенностям и функциям. В социальной психологии все многообразие исследований доверия можно классифицировать по трем подходам: диспозиционному, в рамках которого изучаются социальные установки и ожидания личности, связанные с доверием другим людям; диадическому, предметом которого является доверие в межличностном взаимодействии, и идентичностному, связанному с проблемами

группового и межгруппового доверия (Simpson 2007; Stolle 2002). В отличие от межличностного и группового, вид доверия, соответствующий диспозиционному подходу, — обычно он называется авторами общим, обобщенным или генерализованным доверием — подвергается критике в том смысле, что психологам трудно представить существование доверия без конкретного адресата (Hardin 2001). Это говорит о необходимости более детального рассмотрения природы генерализованного доверия.

На основании взглядов Дж. Роттера и Т. Ямагиши генерализованное доверие можно определить как безусловное ожидание надежности кого-либо, с кем у доверяющего отсутствует

опыт взаимодействия, основанное на обобщенном предыдущем опыте общения с людьми (Rotter 1967; 1971; 1980; Yamagishi 2001; Yamagishi, Akutsu, Cho et al. 2015; Yamagishi, Kikuchi, Kosugi 1999; Yamagishi, Yamagishi 1994; 小杉 素子, 山岸 俊男 — Yamagishi, Kosugi 1998). Проявления этого вида доверия в повседневной социальной жизни связаны, в первую очередь, с демонстрацией окружающим людям отсутствия враждебных намерений — с состоянием, называемым Э. Гофманом «вежливым невниманием», которое является признанием другого в качестве действующего лица и потенциального знакомого и, по мнению Э. Гидденса, выступает предпосылкой доверия, необходимого для взаимодействий с незнакомцами в общественных местах (Гидденс 2011, 207–211). Кроме снижения социальной неопределенности в повседневных интеракциях, генерализованное доверие выполняет функцию обеспечения того, что Ф. Фукуяма называл «спонтанной социализированностью» — способностью создавать новые объединения и новые рамки взаимодействия (Фукуяма 2004). Потенциал этих идей для более полного раскрытия понятия «генерализованное доверие» созвучен работам японского социального психолога Т. Ямагиши, в которых в последние десятилетия диспозиционный подход к доверию нашел новое прочтение.

В своих работах Т. Ямагиши всесторонне изучил генерализованное доверие, предложив новую методику измерения уровня генерализованного доверия (Yamagishi 1986; Yamagishi, Yamagishi 1994), доказав, что генерализованное доверие не приравнивается к доверчивости — «доверию всем и всегда» (Yamagishi 2001; Yamagishi, Kikuchi, Kosugi 1999) и сформулировав гипотезу о взаимосвязи генерализованного доверия и социального интеллекта личности, под которым он понимал, в первую очередь, способность распознавать знаки риска в социальных взаимодействиях и точно определять надежность партнера (Yamagishi 2001). Подтверждение этой гипотезы продемонстрировало состоятельность эманипационной теории доверия (Yamagishi, Yamagishi 1994; Yamagishi 2001), являющей собой синтез социологического и социально-психологического взгляда на генерализованное доверие и объясняющей функцию этого вида доверия — «освобождение» людей от безопасных, но закрытых отношений и поиск новых контактов, что способствует развитию социального интеллекта и самоактуализации отдельной личности, а также накоплению и повышению качества социального капитала на уровне групп и всего общества. Все это

в свою очередь оказывает влияние и на процесс обучения, образования человека, и обеспечивает открытость новому опыту и новому знанию. Подробному рассмотрению и тестированию гипотезы, положенной в основу эманипационной теории, посвящена эта статья.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Данные о взаимосвязи генерализованного доверия и социального интеллекта личности не остались без внимания научного сообщества, и гипотеза Т. Ямагиши была поддержана и развита в ряде последующих исследований. П. Стёрджис и коллеги исследовали этот вопрос в плоскости соответствия данным британских когортных исследований, содержащих информацию о жизни тысяч людей на протяжении шестидесяти лет. Авторы пришли к выводу, что высокие показатели интеллекта в детстве являются надежным предиктором генерализованного доверия в раннем среднем возрасте. Исследование имело ряд ограничений: невозможность на основании имеющихся данных оценить, насколько точной была оценка людьми надежности других (не были ли они «доверчивыми») и использование стандартного коэффициента интеллекта вместо оценки интеллектуальных способностей в социальном контексте. Вследствие этого авторами была отмечена необходимость продолжать исследования такого рода в направлении определения влияния различных компонентов социального интеллекта на воспроизводство генерализованного доверия (Sturgis, Read, Allum 2010, 51–53). Используя данные Британского панельного опроса домохозяйств, П. Стерджис и коллеги также подтвердили, что источником взаимосвязи между социальной интеграцией людей через членство в формальных организациях и неформальных группах и доверием являются социальные установки, связанные с доверием другим (Sturgis, Patulny, Allum et al. 2012, 15–17).

Проанализировав данные лонгитюдного социологического исследования, группа голландских исследователей пришла к выводу, что в основе генерализованного доверия лежат когнитивные способности, а более высокий уровень интеллекта позволяет более точно предсказать надежное или ненадежное поведение других (Hooghe, Marien, de Vroome 2012).

Н. Карл и Ф. Биллари, анализируя взаимосвязь генерализованного доверия и интеллекта у взрослых американцев, приходят к выводу, что генерализованное доверие как способность

оценить надежность потенциального партнера является важной составляющей интеллекта личности и выражается, в том числе, в более высокой оценке людьми собственного здоровья и благополучия, однако определение сущности этой взаимосвязи требует дальнейшего изучения (Carl, Billari 2014).

Результаты этих исследований, несмотря на то, что они основываются на социологических данных, поддерживают выводы Т. Ямагиши. Осуществление научного поиска именно в социологическом направлении объясняется тем, что понятие генерализованного доверия не первое десятилетие знакомо социологам (нередко оно в социологических исследованиях называется также общим или социальным), однако исследовательская активность, связанная с тестированием эмансипационной теории доверия, отмечается и в психологии.

Т. Йошимото и А. Хасегава обнаружили отрицательную взаимосвязь генерализованного доверия со склонностью к продолжительным взаимоотношениям и положительную — со склонностью к новым знакомствам; также более высоким уровням генерализованного доверия соответствовали низкие уровни негативной аффективности и невротизма и высокие уровни склонности к переживанию положительных эмоций, что позволило предположить взаимосвязь между генерализованным доверием и психическим здоровьем (吉本 貴博, 長谷川 晃 — Yoshimoto, Hasegawa 2017). Это соотносится с результатами, полученными Н. Карл и Ф. Биллари, и говорит о том, что понятие генерализованного доверия в дальнейшем также может быть успешно связано с проблемами исследования копинг-стратегий личности в стрессогенной среде современного мегаполиса, где роль генерализованного доверия в повседневной жизни очевидна.

Н. А. Картер и Дж. М. Вебер проанализировали основополагающий тезис эмансипационной теории доверия о том, что доверяющие люди менее доверчивы, чем не доверяющие, и подтвердили его: в экспериментальной ситуации люди с высокими уровнями генерализованного доверия распознавали ложь лучше, чем те, кто не склонен доверять другим (Carter, Weber 2010).

С целью подтверждения этого же тезиса автором статьи был проведен виньеточный квазиэксперимент по плану, аналогичному в своей основе экспериментальному плану Т. Ямагиши (Yamagishi 2001). Были получены результаты, продемонстрировавшие большую чувствительность склонных к доверию людей к социальной информации по сравнению

с несклонными, тем самым удалось воспроизвести результаты оригинального эксперимента (Власенко, Цветкова 2021).

На настоящий момент наиболее логичным видится продолжение исследований по этой теме в русле поиска взаимосвязей генерализованного доверия со структурными компонентами социального интеллекта личности. Т. Ямагиши рассматривал последний исключительно как способность к распознаванию знаков риска во взаимодействии, однако исследователи рассматривают структуру социального интеллекта более подробно. В целом задача раскрытия структуры социального интеллекта связана с поиском валидной методики его измерения. В последние годы набирает популярность «Шкала социального интеллекта Тромсё» (The Tromsø Social Intelligence Scale, TSIS), предложенная норвежскими исследователями Д. Сильверой, М. Мартинуссеном и Т. Даль. В ее структуре выделяется три субшкалы, соответствующие трем компонентам социального интеллекта: обработка социальной информации (способность понимать и предсказывать поведение и чувства других людей), социальные навыки (способность вступать в новые социальные ситуации, успешно социально адаптироваться), социальное осознание (восприимчивость к происходящему в социальных ситуациях) (Наследов, Семенов 2015; Наследов, Шамаев 2017; Silvera, Martinussen, Dahl 2001). Наличие в качестве отдельного компонента социального интеллекта способностей к обработке социальной информации и смысловая трактовка каждого из трех компонентов отвечают цели настоящего исследования: такая структура представляется звучной взглядам Т. Ямагиши на социальный интеллект и его эмансипационной теории, одновременно с этим она позволяет дифференцировать взаимосвязь генерализованного доверия и социального интеллекта и рассмотреть ее детально.

Стоит обратить внимание на то, что высокий социальный интеллект, вероятно, не всегда будет соотноситься с открытостью к новым взаимодействиям. Н. А. Картер и Дж. М. Вебер отмечают, что с социальной адаптивностью и развитыми навыками социального восприятия может быть связан макиавеллизм, а сопровождаться эта взаимосвязь будет снижением аффекта, низкой озабоченностью этичностью поступков, недостатком честности в межличностных отношениях, желанием эксплуатировать других, и, что главное для настоящего исследования, чрезвычайно низким уровнем генерализованного доверия (Carter, Weber 2010). В этой

связи выглядит логичным принятие в качестве эмпирических показателей уровней когнитивной и аффективной эмпатии (эмоциональной реактивности) с целью анализа их значения и роли в контексте взаимосвязи генерализованного доверия и социального интеллекта. Эмпатия и эмоциональность могут быть определены как структурный компонент социального интеллекта, что подтверждается некоторыми авторскими подходами к пониманию и измерению социального интеллекта (Frankovsky, Birknerova 2014; Marlowe 1986). Включение показателей когнитивной и аффективной эмпатии в анализ позволит уточнить эмансипационную теорию доверия.

Организация и методы исследования

Целью настоящего исследования было изучение взаимосвязи генерализованного доверия с рядом социально-психологических характеристик личности, структурно формирующих социальный интеллект и обоснование структурной модели социального интеллекта, включающей генерализованное доверие.

Выборка исследования была сформирована методом серийного отбора; в качестве единицы отбора была выбрана студенческая группа. Все испытуемые являлись студентами факультетов и институтов РГПУ им. А. И. Герцена гуманитарной и технической направленностей. В исследовании приняло участие 233 человека, средний возраст испытуемых — 20,07 лет ($SD = 4,12$); испытуемые мужского пола составили 15,02% от объема выборки.

Для измерения эмпирических показателей исследования были использованы следующие методики и шкалы методик: шкала генерализованного доверия Т. Ямагиши (Yamagishi 1986); шкала социального интеллекта Тромсё (Silvera, Martinussen, Dahl 2001) в адаптации А. Д. Наследова, А. Н. Шамаева (Наследов, Семенов 2015; Наследов, Шамаев 2017); опросник «Коэффициент эмпатии» С. Барона-Коэна и С. Уилрайта (Baron-Cohen, Wheelwright 2004) в модификации В. Косоногова (Kosonogov 2014) (шкалы когнитивной эмпатии и эмоциональной реактивности).

Статистический анализ данных включал в себя применение методов множественного линейного регрессионного анализа, многомерного дисперсионного анализа (MANOVA), эксплораторного факторного анализа, корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), непараметрического критерия межгрупповых различий (U-тест

Манна — Уитни). Вычисления осуществлялись в программах SPSS и R.

Результаты и их обсуждение

Для поиска различий в средних значениях эмпирических показателей между подвыборками склонных и несклонных к доверию был проведен многомерный дисперсионный анализ (MANOVA). Проверка основных допущений, лежащих в основе дисперсионного анализа, — о многомерном нормальном распределении, об однородности ковариационных матриц и о равенстве дисперсий — включала в себя анализ квантиль-квантиль графика (точки графика сгруппированы у прямой $x = y$), а также проведение M-теста Бокса (9,8; $F(15, 205244,87) = 0,64, p = 0,85$) и вычисление значений критерия Ливиня для каждой из зависимых переменных ($p_1 = 0,1; p_2 = 0,56; p_3 = 0,93; p_4 = 0,61; p_5 = 0,48$); ни одно из полученных значений не было статистически значимым. Результаты проверки основных допущений позволили сделать вывод о допустимости проведения многомерного дисперсионного анализа.

В качестве независимой переменной многомерного дисперсионного анализа выступила категориальная переменная с двумя уровнями градации, присваиваемыми в соответствии с баллами Шкалы генерализованного доверия Т. Ямагиши. Баллы ниже среднего арифметического по выборке ($X = 19,18$) были отнесены к подвыборке несклонных к доверию, выше среднего арифметического — к подвыборке склонных к доверию. К зависимым переменным анализа были отнесены эмпирические показатели обработки социальной информации, социального осознания, социальных навыков, когнитивной эмпатии, эмоциональной реактивности. Был получен статистически значимый результат анализа (Pillai's Trace = 0,09, $F(1, 231) = 4,44, p < 0,001$). Тем самым, нулевая гипотеза о том, что между двумя подвыборками не наблюдается различий ни для одной зависимой переменной, была отклонена.

Последующий апостериорный анализ обнаружил, что баллы по показателю «социальные навыки» склонных к доверию ($M = 32, SD = 7,52$) статистически значимо выше, чем несклонных к доверию ($M = 29, SD = 7,74$), $F(1, 231) = 6,80, p = 0,01$; баллы по показателю «социальное осознание» склонных к доверию ($M = 33, SD = 6,67$) статистически значимо выше, чем несклонных к доверию ($M = 31, SD = 6,64$), $F(1, 231) = 6,09, p = 0,01$; баллы по показателю «эмоциональная реактивность» склонных

к доверию ($M = 8, SD = 2,46$) статистически значимо выше, чем несклонных к доверию ($M = 7, SD = 2,71$), $F(1, 231) = 11,24, p = 0,001$.

Результаты многомерного дисперсионного анализа показали, что склонные к доверию люди более склонны к вступлению в новые социальные ситуации и легче к ним адаптируются. Они более восприимчивы к тому, что происходит в процессе общения из-за большей склонности к эмоциональной реактивности, и ощущают ситуации взаимодействия как контролируемые, предсказуемые и безопасные вследствие более высоких баллов по шкале социального осознания. Но по показателям обработки социальной информации и когнитивной эмпатии, с которыми в первую очередь должен был быть связан уровень проявления генерализованного доверия

в соответствии с взглядами Т. Ямагиши, различий по подвыборкам не обнаружено.

Для выявления взаимосвязей между уровнем генерализованного доверия и компонентами социального интеллекта личности был проведен регрессионный анализ данных по методу наименьших квадратов. Определение наиболее подходящего метода построения регрессионной модели проводилось с помощью подсчета значений информационного критерия Акаике (AIC) для каждой из моделей; наиболее низкое значение соответствовало модели, построенной по методу пошаговой регрессии с включением трех переменных, соответствующих эмпирическим показателям социальных навыков, социального осознания и эмоциональной реактивности. Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 1.

Табл. 1. Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная: Генерализованное доверие Метод: пошаговая регрессия (модель 3) Количество наблюдений: 233				
Независимая переменная	Коэффициент	Стандартная ошибка	T-статистика	p-уровень значимости
(Константа)	9,13	1,72	5,30	0,00***
Социальные навыки	0,11	0,04	2,96	0,003**
Социальное осознание	0,11	0,04	2,59	0,01*
Эмоциональная реактивность	0,39	0,11	3,69	0,00***
R^2				0,14
Скорректированный R^2				0,13
Ст. ошибка оценки				4,27

Примечание: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Table 1. Regression analysis results

Response variable: generalized trust Method: stepwise regression (model 3) N = 233				
Predictor variable	Estimate	Standard error	T-value	p-level
(Constant)	9.13	1.72	5.30	0.00***
Social skills	0.11	0.04	2.96	0.003**
Social awareness	0.11	0.04	2.59	0.01*
Emotional reactivity	0.39	0.11	3.69	0.00***
R^2				0.14
Adjusted R^2				0.13
Residual standard error				4.27

Примечание: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Уравнение регрессии имеет следующий вид:

$$\text{генерализованное доверие}_{\text{прогноз}} = 9,13 + 0,11*(\text{социальные навыки}) + 0,11*(\text{социальное осознание}) + 0,39*(\text{эмоциональная реактивность}) + \varepsilon.$$

Для коэффициентов регрессионной модели были вычислены доверительные интервалы, представленные в таблице 2.

генерализованного доверия. Так как в совокупности независимые переменные анализа объяснили лишь 14% дисперсии баллов генерализованного доверия, существует потенциал определения иных социально-психологических свойств личности, влияющих на уровень проявления генерализованного доверия.

Для обнаружения факторной структуры эмпирических показателей массив данных был подвергнут эксплораторному факторному

Табл. 2. Доверительные интервалы коэффициентов регрессионной модели

	2,5%	97,5%
Константа	5,73	12,52
Социальные навыки	0,04	0,19
Социальное осознание	0,03	0,20
Эмоциональная реактивность	0,18	0,60

Table 2. Confidence intervals for the regression model

	2.5%	97.5%
Constant	5.73	12.52
Social skills	0.04	0.19
Social awareness	0.03	0.20
Emotional reactivity	0.18	0.60

Диагностика регрессионной модели осуществлялась по параметрам гомоскедастичности (тест Голдфелда — Куандта, $p = 0,57$, принимается нулевая гипотеза о гомоскедастичности в модели) и нормальности распределения остатков модели (критерий Шапиро — Уилка, $p = 0,2$, принимается нулевая гипотеза о нормальности распределения). Оценка мультиколлинеарности была проведена путем вычисления квадратного корня из фактора инфляции дисперсии для каждой зависимой переменной. Итоговое значение, превышающее 2, говорит о наличии мультиколлинеарности (Кабаков 2014, 274); полученные значения расположились в диапазоне от 1 до 1,04.

Результаты регрессионного анализа показали взаимосвязь генерализованного доверия с характеристиками, которые более развиты у склонных к доверию. Переменная ε указывает на существование неучтенных в данном исследовании факторов, влияющих на уровень

анализу. Приемлемость данных для его проведения была подтверждена значениями критерия сферичности Барлетта ($\chi^2(15) = 273,96$, $p < 0,001$) и критерия Кайзера — Мейера — Олкина (КМО = 0,61). График собственных значений с параллельным анализом (рис. 1) показал, что анализ следует проводить по двум факторам, собственные значения которых располагаются выше кривой усредненных значений, построенной на основании симулированных матриц данных (Кабаков 2014, 461–462).

Факторы были извлечены методом повторных главных осей; вращение факторов осуществлялось по методу наклонного вращения (promax) Адекватность модели данным была подтверждена показателями $RMSR = 0,04$ и $TLI = 0,9$; индекс $RMSEA = 0,09$ (95%CI [0,02;0,15]) находился немногим выше рекомендованных значений (Schreiber, Nora, Stage et al 2006, 330). Матрица модели факторов представлена в таблице 3.

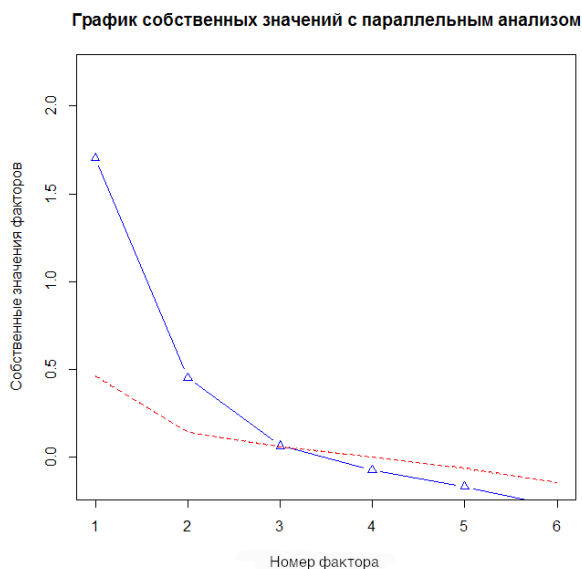


Рис. 1. График собственных значений с параллельным анализом

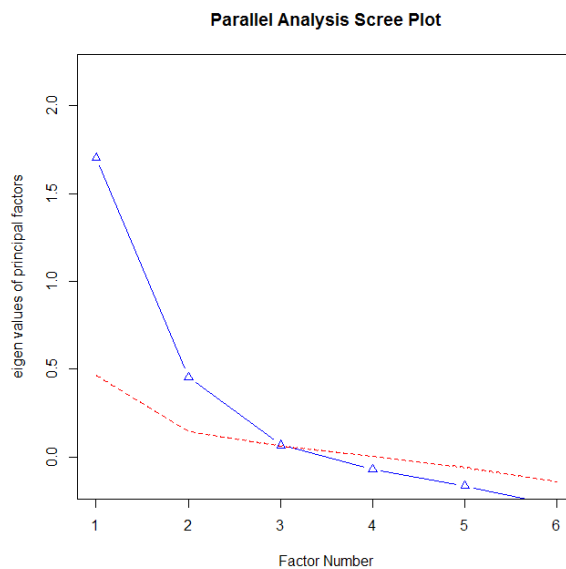


Fig. 1. Parallel analysis scree plot

Табл. 3. Результаты эксплораторного факторного анализа

Переменная	Факторные нагрузки		Интерпретация
	(1)	(2)	
Обработка социальной информации	0,89	- 0,1	Социальное восприятие и способности к анализу контекста взаимодействия
Когнитивная эмпатия	0,88	- 0,1	
Социальные навыки	0,38	0,28	
Социальное осознание	0,03	0,38	Социальная открытость и чувствительность
Эмоциональная реактивность	- 0,03	0,32	
Генерализованное доверие	- 0,06	0,68	
Объясненная дисперсия (совокупная : 0,41)	0,28	0,13	
Метод извлечения: метод повторных главных осей			
Метод вращения: promax			

Table 3. Exploratory factor analysis results

Variable	Factor loadings		Interpretation
	(1)	(2)	
Social information processing	0.89	- 0.1	Social perception and ability to analyze the context of interaction
Cognitive empathy	0.88	- 0.1	
Social skills	0.38	0.28	
Social awareness	0.03	0.38	Social openness and sensitivity
Emotional reactivity	- 0.03	0.32	
Generalized trust	- 0.06	0.68	
Variance explained (cumulative: 0.41)	0.28	0.13	
Extraction method: iterated principal axis			
Rotation method: promax			

Извлеченные факторы объясняют совокупно 41% дисперсии. Принятие в качестве порогового значения факторной нагрузки 0,3 позволяет сделать заключение о двухфакторной структуре эмпирических показателей.

Первый фактор включает в себя эмпирические показатели обработки социальной информации и когнитивной эмпатии, а также показатель социальных навыков с заметно более низким значением факторной нагрузки. Опираясь на стимульный материал шкал методик, соответствующих показателям, можно говорить о том, что «обработка социальной информации» соотносится с анализом поведения других и распознаванием знаков в социальных взаимодействиях, в то время как «когнитивная эмпатия» связана с распознаванием чувств и ментальных состояний. Объединение этих показателей в один фактор теоретически оправдано; они соответствуют аналитическим, познавательным способностям в сфере социального взаимодействия. Фактор дополняет эмпирический показатель социальных навыков, отвечающий за социальную адаптацию, готовность вступать в новые ситуации взаимодействия. Это видится легко объяснимым в контексте понимания социального интеллекта Т. Ямагиши и подтверждает его взгляды: именно с чутким восприятием происходящего в ситуациях взаимодействия Т. Ямагиши связывал способность устанавливать новые контакты с незнакомыми людьми. Общая интерпретация, которую можно дать фактору: «Социальное восприятие и способности к анализу контекста взаимодействия».

Согласно полученным результатам, доверие оказалось соотнесено с показателем «социальное осознание», выражающим склонность к ощущению предсказуемости происходящего во взаимодействиях с другими, и с показателем эмоциональной реактивности. Это согласуется с результатами регрессионного анализа. Второй фактор составили эмпирические показатели, которые характеризуют состояние личности в ходе взаимодействия, ее предрасположенность воспринимать партнера как заслуживающего доверия, а ситуацию взаимодействия с ним представлять как контролируемую и безопасную. Эмоциональная реактивность при этом может выступать как средство быстрой реакции на возможное резкое изменение эмоционального климата в ситуации взаимодействия с незнакомым или малознакомым другим, которая характеризуется высокой степенью социальной неопределенности. Фактор интерпретирован как «Социальная открытость и чувствительность».

Выводы

В настоящем исследовании было установлено, что уровни развития социальных навыков, социального осознания и эмоциональной реактивности позволяют сделать прогноз склонности к доверию другим людям в целом, а склонные к доверию люди обладают более высокими уровнями проявления этих характеристик по сравнению с несклонными. Эксплораторный факторный анализ обнаружил двухфакторную структуру эмпирических показателей, на основании которой предложена модель социального интеллекта личности с включением в нее генерализованного доверия в качестве структурного компонента.

Используя полученные результаты, можно попытаться уточнить логику эмансипационной теории доверия Т. Ямагиши. Можно говорить о том, что генерализованное доверие как безусловное ожидание надежности другого связано, в первую очередь, с чуткостью, аффективной эмпатичностью («эмоциональная реактивность») по отношению к партнеру и контексту взаимодействия, а также с ощущением уверенности («социальное осознание») в ситуации общения. Адаптивность к новым ситуациям взаимодействия («социальные навыки») способствует более свободному общению с людьми, в особенности в ситуациях социальной неопределенности. Благодаря когнитивным способностям, связанным с социальной перцепцией («обработка социальной информации», «когнитивная эмпатия») надежность другого подвергается точной оценке, что позволяет избежать негативного опыта доверия ненадежному партнеру. Положительный же опыт подкрепляет генерализованное доверие как ожидание и стимулирует проявление открытости к взаимодействию с другими в качестве поведенческой стратегии.

Два определенных в настоящем исследовании компонента социального интеллекта функционируют взаимосвязано, обеспечивая широкие возможности самоактуализации, личностного роста и познания себя через общение с другими. Низкий уровень развитости любого из факторных компонентов блокирует эти возможности. Социальная открытость и чувствительность при неспособности проанализировать личность, поведение партнера и контекст приводят к доверчивому поведению, уязвимости и обману. Негативный опыт доверия, полученный вследствие этого, будет снижать генерализованное доверие и препятствовать свободному и непосредственному взаимодействию с другими. Такую ситуацию Т. Ямагиши характеризует как

«порочный круг недоверия», отмечая, что она ограничивает возможности развития социального интеллекта (Yamagishi 2001). В свою очередь излишнее стремление к точному рациональному анализу ситуаций взаимодействия при отсутствии социальной открытости и готовности доверять связывается со склонностью к манипулятивному поведению.

Тот факт, что генерализованное доверие связано с эмоциональной реактивностью, является особенно примечательным в свете того, что Т. Ямагиши рассматривал генерализованное доверие в связи со способностью к анализу социальной информации, что не нашло статистического подтверждения в настоящем исследовании. Это позволяет дополнить гипотезу Т. Ямагиши и говорить о взаимосвязи «генерализованное доверие — эмпатия — социальное восприятие». Эмоциональная реактивность как аффективный элемент эмпатии связан с генерализованным доверием, а когнитивная эмпатия — с социальным восприятием, что подтверждается полученными результатами. Уточнение взаимосвязи между генерализованным доверием и эмпатией, определение других социально-психологических свойств, взаимосвязанных с генерализованным доверием, а также тести-

рование предложенной двухфакторной модели социального интеллекта можно отметить в качестве направлений для будущих исследований.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declare 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 исследования с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author report that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Литература

- Власенко, Е. А., Цветкова, Л. А. (2021) Эмпирическая проверка взаимосвязи генерализованного доверия и социальной перцепции методом виньеточного эксперимента. В кн.: *Психология XXI века. Психологические исследования: от теории к практике. Сборник тезисов участников международной научной конференции молодых ученых*. СПб.: Скифия-принт, с. 200–201.
- Гидденс, Э. (2011) *Последствия современности*. М.: Праксис, 352 с.
- Кабаков, Р. И. (2014) *R в действии. Анализ и визуализация данных в программе R*. М.: ДМК Пресс, 588 с.
- Наследов, А. Д., Семенов, В. Ю. (2015) Модификация шкалы социального интеллекта Tromsø для российских школьников. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, № 4, с. 5–21.
- Наследов, А. Д., Шамаев, А. Н. (2017) Адаптация Шкалы социального интеллекта Tromsø для российских студентов-психологов. В кн.: *Психология XXI века: системный подход и междисциплинарные исследования. Сборник научных трудов участников международной конференции молодых ученых. Т. 2*. СПб.: Скифия-принт, с. 296–301.
- Фукуяма, Ф. (2004) *Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию*. М.: АСТ; Ермак, 730 с.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004) The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 34, no. 2, pp. 163–175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Carl, N., Billari, F. (2014) Generalized trust and intelligence in the United States. *PLoS ONE*, vol. 9, no. 3, article e91786. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091786>
- Carter, N. L., Weber, J. M. (2010) Not pollyannas: Higher generalized trust predicts lie detection ability. *Social Psychological and Personality Science*, vol. 1, no. 3, pp. 274–279. <https://doi.org/10.1177/1948550609360261>
- Frankovsky, M., Birknerova, Z. (2014) Measuring Social Intelligence — The MESI Methodology. *Asian Social Science*, vol. 10, no. 6, pp. 90–97. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n6p90>
- Hardin, R. (2001) Conceptions and explanations of trust. In: K. S. Cook (ed.). *Trust in society*. New York: Russell Sage Foundation Publ., pp. 3–39.
- Hooghe, M., Marien, S., de Vroome, T. (2012) The cognitive basis of trust. The relation between education, cognitive ability, and generalized and political Trust. *Intelligence*, vol. 40, no. 6, pp. 604–613. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.08.006>

- Kosonogov, V. (2014) The psychometric properties of the Russian version of the Empathy Quotient. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 7, no. 1, pp. 96–104.
- Marlowe, H. A. (1986) Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, no. 1, pp. 52–58. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>
- Rotter, J. B. (1967) A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, vol. 35, no. 4, pp. 651–665. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x> (In English)
- Rotter, J. B. (1971) Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, vol. 26, no. 5, pp. 443–452. <https://doi.org/10.1037/h0031464>
- Rotter, J. B. (1980) Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, vol. 35, no. 1, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.1.1>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K. et al. (2006) Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, vol. 99, no. 6, pp. 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Silvera, D. H., Martinussen, M., Dahl, T. I. (2001) The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 42, no. 4, pp. 313–319. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00242>
- Simpson, J. A. (2007) Foundations of interpersonal trust. In: A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: The Guilford Press Publ., pp. 587–607.
- Stolle, D. (2002) Trusting strangers—The concept of generalized trust in perspective. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, vol. 31, no. 4, pp. 397–412.
- Sturgis, P., Patulny, R., Allum, N., Buscha, F. (2012) Social connectedness and generalized trust: A longitudinal perspective. [Online]. Available at: <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2012-19> (accessed 16.12.2021)
- Sturgis, P., Read, S., Allum, N. (2010) Does intelligence foster generalized trust? An empirical test using the UK birth cohort studies. *Intelligence*, vol. 38, no. 1, pp. 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.11.006>
- Yamagishi, T. (1986) The provision of a sanctioning system as a public good. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, no. 1, pp. 110–116. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.110>
- Yamagishi, T. (2001) Trust as a form of social intelligence. In: K. S. Cook (ed.). *Trust in society*. New York: Russel Sage Foundation Publ., pp. 121–147.
- Yamagishi, T., Akutsu, S., Cho, K. et al. (2015) Two-component model of general trust: Predicting behavioral trust from attitudinal trust. *Social Cognition*, vol. 33, no. 5, pp. 436–458. <https://doi.org/10.1521/soco.2015.33.5.436>
- Yamagishi, T., Kikuchi, M., Kosugi, M. (1999). Trust, gullibility and social intelligence. *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 2, no. 1, pp. 145–161. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00030>
- Yamagishi, T., Yamagishi, M. (1994) Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, vol. 18, no. 2, pp. 129–166. <https://doi.org/10.1007/BF02249397>
- 小杉 素子, 山岸 俊男. (1998) 般的信頼と信頼性判断. *心理学研究*, 69 卷, 5 号, pp. 349–357. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.69.349>
- 吉本 貴博, 長谷川 晃. (2017) 大学生の一般的信頼が精神的健康の改善を導くメカニズム—信頼の置き放ち理論に基づく検討—. *感情心理学研究*, 24 卷, 2 号, pp. 92–100. https://doi.org/10.4092/jsre.24.2_92

References

- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004) The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 34, no. 2, pp. 163–175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00> (In English)
- Carl, N., Billari, F. (2014) Generalized trust and intelligence in the United States. *PLoS ONE*, vol. 9, no. 3, article e91786. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091786> (In English)
- Carter, N. L., Weber, J. M. (2010) Not pollyannas: Higher generalized trust predicts lie detection ability. *Social Psychological and Personality Science*, vol. 1, no. 3, pp. 274–279. <https://doi.org/10.1177/1948550609360261> (In English)
- Frankovsky, M., Birknerova, Z. (2014) Measuring Social Intelligence — The MESI Methodology. *Asian Social Science*, vol. 10, no. 6, pp. 90–97. <https://doi.org/10.5539/ass.v10n6p90> (In English)
- Fukuyama, F. (2004) *Doverie: sotsial'nye dobrodeteli i put' k protsvetaniyu* [Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity]. Moscow: AST Publ.; Ermak Publ., 730 p. (In Russian)
- Giddens, E. (2011) *Posledstviya sovremennosti* [The Consequences of Modernity]. Moscow: Praxis Publ., 352 p. (In Russian)
- Hardin, R. (2001) Conceptions and explanations of trust. In: K. S. Cook (ed.). *Trust in society*. New York: Russel Sage Foundation Publ., pp. 3–39. (In English)

- Hooghe, M., Marien, S., de Vroome, T. (2012) The cognitive basis of trust. The relation between education, cognitive ability, and generalized and political *Trust*. *Intelligence*, vol. 40, no. 6, pp. 604–613. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.08.006> (In English)
- Kabacoff, R. I. (2014) *R v dejstvii. Analiz i vizualizatsiya dannykh v programme R [R in action. Data analysis and graphics with R]*. Moscow: DMK Press Publ., 588 p. (In Russian)
- Kosonogov, V. (2014) The psychometric properties of the Russian version of the Empathy Quotient. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 7, no. 1, pp. 96–104. (In English)
- Marlowe, H. A. (1986) Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, no. 1, pp. 52–58. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52> (In English)
- Nasledov, A. D., Semenov, V. Yu. (2015) Modifikatsiya shkaly sotsial'nogo intellekta Tromsø dlya rossijskikh shkol'nikov [Modification of the Tromsø Social Intelligence Scale for the Russian school pupils]. *Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika — Vestnik of Saint Petersburg University Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, vol. 4, pp. 5–21. (In Russian)
- Nasledov, A. D., Shamaev, A. N. (2017) Adaptatsiya Shkaly sotsial'nogo intellekta Tromsø dlya rossijskikh studentov-psikhologov [Adaptation of the Tromsø Social Intelligence Scale for Russian psychology students]. In: *Psikhologiya XXI veka: sistemnyj podkhod i mezhdistsiplinarnye issledovaniya. Sbornik nauchnykh trudov uchastnikov mezhdunarodnoj konferentsii molodykh uchenykh [Psychology of the 21st century: A systematic approach and interdisciplinary research. Collection of scientific papers of the participants of the international conference of young scientists]*. Vol. 2. Saint Petersburg: Skifiya-print Publ., pp. 296–301. (In Russian)
- Rotter, J. B. (1967) A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, vol. 35, no. 4, pp. 651–665. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1967.tb01454.x> (In English)
- Rotter, J. B. (1971) Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, vol. 26, no. 5, pp. 443–452. <https://doi.org/10.1037/h0031464> (In English)
- Rotter, J. B. (1980) Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, vol. 35, no. 1, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.1.1> (In English)
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K. et al. (2006) Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, vol. 99, no. 6, pp. 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338> (In English)
- Silvera, D. H., Martinussen, M., Dahl, T. I. (2001) The Tromsø Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 42, no. 4, pp. 313–319. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00242> (In English)
- Simpson, J. A. (2007) Foundations of interpersonal trust. In: A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: The Guilford Press Publ., pp. 587–607. (In English)
- Stolle, D. (2002) Trusting strangers—The concept of generalized trust in perspective. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, vol. 31, no. 4, pp. 397–412. (In English)
- Sturgis, P., Patulny, R., Allum, N., Buscha, F. (2012) Social connectedness and generalized trust: A longitudinal perspective. [Online]. Available at: <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2012-19> (accessed 16.12.2021). (In English)
- Sturgis, P., Read, S., Allum, N. (2010) Does intelligence foster generalized trust? An empirical test using the UK birth cohort studies. *Intelligence*, vol. 38, no. 1, pp. 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.11.006> (In English)
- Vlasenko, E. A., Tsvetkova, L. A. (2021) Empiricheskaya proverka vzaimosvyazi generalizovannogo doveriya i sotsial'noj pertseptsii metodom vin'etchnogo eksperimenta [Empirical test of generalized trust — social perception link using vignette experiment]. In: *Psikhologiya XXI veka. Psikhologicheskie issledovaniya: ot teorii k praktike. Sbornik tezisov uchastnikov mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii molodykh uchenykh [Psychology of the XXI century. Psychological research: From theory to practice. Collection of abstracts of the participants of the international scientific conference of young scientists]*. Saint Petersburg: Skifiya-print Publ., pp. 200–201. (In Russian)
- Yamagishi, T. (1986) The provision of a sanctioning system as a public good. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, no. 1, pp. 110–116. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.1.110> (In English)
- Yamagishi, T. (2001) Trust as a form of social intelligence. In: K. S. Cook (ed.). *Trust in society*. New York: Russel Sage Foundation Publ., pp. 121–147. (In English)
- Yamagishi, T., Akutsu, S., Cho, K. et al. (2015) Two-component model of general trust: Predicting behavioral trust from attitudinal trust. *Social Cognition*, vol. 33, no. 5, pp. 436–458. <https://doi.org/10.1521/soco.2015.33.5.436> (In English)
- Yamagishi, T., Kikuchi, M., Kosugi, M. (1999). Trust, gullibility and social intelligence. *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 2, no. 1, pp. 145–161. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00030> (In English)
- Yamagishi, T., Kosugi, M. (1998) Hatsu-teki shinrai to shinrai-sei handan [General trust and judgments of trustworthiness]. *Shinri-gaku kenkyū — The Japanese Journal of Psychology*, vol. 69, no. 5, pp. 349–357. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.69.349> (In Japanese)
- Yamagishi, T., Yamagishi, M. (1994) Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, vol. 18, no. 2, pp. 129–166. <https://doi.org/10.1007/BF02249397> (In English)

Yoshimoto T., Hasegawa A. (2017) Daigaku-sei no ippan-teki shinrai ga seishin-teki kenkō no kaizen o michibiku mekanizumu? Shinrai no tokihanachi riron ni motozuku kentō [How does general trust improve mental health of university students? A study based on the emancipation theory of trust]. *Kanjō shinri-gaku kenkyū — Japanese Journal of Research on Emotions*, vol. 24, no. 2, pp. 92–100. https://doi.org/10.4092/jsre.24.2_92 (In Japanese)



УДК 159.9

EDN OFVLTY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-281-293>

Научная статья

Эссенциализм в структуре интенсивного материнства у российских женщин

Ю. В. Мисиюк^{✉1}

¹ Костромской государственной университет, 156005, Россия, г. Кострома, ул. Дзержинского, д. 17

Сведения об авторе

Юлия Викторовна Мисиюк, SPIN-код: 8864-7078, ORCID: 0000-0003-3257-1978, e-mail: misiyk@ysmu.ru

Для цитирования: Мисиюк, Ю. В. (2022) Эссенциализм в структуре интенсивного материнства у российских женщин. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 281–293. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-281-293> EDN OFVLTY

Получена 4 апреля 2022; прошла рецензирование 16 мая 2022; принята 23 мая 2022.

Финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Минобрнауки России № FZEW-2020-0005.

Права: © Ю. В. Мисиюк (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

В России, как и во всем мире, сложные динамические изменения современного общества предъявляют повышенные требования к родителям, ориентируя их на определенные воспитательные предпочтения и образовательные практики. Интенсивное материнство является одним из популярных стилей родительства, акцентирующим внимание на ключевой роли матери как «главного» родителя, — стандарт воспитания, с высокой степенью участия женщины. В контексте интенсивного родительства доминирующими являются убеждения эссенциализма: именно мать обладает врожденными навыками воспитания и способностями качественно заботиться о ребенке. При этом отцы рассматриваются сквозь призму некомпетентности и неспособности обеспечить ребенку необходимую заботу. В настоящей статье представлены результаты качественного исследования, полученного с помощью интерпретативно-феноменологического анализа (IPA) на основе метода полуструктурированного интервью с использованием русскоязычной версии «Опросника установок на интенсивное родительство» (Parenting Attitudes Questionnaire, IPAQ) (Liss, Schiffrin, Mackintosh et al. 2013). Выборка составила 18 женщин (N = 18), характеризующихся максимальным демографическим разнообразием, в возрасте 30–46 лет (M = 36,3), имеющих детей до 18 лет. В результате работы выделены феномены эссенциалистских установок в структуре интенсивного материнства российских женщин: (1) убежденность во «врожденном» преимуществе матери по сравнению с отцом в реализации воспитания ребенка (биологический детерминизм); (2) наличие культурных традиций эссенциализма, подробное содержание которых отражается в подтемах исследования. Отмечено влияние жизненного контекста, макродетерминант общества и социально-демографических характеристик женщин на устойчивость выраженности установок эссенциализма в контексте интенсивного материнства. Определенным маркером реализации эссенциалистских установок в семье выступает низкая вовлеченность мужчин в родительство. Одновременно в этом очевидна амбивалентность взглядов женщин на участие мужчин-партнеров в воспитании детей, проявляющаяся в идеях гендерного равноправия в развитии и становлении ребенка. Изучаемый ракурс проблематики и применяемый метод обеспечил углубленное исследование установок интенсивного родительства, выделив особенности его культурного контекста.

Ключевые слова: интенсивное материнство, родительство, воспитание, эссенциализм, отцовство, материнство

Research article

Essentialism in the structure of intensive motherhood in Russian women

Yu. V. Misiyk✉¹

¹ Kostroma State University, 17 Dzerzhinsky Str., Kostroma 156005, Russia

Author

Yulia V. Misiyk, SPIN: 8864-7078, ORCID: 0000-0003-3257-1978, e-mail: misiyk@ysmu.ru

For citation: Misiyk, Yu. V. (2022) Essentialism in the structure of intensive motherhood in Russian women. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 281–293. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-281-293> EDN OFVLTU

Received 4 April 2022; reviewed 16 May 2022; accepted 23 May 2022.

Funding: The study was carried out as part of state-commissioned assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. FZEW-2020-0005.

Copyright: © Yu. V. Misiyk (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

Intensive motherhood is one of the popular styles of parenthood in Russia, emphasizing the key role of the mother as the “main” parent able to take good care of the child. At the same time, fathers are viewed through the lens of their inability to provide the required care for the child.

This article presents the results of a qualitative study obtained through interpretive-phenomenological analysis (IPA) based on a semi-structured interview method using the Russian-language version of the Parenting Attitudes Questionnaire (IPAQ) (Liss, Schiffrin Mackintosh et al. 2013). The sample comprised 18 women (N = 18), reflecting maximum demographic diversity, aged 30–46 (M = 36.3) with children under 18. The study identified the phenomena of essentialist attitudes in the structure of intensive motherhood among Russian women: (1) the belief in the “innate” superiority of the mother in comparison with the father in child rearing (biological determinism), and (2) the presence of cultural traditions of essentialism, the detailed content of which is reflected in the subthemes. The study also revealed the influence of life context, macrodeterminants of society and socio-demographic characteristics of women on the stability of expression of essentialism attitudes in the context of intensive motherhood. To a certain extent, low involvement of fathers in parenthood is a marker of essentialist attitudes in the family. At the same time, the study reveals that women have clearly ambivalent views on the participation of male partners in child rearing—the ambivalence is manifested in the ideas of gender equality in the development and formation of the child. The study employed the perspective and method which resulted in an in-depth analysis of the attitudes of intensive parenthood, highlighting the features of its cultural context.

Keywords: intensive motherhood, parenthood, education, essentialism, fatherhood, motherhood

Введение

Родительство как социально-психологический феномен отличается культурной изменчивостью и широким разнообразием реализации соответствующих ролей. При этом материнство и отцовство является важной составляющей идентичности взрослого субъекта. Современные социокультурные трансформации семьи, где просматривается тенденция к уменьшению количества детей с увеличением внимания к ребенку и его раннему развитию, требуют от родителей более интенсивных приемов воспитания, делая родительство довольно сложным, прежде всего, для матерей, что подчеркивает актуальность проблемы психологического благополучия женщин в материнстве. В частности,

определенные формы родительства можно рассматривать как важнейший фактор психологического здоровья и удовлетворенности жизнью, определяющий устойчивость внутрисемейных отношений и оказывающий влияние на развитие детей. Опираясь на традиции внутрисемейного разделения труда, в России, как правило, именно матери «назначаются» на роль родителя, интенсивно вовлеченного в воспитание, в то время как задачей отца нормативно остается финансовое обеспечение семьи (Исупова 2018). Данные тенденции отражаются в популярной сегодня идеологии интенсивного материнства. Осмысление данного типа родительского поведения дополняет актуальные исследования в области психологии семьи, в особенности научный дискурс по проблематике материнства

в России: Я. М. Акинкина, З. Е. Дорофеева, О. Г. Исупова, К. Н. Поливанова, Е. В. Сивак и др. (Акинкина 2020; Дорофеева 2021; Исупова 2018; Поливанова 2015; Сивак 2019).

Современные женщины с выраженными установками интенсивного родительства чувствуют давление, заставляющее их следовать культурным стандартам воспитания с высокой степенью участия и заботы о детях. Подобного рода особенности функционирования семьи и методы воспитания оказывают огромное влияние на развитие, здоровье и благополучие детей (Nelson, Kushlev, Lyubomirsky 2014), отражаются на особенностях самовосприятия и удовлетворенности родительство матерью и определяют эмоциональные последствия переживания трудностей родительства.

Таким образом, тенденции родительства в России демонстрируют противоречивые требования к женщинам: с одной стороны, набирает популярность пришедшая с Запада идеология интенсивного материнства (Поливанова 2015), а с другой стороны, «сохраняются консервативные тенденции в представлениях о родительстве и традиционные ценности» (Исупова 2018, 182) в разделении обязанностей по уходу за ребенком между партнерами, обусловленные особенностями менталитета. Подобная неоднозначность социокультурных требований к женщине подводит к необходимости изучения установок эссенциализма в контексте интенсивного материнства и связи их выраженности со степенью вовлеченности мужчины-партнера в воспитание. Целью данной работы выступает изучение содержания установок интенсивного материнства у российских женщин, акцентирующих эссенциализм.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Интенсивное материнство («intensive mothering») — это модель родительского поведения женщины, предполагающая вклад ее ресурсов (когнитивных, эмоциональных, временных, материальных, финансовых и проч.) в развитие и воспитание ребенка (Акинкина 2020; Neys 1998). Догматы убеждений интенсивного материнства включают установки о том, что воспитание детей — это, в первую очередь, обязанность матери, преимущественно ориентированной на ребенка, в реализацию которой женщины вкладывают все свое свободное время и прилагают много усилий (трудности родительства). В данной модели родительства доминирует тенденция воспитания, описываемая

А. Ларро в терминах «ребенок как проект», делающая акцент на всестороннем развитии детей и когнитивной стимуляции с самого раннего возраста для формирования «конкурентоспособности» ребенка в будущем. В результате в жизни детей часто преобладает организованная деятельность, созданная и контролируемая родителями, преимущественно матерями. Детоцентрированность этого стиля родительства предполагает чуткое (а зачастую и опережающее) реагирование на потребности и желания детей, что предъявляет высокие требования к родителям, требующие жертвовать собственным временем и интересами ради детей. Несмотря на это материнство приносит женщине эмоциональное удовлетворение и является частью ее личности и важной сферой жизни. В контексте интенсивного материнства родительский опыт является одним из самых эмоционально вознаграждаемых в жизни женщины и требует, чтобы эмоциональные потребности матерей полностью удовлетворялись их детьми (Neys 1998).

Сущность интенсивного материнства сосредоточена на идее, что воспитание ребенка — это преимущественно материнская обязанность. Именно женщина по праву пола является «основным» родителем, способным качественно заботиться о ребенке, и несет ответственность за его развитие. Мужчина-отец выступает важным участником воспитательного процесса, однако без помощи и руководства со стороны женщины он не способен справиться с ним самостоятельно. Данная установка в западноевропейских работах обобщена понятием «эссенциализм» (*essential* — неременный, обязательно существующий). Основанием подобных взглядов выступает господство биологического детерминизма к родительской роли, констатирующего наличие биологически и психологически обусловленных врожденных качеств женщин и мужчин, которые лежат в основе различий в реализации родительства (Пушкарева 2014). В теориях феминизма гендерный эссенциализм обычно отождествляется с теми характеристиками, которые считаются специфически женскими. В частности, воспитание детей трактуется как источник самореализации женщины (Grosz 2010). «Материнская забота и привязанность к ребенку настолько глубоко заложены в реальных биологических условиях зачатия и вынашивания, родов и кормления грудью, что только очень сложные социальные установки могут полностью подавить их», — пишет М. Мид (Мид 1988, 311).

Ограниченность эссенциалистского подхода к трактовке родительства лишь в понимании

биологически детерминированного эссенциализма не раскрывает в полной мере идеологию интенсивного родительства, где родительскую заботу в большей мере проявляют матери, а отцы воспринимаются добытчиками. Эти идеи формируют установки, обусловленные менталитетом и культурными традициями родительства в России — *культурные традиции эссенциализма*. Это идея о том, что субъекты являются пассивными носителями своей культуры, в силу чего их взгляды, убеждения и достижения должны отражать типичные культурные модели, принятые и разделяемые в ней (Verkuuyten, Brug 2004). В данном контексте актуальной проблематикой исследований становятся «культурноспецифические особенности того, как универсальные компоненты социальных представлений о материнстве преломляются в конкретной культуре, поскольку материнство представляет собой систему социальных отношений, выходящих за пределы семьи в более широкий социальный и культурный контекст» (Микляева, Румянцева 2018, 70).

Социокультурные изменения общества последние тридцать лет меняли представления о родительстве, структуру гендерных отношений мужчины и женщины о представлениях в распределении ролей в семье. Безусловно, выраженность установок эссенциализма неразрывно связана со статусом мужчины в семье и его вкладом в процесс воспитания. Интенсификация материнской заботы содействует ограничению отцовской роли, а родительство сводится к материнству. Исследования подтверждают, что матери оказывают влияние на степень участия отца в жизни их детей: вклад отцов в родительство и осуществление отцовской опеки сдерживается убеждениями женщин в собственном превосходстве в воспитании (McBride, Brown, Bost et al. 2005). Подобное поведение характеризуется как «материнское сторожевое охранение» ребенка, подразумевающее усиленный материнский контроль над ним и ограничение участия отца в воспитании посредством использования женщиной сочетания контролирующего, стимулирующего, императивного и рестриктивного поведения. Иными словами, выраженность эссенциалистских убеждений со стороны женщины «выталкивает» отца из процесса воспитания ребенка. Позиция матери на основе убежденности в собственном родительском преимуществе приводит к негативному эмоциональному отношению отцов к родительству. Таким образом, идеализация матерью своей родительской роли связана с меньшей вовлеченностью отца в воспитание (Soylu Yalcinkaya, Estrada-Villalta, Adams 2017).

Организация и методы исследования

Процедура и методы

Для раскрытия эссенциалистских установок в выборке российских женщин использован метод полуструктурированного интервью с помощью русскоязычной версии «Опросника установок на интенсивное материнство» (Parenting Attitudes Questionnaire, IPAQ (Liss, Schiffrin, Mackintosh et al. 2013).

В ходе интервью респондентам было предложено высказаться о субъективном понимании 25 вопросов-утверждений, опираясь на собственные повседневные материнские практики, жизненный и родительский опыт. Стоит подчеркнуть, что данная статья фокусируется на шкале эссенциализма, представленной следующими утверждениями (в качестве примера): «И отцы, и матери одинаково хорошо способны заботиться о детях»; «Хотя у отцов и благие намерения, они проигрывают матери в умении заботиться/воспитывать ребенка»; «Независимо от возраста, дети больше нуждаются в матери, чем в отце»; «Именно мать ответственна за то, какими вырастают дети»; «Мужчины не осознают, что растить детей — трудное занятие, требующее навыков и обучения» и пр.

Согласно инструкции, испытуемые оценивают степень согласия с утверждением по 6-балльной шкале Лайкерта, объясняя вариант ответа, опираясь на свой жизненный опыт. Исследователь поддерживает процесс «размышления вслух» и, в случае необходимости, стимулирует его дополнительными вопросами: «Как Вы пришли к этому ответу?», «Примерьте подобную ситуацию на себя» и т. д. В ходе работы допускались спонтанные вопросы интервьюера для уточнения и раскрытия информации. С разрешения респондентов использовалась аудиозапись разговора с последующим транскрибированием текста. Протоколы интервью были подвергнуты литературной коррекционной правке. Интервью проводилось с письменного согласия участников в строгом соответствии с политикой конфиденциальности (имена участниц вымышленные). Сбор эмпирического материала осуществлялся с 2020 по 2022 год.

Полученные данные обрабатывались с помощью *интерпретативного феноменологического анализа* (IPA) (Pietkiewicz, Smith 2014). Данный метод предполагает работу со стенограммой интервью, выделением в ней доминирующих тематик, логических связей между ними и их последующей группировкой в более общие

категории феноменов. Выявление феноменов не связано с количеством участников, сообщивших о конкретной проблеме, а основывается на основе логических преимуществ в протоколе.

Участники исследования

Выборка составила 18 женщин ($N = 18$) в возрасте 30–46 лет ($M = 36,3$) с детьми до 18 лет. Респонденты выборки отражают максимальное демографическое разнообразие российских женщин, количество участников интервью опирается на идеи *насыщенности категорий*

(*category saturation*). Отметим, что численность выборки является преднамеренной, поскольку в соответствии с принципами ИРА важность и актуальность результатов зависит от вербального богатства полученных нарративов.

Респонденты являются представительницами Центрального федерального округа РФ (Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Ярославского района).

Социально-демографические характеристики выборки представлены в таблице 1.

Табл. 1. Социально-демографический профиль участниц интервью

Респондент / Имя	Возраст	Семейное положение	Количество и возраст детей	Образование	Занятость
Р.1. (О.) г. Ярославль	31	Замужем	1 (4 г.)	Высшее	Банковская сфера
Р.2. (Н.) г. Москва	40	Разведена	2 (17 л., 12 л.)	Высшее	Государственная служба
Р.3. (Я.) г. Ярославль	37	Замужем	2 (12 л., 10 л.)	Средне-проф., Высшее	Государственная служба
Р.4. (Л.) г. Ярославль	46	Вдова	2 (22 г., 10 л.)	Высшее	Школьный психолог
Р.5. (В)** г. Ярославль	42	Замужем	2 (13 л., 8 л.)	Высшее	Бухгалтер
Р.6. (Ю.) г. Ярославль	36	Замужем	2 (13 л., 7 л.)	Высшее	Домохозяйка
Р.7. (Т.) г. Ярославль	34	Замужем	1 (5 л.)	Высшее	Оператор (логистика)
Р.8. (Е.) г. Ярославль	36	Замужем	2 (7 л., 9 мес.)	Неоконч. высшее	Декретный отпуск
Р.9. (И.)* г. Ярославль	44	Замужем	5 (15 л., 11 л., 5 л., 3 г., 1,5 г.)	Средне-проф.	Продавец-кассир
Р.10. (Г.) г. Ярославль	36	Разведена	1 (13 л.)	Несколько высших	Юрист
Р.11. (К.) г. Ярославль	31	Разведена	2 (8 л., 2 г.)	Высшее	Врач-стоматолог
Р.12. (С.) г. Ярославль	34	Мать-одиночка***	1 (11 л.)	Высшее	Директор ИТ-компании
Р.13. (Р.)* г. Ярославль	31	Замужем	1 (11 мес.)	Средне-проф.	Косметолог
Р.14. (А.) Ярославский р-н, д. Бор	39	Замужем	2 (9 л., 6 л.)	Среднее	Уборщица
Р.15. (М.) г. Санкт-Петербург	32	Замужем	1 (3 г.)	Высшее	Специалист отдела сопровождения

Таблица 1. Продолжение

Р.16. (Д.) <i>г. Ярославль</i>	34	Замужем	1 (5 л.)	Высшее	Наука, преподавание
Р.17. (З.) <i>г. Звенигород, МО</i>	34	Замужем	2 (12 л., 5 л.)	Средне-проф.	Домохозяйка
Р.18. (Ш.) <i>г. Ярославль</i>	38	Замужем	2 (10 лет, 4 года)	Высшее	Государственная служба

Примечание: * — Муж в официальном отпуске по уходу за ребенком до трех лет; ** — Семья с ребенком-инвалидом; *** — Социальный статус женщины, закрепленный законодательно, т. е. это женщина, которая не была замужем, у ребенка не указан отец. Пользуется социальной поддержкой государства.

Table 1. Socio-demographic profile of the interviewees

Respondent / Name	Age	Marital status	Number and age of children	Education	Job
R.1 (O.) <i>Yaroslavl</i>	31	Married	1 (4 yrs.)	Higher	Banking sector
R.2 (N.) <i>Moscow</i>	40	Divorced	2 (17 yrs.; 12 yrs.)	Higher	Government service
R.3 (Ja.) <i>Yaroslavl</i>	37	Married	2 (12 yrs.; 10 yrs.)	Secondary vocational, Higher	Government service
R.4 (L.) <i>Yaroslavl</i>	46	Widowed	2 (22 yrs.; 10 yrs.)	Higher	School psychologist
R.5 (V.)** <i>Yaroslavl</i>	42	Married	2 (13 yrs.; 8 yrs.)	Higher	Accountant
R.6 (Y.) <i>Yaroslavl</i>	36	Married	2 (13 yrs.; 7 yrs.)	Higher	Housewife
R.7 (T.) <i>Yaroslavl</i>	34	Married	1 (5 yrs.)	Higher	Operator (logistics)
R.8 (E.) <i>Yaroslavl</i>	36	Married	2 (7 yrs.; 9 mos.)	Higher (not completed)	Maternity leave
R.9 (I.)* <i>Yaroslavl</i>	44	Married	5 (15 yrs.; 11 yrs.; 5 yrs.; 3 yrs.; 1,5 yrs.)	Secondary vocational	Sales clerk
R.10 (G.) <i>Yaroslavl</i>	36	Divorced	1 (13 yrs.)	Several higher degrees	Lawyer
R.11 (K.) <i>Yaroslavl</i>	31	Divorced	2 (8 yrs.; 2 yrs.)	Higher	Dentist
R.12 (S.) <i>Yaroslavl</i>	34	Single Mother***	1 (11 yrs.)	Higher	Director of an IT company

Table 1. Completion

R.13 (R.)* <i>Yaroslavl</i>	31	Married	1 (11 mos.)	Secondary vocational	Cosmetologist
R.14 (A.) <i>Yaroslavl district, Bor v.</i>	39	Married	2 (9 yrs.; 6 yrs.)	Secondary	Cleaner
R.15 (M.) <i>St. Petersburg</i>	32	Married	1 (3 yrs.)	Higher	Support Specialist
R.16 (D.) <i>Yaroslavl</i>	34	Married	1 (5 yrs.)	Higher	Science, teaching
R.17 (Z.) <i>Zvenigorod</i>	34	Married	2 (12 yrs.; 5 yrs.)	Secondary vocational	Housewife
R.18 (Sh.) <i>Yaroslavl</i>	38	Married	2 (10 yrs.; 4 yrs.)	Higher	Government service

Note: *—Husband is on official paternity leave to care for a child under the age of three; **—Family with a disabled child; ***—A social status that is defined by Russia's legislation: a single mother is a woman who has not been married and whose child has no registered father. Single mothers are entitled to social benefits.

Результаты и их обсуждение

Анализ протоколов интервью выявил ряд феноменов, связанных с установками эссенциализма, позволяющих отследить их выраженность в структуре менталитета российских женщин. К ним относятся идеи биологического детерминизма и специфические культурные традиции эссенциализма, раскрывающие представления о традиционном распределении функций отца и матери в семье. Разберем их детально.

В структуре установок интенсивного родительства **идеи биологически обусловленного эссенциализма** представлены достаточно широко и отражают глобальные тенденции в сфере семьи и брака: мать — главный родитель, и только она способна качественно заботиться о ребенке. Подобные идеи раскрываются тремя темами и иллюстрируются следующим высказываниями:

1. *Физиологические преимущества женщин в вопросах материнства.*

Делается акцент на трудностях родительской роли: с воспитанием детей лучше всего справляются матери, так как они обладают «родительской интуицией», присущей только им по праву пола, упоминаются такие «врожденные» материнские характеристики, как инстинкты,

физиологические преимущества женщины, содействующие этому:

«Именно мать дает жизнь человеку, поэтому, материнство ... [пауза] идет на уровне генетики. Женщины обязаны быть лучшим родителем по сравнению с мужчинами в соответствии со своей природой и своей сущностью. Это должно быть заложено в них с момента их рождения» (Я., 37 л., замужем, сыновья 12 и 10 л.);

«Материнство обусловлено природой, является естественным и предопределенным. Не может отец дать все (например, грудное вскармливание). Моменты близости, которые возникают между ребенком и матерью после его рождения, не доступны мужчине» (Р., 31 г., замужем, дочь 11 мес., муж в декретном отпуске).

2. *Неспособность мужчин качественно заботиться о ребенке.*

В контексте интенсивного материнства отцы воспринимаются как люди с хорошими намерениями, но в целом некомпетентные и неспособные обеспечить ребенку необходимую заботу: *«Я считаю, что у женщины родительский инстинкт развит намного лучше, чем у мужчины. Отцы не желают ребенку чего-то плохого, но в них родительские чувства не заложены, это материнское начало» (Г., 36 л., разведена, сын 13 л.).*

При этом воспитательные практики мужчин являются результатом научения и формируются постепенно: *«Изначально у мужчин нет родительских чувств. Возможно, они формируются позже. [...] Возвращаясь к вопросу физиологии, мужчина совершенно не понимает процесс появления ребенка на свет, тех эмоций, которые испытывает женщина, когда вынашивает его. Поэтому мужчине приходится привыкать, узнавать свое дитя»* (О., 31 г., замужем, дочь 4 г.).

3. Вклад отца в воспитание как дополнение к материнской заботе.

Женщины с установками интенсивного материнства подтверждают необходимость отца в воспитательном процессе и считают их вклад существенным, но лишь дополняющим материнскую заботу. При этом важное внимание уделяется гендерным аспектам эссенциализации различий воспитания между мальчиками и девочками. Предполагается, что забота отца и матери различна и имеет особое значение с учетом пола ребенка: *«Я увидела, что мой муж иначе, чем я, заботится о ребенке. Каждый раз, когда я его прошу сделать что-то, он делает все совершенно по-другому. Сначала меня это раздражало, мне казалось это небезопасным и несвоевременным. Но потом я поняла, что это просто особенная забота мужчин, вот так проявляется их любовь. Это то, что я не могу дать ребенку. Моя забота и любовь — другие по содержанию и форме проявления, и их недостаточно, чтобы сын вырос мужчиной»* (Д., 34 г., замужем, сын 5 л.).

«Для папы всегда интереснее сын, потому что сын — это продолжение его рода. Правда, есть и такие папы, для которых не важен пол ребенка, они все равно себя полностью посвящают ему» (Ю., 36 л., замужем, дочь 13 л., сын 7 л.).

Таким образом, идеи биологически детерминированного эссенциализма являются достаточно распространенными среди российских женщин и имеют устойчивый характер; они могут быть выраженными вне зависимости от семейного положения женщины, количества и возраста детей, занятости матери. Одновременно с этим прослеживаются идеи совместного воспитательного воздействия для гармонизации личности ребенка, усиливающиеся в большей степени при воспитании мальчиков, чем девочек.

Культурные традиции эссенциализма проявляются в типичных представлениях женщин о роли мужчин в семье, их вовлеченности в вопросы воспитания и заботу о детях в усло-

виях социальной политики и российского менталитета в контексте интенсивного материнства, раскрываются в следующих темах:

1. **Гендерная асимметрия: материнство как традиционно женская обязанность.**

Традиционализация распределения семейных обязанностей по гендерному типу связывает мужскую роль с финансовым обеспечением семьи, а уход и воспитание детей представляются материнской обязанностью, где женщина несет основную нагрузку по уходу и воспитанию ребенка в связи с фактической отстраненностью мужчин. В данном случае наблюдается выраженность гендерной асимметрии в приватной (семейно-бытовой) сфере функционирования общества и семьи в частности:

«Мне очень сложно себе представить, чтобы отец, который целый день работал, пришел домой и был бы полностью погружен в дела ребенка и наш домашний быт. Мне также трудно вообразить себе мужчину, который целый день будет работать, а затем полночи сидеть с ребенком, у которого режутся зубки. Среди моих знакомых подобных историй, к сожалению, нет» (М., 32 г., замужем, работает, дочь 3 г.).

«Наш папа считает, что я сижу и ничего не делаю целыми днями, а воспитывать детей — это раз плюнуть, а он приходит с работы уставший. Я думаю, что большинство мужчин такого мнения: что женщины ничем в декрете не занимаются, а дети растут сами» (Е., 36 л., замужем, в декрете. Дочь 7 л., сын 9 мес.).

2. **Двойной вызов: совмещение материнства с рабочей занятостью.**

В современном обществе и в рамках отдельно взятой семьи роль добытчика является значимой как для мужчин, так и для женщин, однако, «материнство и роль “хранительницы домашнего очага” по-прежнему остается для российских женщин актуальной и приоритетной сферой самореализации» (Янак 2018, 126): *«Это российская особенность — все мы привыкли, что забота о детях ложится на плечи мам, начиная от рождения и в течение всей их жизни. Детский сад, школа, учеба, все-все, что связано с воспитанием ребенка, — это все я (смысл. — мама). Супруг чаще всего отвезти-привезти [членов семьи], тяжелую работу сделает по дому, но не более»* (В., 42 г., замужем, дочери 13 л., 8 л.).

Несмотря на традиционное распределение родительских обязанностей среди женщин и мужчин, нельзя не отметить, что современные социокультурные трансформации общества диктуют новые тенденции, в которых очевиден

двойной вызов женщине — со стороны семьи и детей и со стороны карьеры и работы (Поливанова 2015). Совмещение материнства с полной рабочей занятостью является нормой многих современных женщин. Однако идеология интенсивного родительства предполагает приоритет семьи над работой вне дома и другими жизненными ценностями. Культурные традиции эссенциализма на постсоветском пространстве пронизаны «отголосками» государственной гендерной политики советского общества, где «матери предписывалось отвечать за рождение и воспитание детей, за быт семьи, нести на себе весь домашний труд и, помимо этого, материально поддерживать семью» (Айвазова 2011, 119) собственным денежным вкладом. «Женщина изначально на себя многое в семье взяла, вот так и пошло. А сейчас еще такая тенденция, что женщина и работает усиленно, так она на себя еще и берет ответственность за финансовое обеспечение семьи. Женщины сами взяли на себя такую ответственность, что они лучше во всем» (К., 31 г., разведена, дочери 8 л., и 2 г. Вышла на работу, когда младшему ребенку было 2 мес.).

3. Амбивалентность материнских установок.

Несмотря на то, что традиционно в российском менталитете основную ответственность по уходу и воспитанию детей выполняют матери, следует отметить тенденцию в отдельных семьях к гендерному равенству супругов в вопросах распределения родительских функций. Многие респонденты указывали, что желают видеть отцов не только в роли кормильца, но и хотели бы большей вовлеченности партнеров, эмоциональной и физической доступности отца для детей, по-прежнему считая себя лучшими в этой роли.

«Не только мама должна заботиться о детях, отец тоже должен участвовать в воспитании детей, особенно мальчиков. Но муж не успевает заботиться о своих детях. Вся ответственность, все воспитание лежит на мне» (А., 39 л., замужем, сыновья 9 и 6 л.).

«Мой муж полностью способен заниматься детьми (смеется), но не хочет. Дети, они привыкли, что это делает мама, а папа зарабатывает, а затем дома, придя с работы, отдыхает. Мне хочется, чтобы супруг больше участвовал в жизни нашей семьи» (З., 34 г., замужем, домохозяйка. Сын 12 л., дочь 5 л.).

При этом зачастую стремление женщин не поддерживается партнером в силу сложившихся практик взаимодействия в семье. Не все мужчины готовы проявлять себя в родительстве,

считая своей основной обязанностью обеспечение семьи. Подобное поведение мужчин может являться следствием убежденности женщин в собственном превосходстве в вопросах родительства: исследования показали, что убежденность матерей в своем превосходстве в воспитании детей приводят к подавлению уровня вовлеченности отцов (Gaunt 2006). Согласно А. Л. Янак, «важнейшим компонентом конструирования отцовской вовлеченности является материнское поведение, выражающее поощрение, навязывание или запрет отцовско-детских контактов» (Янак 2018, 128): «У нас [в России] женщины все берут на себя, и функцию по воспитанию детей. Зачем мужчине напрягаться там, где можно не напрягаться. Бывает так, что они [женщины] не умеют просить помощи, не умеют пользоваться помощью, все берут на себя. А зачем это делать мужчине, если у него есть жена, которая все это делает?» (А., 46 л., вдова, дочь 22 г., сын 10 л.).

Таким образом, женщины, опираясь на идеи эссенциализма и традиции отцовства в России, зачастую сами «выталкивают» супругов из отношений «родитель — ребенок», но при этом отмечают желание большего участия партнеров в процессах воспитания.

Женщины с выраженными установками эссенциализма выражали недовольство тем уровнем внимания, которое отцы уделяли детям, не имея возможности взаимодействовать с ними и обеспечивать полный уход. Демонстрируя амбивалентность в попытках получить больше помощи от своих партнеров-мужчин, они высказывали опасение, что дети пострадают от более низкого качества ухода. Например, одна мать сказала: «Женщина сама бразды правления берет в свои руки, а потом не то что бы страдает... но получает ответную реакцию в виде того, что отец не принимает участие... Женщины иногда просто «отпихивают» своих мужей сами, а потом, когда им нужна помощь, они этого не получают, потому что мужчина говорит: «Хорошо я тогда пойду зарабатывать деньги или посвящу время себе». Это происходит из-за женщин, мне кажется, в большей степени» (К., 31 г., разведена, дочери 8 л., и 2 г.).

4. Макродетерминанты родительских практик в российском менталитете.

Макродетерминанты эссенциализма матерей определяются условиями общественных отношений и сложившимися практиками родительских обязанностей женщин. В России государство стимулирует преимущественное участие матери в уходе за ребенком посредством длительного отпуска по уходу за ребенком: «У ребенка

с матерью какая-то внутренняя связь, и, наверное, сказывается то, что у нас в стране мать очень много времени (до 3 лет) уделяет ребенку, в течение которого эта связь крепнет» (Н., 40 л., разведена, сыновья 17 и 12 л.).

«Дети с рождения проводят больше времени с мамой, папа на работе, поэтому мама ближе к детям» (В., 42 г., замужем, дочери 13 л., 8 л.).

«Я думаю, если бы мужчины дольше сидели с детьми, то они были бы как мамы» (А., 39 л., замужем, сыновья 9 и 6 л.).

Следовательно, уверенность женщины в собственном доминировании и превосходстве в воспитании приравнивает родительство к материнству. Несмотря на то, что в России существуют меры государственной поддержки для мужчин, на законодательном уровне закрепляющие право на отпуск по уходу за ребенком до трех лет, пособия и пр., эта тенденция не очень распространена среди российских семей. В среднем за последние три года отпуск по уходу за ребенком оформляли не более 2% российских мужчин (Бобков, Гришина, Заварина и др. 2019). И чаще всего эта практика реализуется как «компенсаторный ресурс вследствие низкого заработка, уровня образования мужчины, выполнения им низкоквалифицированного или непрестижного труда, безработицы» (Янак 2018, 129). Позитивное отношение к отцовскому отпуску зависит «от активности мужчин в отцовской роли, качества отношений между супругами, включая уровень доверия в родительской диаде, рациональности и гибкости в распределении семейных обязанностей, специфики семейного социального капитала, молодости и открытости новому опыту» (Безрукова, Самойлова 2017, 121).

Интересным представляется опыт семьи с пятью детьми, в которой мужчина-партнер в настоящее время пребывает в официальном отпуске по уходу за ребенком до трех лет: «Я находилась в декрете, а муж работал. Потом сложилась такая ситуация, что у мужа были проблемы на работе, — его могли сократить, и мне пришлось выйти на работу, а муж заменил меня в хозяйстве и заботе о детях. Самому маленькому ребенку не было и полутора лет. Сначала я предложила эту идею, но муж ответил: “Нет, это не мое, я не справлюсь!”. Но потом мы решили, что попробуем».

Изначально роли в этой семье распределялись традиционно: мать — хранительница очага, отец — добытчик: «Когда я сидела в декрете, муж приходил и требовал порядка, чтобы все домашние дела были сделаны. И когда мы поменялись он мне говорит: “Я только сейчас понял, что зна-

чит быть постоянно с детьми, выполнять все те функции, которыми обычно занимается женщина”. Он сказал, что за день вообще ни разу не присел... Раньше он считал: “Ты же дома сидишь, это я работаю, деньги в дом приношу, а ты дома расслабляешься”. А потом, как в первый раз заменил меня, понял, что это. А вчера у него вообще был нервный срыв: “Все, полтора года ребенку будет — я выхожу на работу, я больше не могу, я морально устал, все! Целый день бегодня, проводи в школу, маленького накорми, памперс поменяй, поиграй, спать положи, погуляй”. В общем, мужчины, конечно, сильный пол, но мне кажется, что они слабее в плане ухода за детьми. Я сидела шесть лет, конечно, было тяжело, но я не жаловалась, а тут через три месяца: “Все, ухожу на работу”. Этот опыт, видимо, надо было пройти в нашей жизни, чтобы он прочувствовал, какой это труд. Мне кажется, большинство мужчин не понимают этих сложностей родительства» (И., 44 г., замужем, работает, муж в декрете. Сыновья: 15 л., 11 л., 5 л., 3 г., 1,5 г.).

Можно сделать предположение о нереализованном потенциале родительства у современных отцов, поскольку на практике лишь единицы имеют возможность погрузиться в данный опыт. Вместе с тем не все женщины согласны поменяться ролями: результаты социологического исследования 2017 года выявляют, что 42% родителей являются сторонниками отцовского отпуска, при этом не согласны с таким распределением ролей чаще матери (61,1% против 45,3%), в то время как отцы в большей степени разделяют эти убеждения (49,5% против 34,5%) (Безрукова, Самойлова 2017). Контрастным представляется опыт скандинавских мужчин, в которых отцовский отпуск — обыденное явление. Согласно статистике, в 2018 году отцовская доля в родительском отпуске составила в Норвегии — 19%, в Исландии и Швеции — 29%. 80% пап в Северной Европе сегодня разделяют с партнершей декретный отпуск (Gíslason, Símonardóttir 2018). При активном участии отцов в уходе за своими детьми в парах с равным распределением обязанностей оба партнера говорят, о том, что их отношения меняются в лучшую сторону.

Высказывание одной из респонденток наглядно раскрывает причины низкой вовлеченности партнеров-мужчин в уход за детьми: «Мужчины скорее всего знают, что делать с детьми, просто они еще этого не умеют. Может, потому что мы им не даем?» (Е, 36 л., замужем, в декрете. Дочь 7 л., сын 9 мес.). Отцовская вовлеченность в уход за детьми

и выполнение повседневных домашних обязанностей наравне с женщиной является скорее вынужденной для российских мужчин: «Я считаю, что дети нуждаются в обоих родителях: и в папе, и в маме. Но бывают такие ситуации в жизни, когда мать не может заботиться о своих детях, в этом случае отец сможет ее заменить, хотя и не способен в полной мере дать той ласки и тепла, которую дарит мать» (С., 34 г., мать-одиночка, сын 11 л.).

Установки гендерного равноправия в родителстве выражаются в контексте потенциальной или вынужденной возможности отцов быть «хорошими» родителями и важности составляющей мужской части воспитания как дополняющей материнскую.

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать следующие *выводы*:

- 1) Анализ результатов позволил выделить основные идеи эссенциализма в структуре интенсивных родительских установок российских женщин, которые не ограничиваются лишь представлениями о врожденных преимуществах матери как главного лица, осуществляющего уход за ребенком (биологического детерминизма), а также представлены культурными традициями эссенциализма.
- 2) Выдвинуто предположение о том, что у женщин выраженность биологически детерминированных эссенциальных установок имеет устойчивый характер вне зависимости от их жизненного контекста и социально-демографических характеристик. Культурно обусловленные установки эссенциализма опираются на традиции родительских практик в российском менталитете и более зависимы от особенностей социальной политики общества в области материнства и детства.
- 3) Нашла подтверждение гипотеза о наличии взаимной связи между выраженностью эссенциалистских установок матери и отцовским поведением: убежденность женщин в наличии качеств, обеспечивающих им преимущество в выполнении

родительских функций и материнский контроль связаны с низкой отцовской вовлеченностью в родительство. В этом контексте роль отца рассматривается как второстепенная и менее значимая. Отцовская вовлеченность в уход за детьми и выполнение повседневных домашних обязанностей наравне с женщиной является скорее вынужденной для российских мужчин. Ситуация отсутствия социальной поддержки со стороны партнера может снижать удовлетворенность материнством и выступать фактором снижения психологического здоровья женщин.

- 4) Отмечается амбивалентность взглядов женщин с выраженными установками эссенциализма в отношении участия отцов в воспитании, которая заключается в констатации ненадлежащего «качества» ухода за детьми со стороны мужчины-партнера и одновременно потребностью в их большем соучастии, помощи и эмоциональной вовлеченности в жизнь семьи.

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. Исследование одобрено этическим комитетом ЯГМУ (протокол №47 от 29.06.2021).

Ethics Approval

The author reports that the study complied with the ethical principles provided for research involving humans and animals. The YSMU Ethics Committee (protocol No. 47 of 29 June 2021) approved the study.

Литература

- Айвазова, С. Г. (2011) Контракт «работающей матери»: нарушения или расторжение? (К вопросу об особенностях гендерной политики в современной России). *Женщина в российском обществе*, № 3, с. 13–22.

- Акинкина, Я. М. (2020) Понятие «интенсивного родительства» в зарубежной литературе. *Современная зарубежная психология*, т. 9, № 2, с. 117–122. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090210>
- Безрукова, О. Н., Самойлова, В. А. (2017) Отцовский отпуск в России: мечты или реальность? *Социологические исследования*, № 7, с. 116–125. <https://doi.org/10.7868/S0132162517070133>
- Бобков, В. Н., Гришина, Е. Е., Заварина, Е. С. и др. (2019) Социальное положение и уровень жизни населения России. В кн.: К. Э. Лайкам, Е. Б. Фролова (ред.). *Статистический сборник Росстат*. М.: Росстат, с. 160–169.
- Дорофеева, З. Е. (2021) Особенности интенсивного родительства в высокоресурсных многодетных семьях. *Интеракция. Интервью. Интерпретация*, т. 13, № 1, с. 89–105. <https://doi.org/10.19181/inter.2021.13.1.4>
- Исупова, О. Г. (2018) Интенсивное материнство в России: матери, дочери и сыновья в школьном взрослении. *Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре*, № 3 (119), с. 180–189.
- Мид, М. (1988) Отцовство у человека — социальное изобретение. В кн.: *Культура и мир детства. Избранные произведения*. М.: Наука, с. 308–321.
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2018) «#Онажемать»: имплицитные социальные представления о материнстве в современном российском интернет-дискурсе. *Женщина в российском обществе*, № 1 (86), с. 67–77. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2018.1.6>
- Поливанова, К. Н. (2015) Современное родительство как предмет исследования. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, т. 7, № 2, с. 1–11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070301>
- Пушкарева, Н. Л. (2014) Материнство как социобиологическое явление: психология, философия, история. В кн.: *Запад-Восток. Научно-практический ежегодник. Вып. 7*. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, с. 103–118.
- Сивак, Е. В. (2019) Современная родительская культура и ее значение для взаимодействия родителей и педагогов. *Современное дошкольное образование*, № 1(91), с. 8–17.
- Янак, А. Л. (2018) Отцовская вовлеченность в семьях различных типов. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, № 2 (50), с. 124–131.
- Gaunt, R. (2006) Biological essentialism, gender ideologies, and role attitudes: What determines parents' involvement in child care. *Sex Roles*, vol. 55, no. 7, pp. 523–533. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9105-0>
- Gíslason, I. V., Símonardóttir, S. (2018) Mothering and gender equality in Iceland: Irreconcilable opposites? *Social Policy and Society*, vol. 17, no. 3, pp. 457–466. <https://www.doi.org/10.1017/S1474746417000525>
- Grosz, E. (2010) The untimeliness of feminist theory. *NORA — Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, vol. 18, no. 1, pp. 48–51. <https://doi.org/10.1080/08038741003627039>
- Heys, S. (1998) *The cultural contradiction of motherhood*. London; New Haven: Yale University Press Publ., 288 p.
- Liss, M., Schiffrin, H. H., Mackintosh, V. H. et al. (2013) Development and validation of a quantitative measure of intensive parenting attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 22, pp. 621–636. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9616-y>
- McBride, B. A., Brown, G. L., Bos, K. K. et al. (2005) Paternal identity, maternal gatekeeping, and father involvement. *Family Relations*, vol. 54, no. 3, pp. 360–372. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.00323.x>
- Nelson, S. K., Kushlev, K., Lyubomirsky, S. (2014) The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? *Psychological Bulletin*, vol. 140, no. 3, pp. 846–895. <https://doi.org/10.1037/a0035444>
- Pietkiewicz, I., Smith, J. A. (2014) A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, vol. 20, no. 1, pp. 7–14.
- Soylu Yalcinkaya, N., Estrada-Villalta, S., Adams, G. (2017) The (biological or cultural) essence of essentialism: Implications for policy support among dominant and subordinated groups. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, article 900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00900>
- Verkuyten, M., Brug, P. (2004) Multiculturalism and group status: The role of ethnic identification, group essentialism and protestant ethic. *European Journal of Social Psychology*, vol. 34, no. 6, pp. 647–661. <https://doi.org/10.1002/ejsp.222>

References

- Ajvazova, S. G. (2011) Kontrakt “rabotayushchej materi”: narusheniya ili rastorzhenie? (K voprosu ob osobennostyakh gendernoj politiki v sovremennoj Rossii) [The contract of a “working mother”: Violations or termination? (To the question of the peculiarities of gender policy in modern Russia)]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve — Woman in Russian Society*, no. 3, pp. 13–22. (In Russian)
- Akinkina, Ya. M. (2020) Ponyatie “intensivnogo roditel'stva” v zarubezhnoj literature [The concept of “intensive parenthood” in foreign literature]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 117–122. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090210> (In Russian)
- Bezrukova, O. N., Samojlova, V. A. (2017) Otsovskij otpusk v Rossii: mechty ili real'nost'? [Paternity leave in Russia: A dream or reality?]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no. 7, pp. 116–125. <https://doi.org/10.7868/S0132162517070133> (In Russian)

- Bobkov, V. N., Grishina, E. E., Zavarina, E. S. et al. (2019) Sotsial'noe polozhenie i uroven' zhizni naseleniya Rossii [Social status and standard of living of the population of Russia]. In: K. E. Lajkam, E. B. Frolova (eds.). *Statisticheskij sbornik Rosstat [Statistical book Rosstat]*. Moscow: Rosstat Publ., pp. 160–169. (In Russian)
- Dorofeeva, Z. E. (2021) Osobennosti intensivnogo roditel'stva v vysokoresursnykh mnogodetnykh sem'yakh [Intensive parenting in high-resource multi-child families]. *Interaktsiya. Interv'yu. Interpretatsiya — Interaction. Interview. Interpretation*, vol. 13, no. 1, pp. 89–105. <https://doi.org/10.19181/inter.2021.13.1.4> (In Russian)
- Gaunt, R. (2006) Biological essentialism, gender ideologies, and role attitudes: What determines parents' involvement in child care. *Sex Roles*, vol. 55, no. 7, pp. 523–533. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9105-0> (In English)
- Gíslason, I. V., Símonardóttir, S. (2018) Mothering and gender equality in Iceland: Irreconcilable opposites? *Social Policy and Society*, vol. 17, no. 3, pp. 457–466. <https://www.doi.org/10.1017/S1474746417000525> (In English)
- Grosz, E. (2010) The untimeliness of feminist theory. *NORA — Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, vol. 18, no. 1, pp. 48–51. <https://doi.org/10.1080/08038741003627039> (In English)
- Heys, S. (1998) *The cultural contradiction of motherhood*. London; New Haven: Yale University Press Publ., 288 p. (In English)
- Isupova, O. G. (2018) Intensivnoe materinstvo v Rossii: materi, docheri i synov'ya v shkol'nom vzroslenii [Intensive motherhood in Russia: Mothers, daughters and sons in school growing up]. *Neprikosnovennyj zapas. Debaty o politike i kul'ture*, no. 3, pp. 180–189. (In Russian)
- Liss, M., Schiffrin, H. H., Mackintosh, V. H. et al. (2013) Development and validation of a quantitative measure of intensive parenting attitudes. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 22, pp. 621–636. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9616-y> (In English)
- McBride, B. A., Brown, G. L., Bos, K. K. et al. (2005) Paternal identity, maternal gatekeeping, and father involvement. *Family Relations*, vol. 54, no. 3, pp. 360–372. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2005.00323.x> (In English)
- Mead, M. (1988) Otsovstvo u cheloveka — sotsial'noe izobrenenie [Fatherhood in humans is a social invention]. In: *Kul'tura i mir detstva. Izbrannye sochineniya [Culture and world of childhood. Selected works]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 308–321. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. (2018) “#Onazhemat’”: implitsitnye sotsial'nye predstavleniya o materinstve v sovremennom rossijskom internet-diskurse [“#Sheisamother”: Implicit social beliefs about motherhood in the modern Russian Internet discourse]. *Zhenshchina v rossijskom obshchestve — Woman in Russian Society*, no. 1 (86), pp. 67–77. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2018.1.6> (In Russian)
- Nelson, S. K., Kushlev, K., Lyubomirsky, S. (2014) The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? *Psychological Bulletin*, vol. 140, no. 3, pp. 846–895. <https://doi.org/10.1037/a0035444> (In English)
- Pietkiewicz, I., Smith, J. A. (2014) A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, vol. 20, no. 1, pp. 7–14. (In English)
- Polivanova, K. N. (2015) Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Parenting and parenthood as research domains]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru — Psychological Science and Education PSYEDU. RU*, vol. 7, no. 2, pp. 1–11. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070301> (In Russian)
- Pushkareva, N. L. (2014) Materinstvo kak sotsiobiologicheskoe yavlenie: psikhologiya, filosofiya, istoriya [Motherhood as a socio-biological phenomenon: Psychology, philosophy, history]. In: *Zapad-Vostok. Nauchno-prakticheskij ezhegodnik [West-East. Scientific and practical yearbook]*. Iss. 7. Yoshkar-Ola: Mari State University Publ., pp. 103–118. (In Russian)
- Sivak, E. V. (2019) Sovremennaya roditel'skaya kul'tura i ee znachenie dlya vzaimodejstviya roditelej i pedagogov [Modern parental culture and its importance with regard to interaction between parents and teachers]. *Sovremennoe doskol'noe obrazovanie — Preschool Education Today*, no. 1 (91), pp. 8–17. (In Russian)
- Soylu Yalcinkaya, N., Estrada-Villalta, S., Adams, G. (2017) The (biological or cultural) essence of essentialism: Implications for policy support among dominant and subordinated groups. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, article 900. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00900> (In English)
- Verkuyten, M., Brug, P. (2004) Multiculturalism and group status: The role of ethnic identification, group essentialism and protestant ethic. *European Journal of Social Psychology*, vol. 34, no. 6, pp. 647–661. <https://doi.org/10.1002/ejsp.222> (In English)
- Yanak, A. L. (2018) Otsovskaya vovlechennost' v sem'yakh razlichnykh tipov [Father involvement in different types of families]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki — Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 2 (50), pp. 124–131. (In Russian)



УДК 159.9.072

EDN OSVLRZ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-294-308>

Научная статья

Проблематика социального исключения в межличностных отношениях в контексте детской художественной литературы

О. В. Рудыхина^{✉1}, Ю. Е. Гусева¹, Г. В. Семенова¹

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

Сведения об авторах

Ольга Валерьевна Рудыхина, SPIN-код: [1410-9535](#), Scopus AuthorID: [57223035494](#), ResearcherID: [K-6560-2018](#), ORCID: [0000-0002-8207-4016](#), e-mail: ovrudihina@herzen.spb.ru

Юлия Евгеньевна Гусева, SPIN-код: [8072-6320](#), ORCID: [0000-0002-5815-4227](#), e-mail: Julia_guseva@mail.ru

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

Для цитирования: Рудыхина, О. В., Гусева, Ю. Е., Семенова, Г. В. (2022) Проблематика социального исключения в межличностных отношениях в контексте детской художественной литературы. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 294–308. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-294-308>
EDN OSVLRZ

Получена 2 февраля 2022; прошла рецензирование 8 апреля 2022; принята 6 мая 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Изучение феномена социальной эксклюзии является актуальным в связи с возрастанием социально-психологической напряженности в современном обществе, усиливающей дезинтеграционные процессы в пространстве межличностных отношений (игнорирование, отчуждение, отвержение, исключение человека из лично-значимых отношений с другими людьми). Для углубления понимания условий возникновения социальной эксклюзии, пространства и форм ее проявления, ключевых характеристик объекта и субъекта эксклюзии и факторов ее предупреждения предлагается обратиться к публикациям, посвященным анализу художественных произведений, содержащих описание ситуаций социальной эксклюзии в межличностных отношениях в среде детей и подростков.

Материалы и методы. Проведен литературный обзор публикаций, посвященных изучению феномена социальной эксклюзии, и сделан акцент на анализе материалов работ, в которых отражена проблематика социального исключения в межличностных отношениях в контексте детской художественной литературы.

Результаты исследования. В результате литературного обзора обнаружено, что тематика социального исключения широко представлена в художественной литературе как в явной, так и в опосредованной форме. Отечественная и зарубежная детская литература содержат примеры игнорирования, отвержения, исключения в межличностных отношениях как в условиях семьи, так и в образовательной среде. Описаны возможности использования данных материалов в практике работы педагогов с детьми дошкольного и школьного возраста с целью идентификации проявления социальной эксклюзии в реальных жизненных ситуациях межличностного взаимодействия, развития у них рефлексии различных проявлений исключения в межличностных отношениях и профилактики эксклюзирующего поведения со стороны педагогов или других детей в образовательных учреждениях.

Заключение. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что тексты детской литературы способны эффективно развивать эмоциональную сферу ребенка посредством проявления у него эмоционального сопереживания героям, находящимся в ситуации социальной эксклюзии, и последующего их осмысления, а также содержат примеры принимающего, инклюзивного поведения, анализ которых можно рассматривать в качестве профилактики проявления социального исключения в образовательном пространстве дошкольных и школьных учреждений и, в дальнейшем, в более широком социальном контексте.

Ключевые слова: социальная эксклюзия, социальное исключение в межличностных отношениях, игнорирование, отвержение, отчуждение, остракизм, переживание, детская художественная литература

Research article

The problems of social exclusion in interpersonal relationships in the context of children's fiction

O. V. Rudykhina^{✉1}, Yu. E. Guseva¹, G. V. Semenova¹

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

Authors

Olga V. Rudykhina, SPIN: 1410-9535, Scopus AuthorID: 57223035494, ResearcherID: K-6560-2018, ORCID: 0000-0002-8207-4016, e-mail: ovrudihina@herzen.spb.ru

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

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

For citation: Rudykhina, O. V., Guseva, Yu. E., Semenova, G. V. (2022) The problems of social exclusion in interpersonal relationships in the context of children's fiction. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 294–308. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-294-308> EDN OSVLRZ

Received 2 February 2022; reviewed 8 April 2022; accepted 6 May 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © O. V. Rudykhina, Yu. E. Guseva, G. V. Semenova (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 modern society is characterized by increasing socio-psychological tensions which enhance the disintegration processes in interpersonal relations. Such processes include ignoring, alienation, rejection and exclusion of a person from significant relationships with other people. This makes social exclusion a relevant research topic. This paper contains a literature review of publications which analyze the works of fiction describing situations of social exclusion in interpersonal relationships among children and adolescents. The literature review is carried out in order to achieve a better understanding of social exclusion: the conditions which give rise to social exclusion, the space and forms of its manifestation, and the key features of the object and subject of exclusion. The paper also seeks to explore the factors of social exclusion prevention.

Materials and methods. We carried out a literature review of publications devoted to the study of social exclusion, with emphasis on the analysis of publications that reflect the problems of social exclusion in interpersonal relationships in the context of children's fiction.

The results of the study. The literature review revealed that the topic of social exclusion is widely represented in fiction both explicitly and indirectly. Russian and foreign children's literature contain examples of ignoring, rejection, and exclusion in interpersonal relationships both in the family and in the educational environment. We describe the possibilities of using these materials in teachers' work with preschool and school-age children in order to help teachers identify social exclusion in real-life situations, develop their awareness of various manifestations of social exclusion, and prevent exclusionary behavior on the part of teachers or other children in educational institutions.

Conclusion. The results of the study indicate that children's literature can develop the emotional sphere of the child through causing the child's emotional empathy for the characters in a situation of social exclusion, as well as through provoking the child's reflecting on such a situation. Children's literature also contains examples of accepting, or inclusive, behavior—the analysis of such examples can be considered to prevent social exclusion at preschool and school institutions and, in the future, in a broader social context.

Keywords: social exclusion, social exclusion in interpersonal relationships, ignoring, rejection, alienation, ostracism, experiencing, children's fiction

Введение

Одной из актуальных проблем в настоящее время является рост социально-психологической напряженности в межгрупповых и межличностных отношениях. В связи с этим проблематика социальной эксклюзии (от англ. exclusion — исключение) приобретает особую значимость. Разработка данного понятия получила свое развитие в области социологии в 90-е гг. XX в. в исследовании социально незащищенных категорий населения, в частности, в изучении снижения доступности ресурсов, трудовой занятости, отсутствия социальной справедливости для отдельных индивидов или социальных групп (Курмышева 2015; Шульмин 2018). В последние годы социальная эксклюзия приобрела статус многоаспектного феномена, заключающего в себе комплекс взаимосвязанных процессов, как на социальном, так и на психологическом уровне, в том числе в таких формах поведения, как игнорирование, отчуждение, отвержение, исключение кого-то кем-то (Бойкина 2019; Бойкина, Чиркина 2020; Шульмин 2018; 2019). Поскольку эксклюзия имеет негативные последствия как для психологического благополучия отдельного человека, так и для функционирования социальных групп, включенных в этот процесс, научный интерес стал концентрироваться в области исследования эксклюзии в межличностных отношениях (Терешкина, Векилова, Рудыхина и др. 2021).

В современных психологических исследованиях активно обсуждается содержательное наполнение понятия «социальная эксклюзия» и методологические основания изучения данного феномена (Бойкина 2019; Бойкина, Чиркина 2020; Семенова, Векилова, Терешкина и др. 2020; Терешкина, Векилова, Рудыхина и др. 2021). Обобщая результаты, представленные к настоящему времени в публикациях социологической и психологической направленности, можно определить *социальную эксклюзию* как форму поведения личности, направленную на исключение другого человека из системы межличностных или внутригрупповых отношений, вызывающее у последнего субъективное осознание и переживание невключенности в межличностные отношения или дефицита принадлежности к социальной группе (Терешкина, Векилова, Рудыхина и др. 2021). Социальная эксклюзия в межличностных отношениях характеризуется болезненными переживаниями разрыва психологической связи или утраты отношений человека со значимым для него

«Другим», и, как следствие, является фактором, снижающим его психологическое благополучие.

Несмотря на отсутствие на данный момент единой концепции феномена социальной эксклюзии и методов ее диагностики, исследователи предпринимают попытки использования разнообразных методических инструментов (Sommer, Williams, Ciarocco, Baumeister 2001; Williams 2007; Williams, Bernieri, Faulkner et. al. 2000), в том числе анализа опыта социального исключения на уровне межличностных отношений. Установлено соотношение базисных убеждений личности с опытом социальной эксклюзии (Семенова, Векилова, Терешкина и др. 2020), представлено феноменологическое описание исключения из пространства межличностных взаимодействий в детском саду со стороны воспитателя и других детей (Гусева, Семенова, Рудыхина 2021), имеются результаты исследования последствий социального исключения в дошкольном детстве (Семенова, Терешкина, Векилова, Гусева 2021). Также появляются работы, направленные на изучение характеристик переживания ситуаций социального исключения. В частности, предпринята попытка изучить психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии (Шульмин 2018) и различия в психическом переживании студентами социальной эксклюзии в образовательном пространстве (Шульмин 2019). Кроме того, на основе эмпирических данных определены лингвистические маркеры болезненности опыта социального исключения (Григорьева 2021). Проведенные исследования свидетельствуют о том, что опыт переживания социальной эксклюзии является для личности травматичным и становится частью ее жизненного опыта, отражаясь в системе ее взглядов относительно себя и в отношении к окружающему миру.

В целом, накопленные к настоящему времени результаты изучения социальной эксклюзии в контексте межличностных отношений показывают, что последствиями переживания ситуаций социального исключения могут быть личностная уязвимость, агрессия, направленная вовне, и агрессия, направленная на себя, а также формирование негативных базисных убеждений, характеризующих низкую степень доверия к окружающему миру, низкую степень веры в справедливость, в свою удачу и в способность контролировать ситуацию. При этом наиболее серьезные последствия опыта социальной эксклюзии определяются большим количеством ситуаций исключения в жизненном опыте человека, большим количеством неза-

вершенных или непроработанных ситуаций данного типа и высокой степенью эмоциональной значимости незавершенных эксклудированных ситуаций (Семенова, Векилова, Терешкина и др. 2020).

В связи с вышесказанным высокую значимость приобретает поиск путей профилактики возникновения социальной эксклюзии в пространстве межличностных отношений. Поскольку периоды дошкольной и школьной социализации знаменуются получением первых опытов переживания социальной эксклюзии, а субъектами социального исключения могут быть как воспитанники детского сада или учащиеся школы, так и педагоги, важно найти возможности для предотвращения проявления социального исключения в межличностных отношениях в образовательных учреждениях. Большим практическим потенциалом, на наш взгляд, обладает детская литература, которая посредством языка художественных образов способна решить задачу профилактики проявления социальной эксклюзии в образовательной среде и указать пути выстраивания конструктивных межличностных отношений.

Цель данной статьи — представить обзор публикаций, в которых отражена проблематика социальной эксклюзии в контексте детской художественной литературы.

Результаты и обсуждение результатов

Детская литература как источник самопознания в области межличностных отношений

Детская художественная литература занимает уникальное место в литературе и, в целом, в культуре, выполняя важную функцию: способствует всестороннему личностному развитию ребенка, раскрывая для него смысл эмоций и чувств, мотивов поведения, ценностей, взаимоотношений с другими людьми (Бабушкина, Семенова 2020; Гетманская 2019; Долженко 2001; Фонарева, Каганович 2019). Изучение психологического потенциала детской литературы вызывает большой научно-исследовательский интерес. В последние годы активно обсуждается образовательная функция детской литературы (Гетманская 2019), возможности и перспективы использования художественной литературы в процессе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста (Бабушкина, Семенова 2020), в том числе в практике развития эмоциональной сферы: в программах, направленных на эмоционально-

нравственное развитие детей дошкольного возраста (Фонарева, Каганович 2019), в процессе развития эмоционального интеллекта (Бабушкина, Семенова 2020) и, в целом, как материал, стимулирующий развитие переживания ребенка как особой деятельности, направленной на порождение смысла (Климова, Лутковская 2020). Также на примере автобиографической прозы обосновывается необходимость включения анализа художественных текстов в процесс обучения воспитателей и педагогов начальных классов с целью повышения качества их профессиональной подготовки (Милевская, Никольская 2016). Таким образом, не вызывает сомнения, что использование текстов детской художественной литературы можно рассматривать в качестве одного из эффективных способов психолого-педагогической работы с детьми и подростками с целью их гармоничного личностного развития и социального становления. Однако несмотря на внимание современных исследователей к психологическому анализу проблемы буллинга на материале отечественной и зарубежной детской литературы (Пронина 2019), тематике предательства в семейных отношениях на примере анализа художественных произведений (Ларионова 2011), до настоящего времени проблематика социальной эксклюзии на материале детской литературы не получила централизованного и систематического изучения. Кроме того, современным педагогам и психологам, которые нередко становятся свидетелями ситуаций социального исключения среди воспитанников и обучающихся в среде дошкольных и школьных учреждений, важно иметь список произведений для работы с детьми, а также перечень источников, которые могут быть полезны с точки зрения понимания феномена социальной эксклюзии, форм его проявления (в речи и в поведении), факторов возникновения и описания фактов принятия личности другого в противовес социальному исключению. В этой связи рассмотрим публикации, посвященные изучению данного вопроса.

Образ «лишнего человека» в художественной литературе как отражение эксклудированных процессов в обществе

Среди публикаций, посвященных анализу художественных произведений, обращают на себя внимание исследования типологических образов литературных героев (Вальчак, Никольский 2019; Гусейнова 2020; Спешилова, Култышева 2020). Один из наиболее распространенных

типов персонажей, занимающих особенное место среди литературных героев, — образ «лишнего человека». Его описание появилось в русской литературе в XIX веке в произведениях И. С. Тургенева, А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. И. Герцена (Никольский, Лю 2019а). «Лишний человек» — это социально-психологический тип, характеризующийся образованностью и критическим мышлением, не вписывающийся в контекст общества, в котором проходит его жизнедеятельность, и осознающий свою отчужденность от других людей (Вальчак, Никольский 2019). Поскольку существенной характеристикой данного литературного образа является отношение взаимной отчужденности с обществом, данный образ значим для понимания процессов социальной эксклюзии.

Литературоведы предпринимают попытки всестороннего анализа образа «лишнего человека». В частности, появляются публикации с результатами сравнительного анализа образа «лишнего человека» в русской и польской литературе (Вальчак, Никольский 2019), в русской и китайской литературе (Никольский, Лю 2019а; 2019b). Несмотря на определенные национальные особенности описания образа «лишнего человека» в разных лингвокультурах, важно отметить выявленные общие типологические черты. В русском и польском образах «лишнего человека» общими чертами являются большая впечатлительность и эмоциональность, завышенные требования к жизни и окружающим (Вальчак, Никольский 2019). В русском и китайском образах «лишнего человека» выделяются общие черты: высокий уровень образования, непонимание со стороны окружающих, чувство превосходства над другими людьми в сочетании с отсутствием применения полученных знаний на практике, ощущение отчужденности и сложности поиска своего места в жизни (Никольский, Лю 2019а; 2019b).

В целом, можно сказать, что тема «лишнего человека» отражает процессы эксклюзии на уровне общественного бытия человека, что проявляется в непонимании со стороны людей и общества и ощущении собственной отчужденности от них. Кроме того, тема «лишнего человека» стимулирует обсуждение феномена самоэксклюзии, что можно рассматривать как отдельное направление исследования.

Однако наибольший интерес в контексте проблемы социальной эксклюзии в межличностных отношениях представляет проблематика «маленького лишнего человека» или типа «лишний ребенок», проанализированная

на материале русской и польской литературы (Вальчак, Никольский 2020). Описание образа «лишнего ребенка» и его жизненных событий помогает понять особенности внутреннего мира и факторы становления данного литературного героя.

Тип «лишнего ребенка» характеризует ребенка, не понятого и не принятого родителями или сверстниками, или теми и другими, одинокого, лишнего поддержки и помощи взрослых в своем становлении и, что самое главное, не умеющего строить конструктивные межличностные отношения.

Изучение эволюции типа «лишнего ребенка» показывает, что впервые данный образ появился в английской литературе в творчестве Чарльза Диккенса («Приключения Оливера Твиста», «Николаас Никльби», «Дэвид Копперфильд»). Важно отметить, что «ненужность» главных героев его книг была обусловлена внешними (социально-экономическими) факторами (рождение ребенка вне брака, сиротство и т. д.). Похожий образ «лишнего ребенка» создан в сказках Г. Х. Андерсена («Гадкий утенок», «Снежная королева», «Девочка со спичками») (Вальчак, Никольский 2020).

Первой публикацией в русской литературе, содержащей мотив «лишнего ребенка», можно считать «Житие преподобного Феодосия Печерского» (в конце XI века), в котором сделан акцент на трудном детстве в описании образа «лишнего ребенка» (Лихачев, Дмитриев, Алексеев, Поньрко 1997).

В XIX веке описание «лишних детей» нашло свое отражение в книгах Ф. М. Достоевского («Неточка Незванова», «Униженные и оскорбленные» и др.), в том числе в аспекте рассмотрения последствий трудного детства («Идиот», «Бесы», «Подросток»). Значимо, что в произведениях Ф. М. Достоевского «ненужность» «лишних детей» определяется как социально-экономическими факторами (отсутствие системы ухода за сиротами со стороны государства, осуждение внебрачных детей), так и характеристиками межличностных отношений в структуре семьи (проявление жестокости, эгоизма со стороны родителей и опекунов) (Вальчак, Никольский 2020).

В конце XIX века проблема «лишнего ребенка» получает свое развитие в контексте анализа среды школы (повесть «Пансион» В. С. Соловьева, в которой приведены примеры антипедагогических явлений; произведения «Очерки бурсы» Н. Г. Помяловского и «Гимназисты» Н. Г. Гарина-Михайловского, посвященные описанию конфронтации в межличностных

отношениях учащихся) (Вальчак, Никольский 2020).

В послевоенное время (60–70 годы XX века) в произведениях как советской, так и польской литературы, происходит переориентация с описания «лишних детей», не принятых и отвергнутых членами собственной семьи, на детей, не принятых сверстниками, школьным коллективом. Таким образом, в литературе появляется тема буллинга (школьной травли), проявляющегося в преследовании группой сверстников выделяющегося ребенка. Яркими примерами данных произведений являются: повесть «Безумная Евдокия» А. Г. Алексина, повесть «Чучело» В. К. Железникова. Тематика буллинга, актуализация которой произошла в середине XX века (роман Г. Риса «Мыши» (буллинг, физическое насилие); произведение А. Тор «Правда или последствия» (манипуляция — расчетливая дружба с жертвой травли), роман У. Голдинга «Повелитель мух» (буллинг)), дополнена описанием других аспектов дискриминации (повесть «Верочка» А. Н. Богословского (идеи лукизма, дискриминации по внешности и предательства); роман Дж. Пиколт «Девятнадцать минут» (описание скулшутинга, вооруженного нападения в образовательном учреждении, буллинга) и др.) (Пронина 2019).

После распада СССР появились произведения, в которых был описан тип «лишнего ребенка» как ребенка взрослого, дезадаптированного в постсоветских условиях (П. В. Санаев «Похороните меня за плинтусом», А. В. Иванов «Ненасстье»). В современных источниках последнего времени обнаруживается тенденция описывать «лишнего ребенка» в детективной литературе, где дети нередко становятся жертвами преступлений (Вальчак, Никольский 2020).

Таким образом, анализ эволюции образа «лишнего ребенка» демонстрирует, с одной стороны, социальные контексты проявления феномена социального исключения: в условиях семейной среды (в системе «лишний ребенок — родители») и образовательной среде (в системе «лишний ребенок — сверстники, школьный класс»). С другой стороны, образ «лишнего ребенка» характеризует следующие проявления социальной эксклюзии: покинутость родителями, отчуждение от них, непонимание со стороны окружающих, насмешки, издевательства сверстников по отношению к ребенку с физическими или психологическими особенностями. Следовательно, художественная литература дает возможность не только познакомиться с примерами конкретных ситуаций социального исключения, но и понять причины их возник-

новения (пространство семьи и неконструктивные детско-родительские отношения, пространство школы и система отношений учащихся со сверстниками и педагогами).

Примеры социальной эксклюзии хорошо описаны в художественной литературе для подросткового и старшего школьного возраста и нередко подвергались литературоведческому анализу, но и в произведениях для детей дошкольного и младшего школьного возраста также имеются иллюстрации проявления эксклюзии в межличностных и внутригрупповых отношениях.

Среди художественных произведений для детей дошкольного возраста можно выделить несколько примеров: сказка «Дитя-невидимка» Туве Янссон (Янссон 2016), сказки «Гадкий утенок», «Дикие лебеди» Г. Х. Андерсена (Андерсен 2009).

В русской литературе XIX–XX вв. отвержение ребенка описано на примере как дошкольного, так и школьного возраста (М. М. Зощенко «Лёля и Минька» (Зощенко 2015), Л. Н. Толстой «Детство» (Толстой 1984), М. Горький «Детство» (Горький 1985)).

В зарубежной литературе начала XX века заслуживает отдельного внимания сказочная повесть Памелы Трэверс «Мэри Поппинс» для детей старшего дошкольного возраста. Мэри Поппинс — героиня повести, няня-волшебница, воспитывающая детей в одной из лондонских семей, — несколько десятилетий является любимым персонажем детей (Трэверс 1992). Педагогическую позицию Мэри Поппинс можно охарактеризовать как ориентированную на развитие, поддержку инициативы и любознательности воспитанников. Однако в речи и поведении данной героини можно заметить неконструктивные педагогические приемы, например: игнорирование как пренебрежение потребностями ребенка («Что ж, если ты сам знаешь, зачем приставать ко мне с вопросами? Я не энциклопедия!»), угрозы в вербальной форме («...с Мэри Поппинс лучше не спорить ...», «Еще одно слово из этого района ..., и я позову полисмена!») и в невербальном виде («...сердито глядя...», «... угрожающе проговорила она...»). Данные педагогические приемы, с одной стороны, могут вызывать у воспитанников негативные эмоциональные переживания и, как следствие, ощущение отверженности. С другой стороны, отмеченные речевые и поведенческие проявления, вероятно, говорят не об эксклюзии со стороны Мэри Поппинс, а могут формировать субъективное восприятие конкретной ситуации как эксклюзирующей ребенка из системы

взаимоотношений с няней. В данном случае уместно отметить, что нередко в реальном взаимодействии имеются случаи псевдоэкслюзии, когда субъект интерпретирует ситуацию межличностного общения как намеренно созданную другим человеком с целью его социального исключения, но это не соответствует действительности (Чиркина, Бойкина 2020). Изучение псевдоэкслюзии является перспективным направлением развития проблематики социального исключения, особенно у детей и подростков, мировосприятие которых находится в процессе становления и зависит от адекватной интерпретации поведения по отношению к ним со стороны близких и значимых людей.

Можно заключить, что детская литература является наглядным и доступным материалом, изучение которого позволяет педагогу обратить внимание на специфику взаимодействия взрослого (педагога или родителя) и ребенка. Например, на основе использования текстов литературы можно показать педагогу, каким образом выражается игнорирование: такие поведенческие проявления, как отведение взгляда, тактика молчания в диалоге, смена темы (отсутствие ответа на вопрос, отсутствие приветствия при встрече, отсутствие визуального контакта и т. п.) отражают игнорирование и часто свидетельствует не только о нарушении речевого этикета, но и о социальном исключении из коммуникации и, в последующем, из межличностных отношений (Якимова 2017).

Репрезентация оппозиции «Свой — Чужой» в художественных произведениях в контексте проблемы социальной экслюзии

В последнее время в лингвистике проявляется интерес к изучению бинарной оппозиции «Свой — Чужой» в литературе (Дубоссарская 2012; Емельянова 2020а; 2020b; Михайлова 2021 и др.). В частности, работы О. В. Емельяновой посвящены изучению языковой актуализации оппозиции «Свой — Чужой» на материале высказываний в английском языке, а также в искусствоведческом дискурсе (Емельянова, 2020а; 2020b; 2020с; Емельянова, Воронкова 2021). Автор рассматривает разделение людей на «своих», то есть близких, понятных, похожих на меня, и «чужих», то есть далеких, непонятных, непохожих на меня, в качестве одного из базовых способов категоризации социального мира, стимулирующего отношения инклюзии и экслюзии (Емельянова 2020а). Значимо, что в представлении О. В. Емельяновой феномен социальной экслюзии не сводится к отверже-

нию социально не защищенных категорий населения и рассматривается в широком контексте, включая межличностные отношения. Проведенный ею лингвистический анализ подтверждает, что процесс самокатегоризации, способствующий формированию групповой идентичности, ярко проявляется на когнитивном и эмоциональном уровнях функционирования личности. В связи с этим отмечается, что отнесение человека к категории «чужих» «может нанести ему тяжелую психо-эмоциональную травму отвержения» (Емельянова 2020а, 4), что подтверждается использованием эмоционально-окрашенных речевых средств для выражения отсутствия принадлежности к группе.

Проявление оппозиции «Свой — Чужой» в сюжетной линии художественных произведений для детей и подростков помогает яснее представить истоки социальной экслюзии в межличностных отношениях. Яркой иллюстрацией является осознание «инаковости», отнесенности к категории «Чужой» и обусловленные этим осознанием глубокие переживания, отраженные в речевых высказываниях главной героини повести В. К. Железникова «Чучело». Автору удалось описать не только процесс социальной экслюзии в школьном классе в форме буллинга, но и в полной мере выразить эмоциональные переживания героини Лены Бессольцевой: «... — Дедушка!.. Милый!.. Уедем! Уедем! Уедем!.. — Она всхлипывала на ходу. — Навсегда!.. От злых людей!.. Пусть они грызут друг друга!.. Волки!.. Шакалы!.. Лисы!» (Железников 1981, 10), «...Только она почувствовала себя одинокой и никому здесь не нужной, и ей захотелось немедленно уехать из этого городка...» (Железников 1981, 19). Очевидно, что текст этой повести дает возможность читателю подросткового возраста посмотреть на ситуацию школьной травли с позиции стороннего наблюдателя и посредством сопереживания главной героине составить представление о проявлении социальной экслюзии в межличностных отношениях в школьном классе.

Возможности использования детской литературы в профилактике социального исключения в межличностных отношениях

Представляется важным отметить, что оппозиция «Свой — Чужой» пронизывает описание межличностных отношений героев в детской художественной литературе. Критерии, по которым литературные образы становятся «инаковыми» для окружающих, являются разными. В первую очередь это могут быть внешние при-

знаки, в том числе уровень их материальных ресурсов. Например, в сказке Дж. Родари «Приключения Чиполлино» представлены примеры того, как одни, более статусные люди, отвергают других, в частности, малообеспеченных. Неслучайно бедность, согласно первым научным исследованиям эксклюзии, разделяя людей по принципу материального достатка, ограничивает их доступ к всевозможным ресурсам, содействуя исключению малоимущих (Родари 2007). Содержание данного произведения является ценным для его совместного обсуждения с ребенком педагогами или родителями с целью формирования у него толерантного поведения к другим детям вне зависимости от их материальных характеристик и материального достатка их родителей.

Следует добавить, что в литературе для подросткового возраста также отражены материально-вещественные факторы в контексте социального исключения. Например, для героя — «лишнего человека», описанного в китайской литературе (например, в произведениях Юй Дафу «Омела и плющ» (郁达夫 — Yuǐ 2015), «Омут» (郁达夫 — Yuǐ 2016)), в отличие от образа «лишнего человека» в русской литературе, особое место занимает важность практической стороны жизни (Никольский, Лю 2019b). Тяжелые материальные условия, в которых живет литературный герой, усугубляют его переживания бессмысленности своего бытия и отчуждение от общества (郁达夫 — Yuǐ 2015; 2016). Можно предположить, что дефицит материальных средств явился фактором, усиливающим процесс социального исключения «лишнего человека», описанного в китайской литературе.

Описание «инаковости» по признаку физических характеристик раскрывается в литературе про «особенных» детей. На примере немецкоязычной детской литературы («*Maine Füße sind der Rollershtul*» (Huainigg 2003) и трилогии Ф.-О. Хайнриха о Маулине Шмитт («Мое разрушенное королевство» (Хайнрих 2017а), «В ожидании чуда» (Хайнрих 2017b), «Конец вселенной» (Хайнрих 2018)) М. В. Каширина рассмотрела характеристики описания «особого» героя и его взаимоотношения с братом/сестрой и пришла к выводу о ресурсе данных художественных произведений для понимания трудных жизненных ситуаций и принятия детей, обладающих физическими особенностями (Каширина 2020). Полагаем, что литературу данной направленности можно использовать в работе со школьниками с целью профилактики экс-

клюдии в отношении других детей по показателям здоровья.

Одной из ключевых ценностей художественной литературы для личностного развития детей дошкольного и школьного возраста является сочетание рациональных и эмоциональных аспектов в описании литературного героя и сюжета книги. Как правомерно заметил Л. С. Выготский, искусство является средством катарсиса: «...действие искусства, когда оно совершает катарсис и вовлекает в этот очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важные потрясения личной души, есть действие социальное...» (Выготский 1987, 238), «...искусство есть общественная техника чувства, орудие общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа... чувство становится личным, когда каждый из нас переживает произведение искусства, становится личным, не переставая при этом оставаться социальным...» (Выготский 1987, 239). Использование художественных приемов и описание психологических особенностей поведения литературных героев дают возможность эмоционального сопереживания читателей дошкольного и школьного возраста героям, получающим опыт социального исключения, а также постижения причин возникновения их жизненной ситуации и осмысления общечеловеческих ценностей.

О рефлексии и переживании, вызванном литературным сюжетом, пишет в своей работе В. С. Собкин. На примере анализа повести «Бедная Лиза» Н. М. Карамзина он отмечает важность «медленного чтения художественного произведения», способного вызывать в читателе «...особую мыслительную работу, направленную на выявление разнообразных содержательных единиц текста и установление смысловых взаимосвязей между ними...» и «... те или иные чувства, мысли, интерпретации...» (Собкин 2020, 112). Данный тезис дополняет позиция Т. А. Климовой и Е. В. Лутковской: художественные образы из прочитанной книги являются для ребенка ценным ресурсом, особенно важным для его эмоционального и в целом личностного развития, в процессе становления у него культуры переживания (Климова, Лутковская 2020).

Резюмируя, можно сказать, что ценность художественных произведений для детей дошкольного и школьного возрастов заключается в возможностях постижения смысла жизненных ситуаций посредством переживания событий, описанных в литературе.

Примеры профилактики социальной эксклюзии в детской литературе

Художественная литература для детей и подростков содержит примеры конструктивного, принимающего поведения: их можно рассматривать в качестве профилактики проявления социального исключения в дошкольных учреждениях и, как следствие, профилактики данного феномена в более старшем возрасте и в более широком социальном контексте.

Для детей дошкольного возраста следует обозначить примеры литературных источников, в которых описываются факты принятия разных героев: сказочные повести Алана Милна «Винни Пух и все-все-все» (Милн 1992) и Туве Янссон «Муми-тролли» (Янссон 2016).

Существует представление о том, что книги вышеуказанных авторов лишены отрицательных персонажей (исключение — Морра у Туве Янссон), что характеризует доброту, положительный эмоциональный тон этих художественных произведений. Однако если обратиться к тексту, то становится очевидным, что доброта проявляется в отношении персонажей друг к другу. Например, ослик Иа мог бы стать объектом социального исключения за счет своих особенностей: он меланхоличный, замкнутый, с ним крайне сложно взаимодействовать. Тем не менее, он не отвергнут другими героями, не становится объектом эксклюзии: напротив, о нем заботятся, поздравляют с днем рождения, ищут его хвостик и т. д.

Обратившись к книге Туве Янссон, читатели увидят, что самые разные герои являются принятыми, несмотря на их странности. У Туве Янссон Муми-мама и Муми-папа — взрослые, большинство других персонажей скорее дети. Взрослые показывают детям пример уважительного, толерантного отношения к тем, кто отличается. Например, Ондатр не пользуется симпатией Муми-тролля, Сниффа. Но Муми-мама показывает им пример уважительного отношения, принятия. Более чем странные Хемули могли бы также стать жертвами социальной эксклюзии, но этого не происходит. Чтение книги Туве Янссон вместе с детьми дошкольного возраста позволяет показать им окружающий мир во всем его разнообразии: каждый герой не похож на другого, но каждый принят. Единственным исключением в книге является Морра, которую никто не любит. При этом Морра сама не стремится к взаимодействию, скорее, для нее характерно самоисключение из социальных отношений (Янссон 2016).

В качестве профилактики социальной эксклюзии в межличностных отношениях целесообразно показать ребенку дошкольного возраста описание мира в его многообразии, используя примеры из литературных произведений. Реализовать данный способ возможно путем совместного чтения и обсуждения с ним литературы, в которой описываются разные герои, разные семьи. Примерами подобной литературы являются книги Иль Сунг На (Сунг 2015a; 2015b). В книге И. Н. Сунг «Тс-тс-тс... Сонная книжка» описывается достаточно простая идея: все животные спят по-разному — лежа, стоя, плавая, не закрывая глаз и даже не моргая; кто-то спит ночью, а кто-то днем (Сунг 2015a). В этой связи становится понятно, что не все спят, как ребенок (читатель). Это будет восприниматься им необычно и даст повод размышлять и говорить о разнообразии мира, о том, что разные люди живут в разных странах и у них разные традиции (например, они носят разную одежду и едят разную еду).

Книга И. Н. Сунг «Ш-ш-ш-ш... Малышова книжка» полезна для детей-дошкольников, которые начинают задавать родителям сложные вопросы, связанные с семьей, этнической принадлежностью, особенностями внешности (например, «Почему все живут с папой, а мы без папы?», «Почему все в садике белые, а я смуглый?» и т. д.) (Сунг 2015b). Дети нередко задают аналогичные вопросы относительно других детей или взрослых. Родителям и педагогам не всегда просто не только отвечать на такие вопросы, но и особенно сложно начать говорить, рассказывать, объяснять. Чтение данной книги способствует пониманию «инаковости» и ее принятию.

В литературе для детей подросткового возраста имеются примеры конструктивного поведения в ситуации столкновения с «инаковостью». Например, в повести В. К. Железникова «Чудак из шестого “Б”» описан герой, шестиклассник Борис, стремящийся к самоутверждению, совершающий поступки, из-за которых в глазах окружающих людей он выглядит смешным, неудачливым, нестандартным. Описано, что он стремится к доброжелательным отношениям с окружающими людьми и показывает пример сохранения своей индивидуальности, отражающей его «инаковость», непохожесть на других людей, демонстрируя пример стойкости жизненных позиций: «...Я давно усвоил: главное в жизни — не поддаваться, а то погибнет всякая индивидуальность. А ее надо беречь...» (Железников 1989, 3). Содержание этой книги содержит материал для обсуждения проблемы несоответствия личности эталонам поведения,

принятым в обществе, и поиску ресурсов для сохранения индивидуальности без риска стать объектом социальной эксклюзии.

С учетом вышесказанного мы приходим к пониманию, что художественная литература является ресурсом для поддержания гармоничного личностного развития детей дошкольного и школьного возраста, предоставляя возможности для осмысления категорий «Свой» и «Чужой», отраженных в описании ситуаций социальной эксклюзии героев художественных произведений. Конструктивное осмысление данных ситуаций возможно благодаря изменению образа восприятия литературного героя у читателей путем перевода категории «Чужой» в категорию «Другой». Неслучайно в исследованиях межкультурной коммуникации обоснована значимость введения категории «Другой» в оппозицию «Свой — Чужой», позволяющей перевести реакцию по отношению к «инаковому» с отторжения, агрессии, изгнания к интересу, диалогу, принятию (Дубоссарская 2012; Михайлова 2021). Работа с текстом художественных произведений открывает педагогу возможности не только обсуждать с детьми и подростками ситуации социального исключения в межличностных отношениях литературных героев, но и в процессе диалога с ними стимулировать осмысление психологических характеристик героев, особенностей их жизненных ситуаций взросления, признание их «инаковости» с позиции «Другой» с целью более глубокого понимания их отличий от остальных героев и признания за ними права на существование.

Выводы

Проблема социальной эксклюзии в межличностных отношениях является одной из актуальных в современной психологии. Социальная эксклюзия представляет собой многогранный феномен и занимает особое место в межличностных отношениях в разных малых группах, характеризуя болезненные переживания разрыва психологической связи или утраты отношений у человека со значимым для него «Другим» или «Другими» людьми, и проявляется в снижении у него как объекта эксклюзии психологического благополучия и дисфункциональном взаимодействии внутри группы.

Анализ публикаций, посвященных проблематике социальной эксклюзии в контексте детской художественной литературы, позволил составить представление об условиях возник-

новения ситуаций исключения из пространства межличностных отношений, о формах проявления эксклудированного поведения одних членов социальной группы по отношению к другим, о ключевых характеристиках образа человека, объекта социальной эксклюзии, и характеристиках его восприятия, оказывающих влияние на его исключение из системы значимых отношений.

В результате изучения различных источников мы пришли к пониманию, что тексты художественных произведений являются ценным ресурсом в развитии эмоциональной сферы и личностных особенностей детей дошкольного и школьного возраста в практике их воспитания и обучения. Обсуждение с ними характеристик образов литературных героев, условий их жизни и особенностей взаимоотношений в семье и в образовательной среде является предпосылкой для становления системы их личностных смыслов, развития рефлексии, переживания и эмпатии, и, как следствие, способствует конструктивному восприятию многообразия мира окружающих людей.

Проведенный анализ литературы показал, что в художественных произведениях для детей и подростков описаны примеры конструктивного, принимающего поведения, и они основаны на восприятии человека, непохожего, отличного от окружающих, не как «Чужого», а как «Другого», достойного быть «иным», непохожим на других.

Таким образом, совместное обсуждение материала художественной литературы педагогом (или родителем) с ребенком дошкольного и школьного возраста способно стимулировать развитие у него рефлексии относительно проявлений социального исключения во взаимоотношениях с людьми и предотвратить его актуализацию в реальной жизни с тем, чтобы вместо социальной его эксклюзии построению межличностных отношений сопутствовали процессы инклюзии, взаимопонимания и взаимоприятия.

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

О. В. Рудыхина — руководство работой над статьей, теоретический обзор, форматирование и редакционная правка текста статьи, оформление списка литературы. Ю. Е. Гусева — идея исследования, теоретический обзор, перевод. Г. В. Семенова — идея исследования, теоретический обзор, редакционная правка текста статьи.

Author Contributions

O. V. Rudykhina—management of the work on the article, theoretical review, formatting and editorial revision of the text of the article, preparing the list of references. Yu. E. Guseva—the idea of research, theoretical review, translation. G. V. Semenova—the idea of research, theoretical review, editorial revision of the text of the article.

Литература

- Андерсен, Х. К. (2009) *Сказки Г. Х. Андерсена*. М.: Лада, 128 с.
- Бабушкина, Е. А., Семенова, Л. Э. (2020) Художественная литература как метод психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста. *Проблемы современного педагогического образования*, № 66–3, с. 339–343.
- Бойкина, Е. Э. (2019) Агрессия сквозь призму социального ostrакизма. *Современная зарубежная психология*, т. 8, № 3, с. 60–67. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080307>
- Бойкина, Е. Э., Чиркина, Р. В. (2020) Социальный ostrакизм: современное состояние проблемы, методология и методы исследования. *Психология и право*, т. 10, № 1, с. 152–164. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100114>
- Вальчак, Д., Никольский, Е. В. (2019) Тип «лишнего человека» в русской и польской литературах («Zbędny człowiek» VS. «Bohater Werterowski»). *Libri Magistri*, № 3 (9), с. 93–123.
- Вальчак, Д., Никольский, Е. В. (2020) «Маленький лишний человек», или тип «лишнего ребенка» в русской и польской литературах. *Libri Magistri*, № 1 (11), с. 11–44.
- Выготский, Л. С. (1987) *Психология искусства*. М.: Педагогика, 341 с.
- Гетманская, Е. В. (2019) Образовательная функция детской литературы в фокусе западных исследований. *Педагогика и психология образования*, № 1, с. 27–40.
- Горький, М. (1985) *Детство*. Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 192 с.
- Григорьева, Л. М. (2021) Язык ostrакизма: 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
- Гусева, Ю. Е., Семенова, Г. В., Рудыхина, О. В. (2021) Социальная эксклюзия в детском саду. *Дошкольное воспитание*, № 1, с. 7–14.
- Гусейнова, Н. Н. (2020) Образы «маленького» человека и «лишнего» человека в литературе XIX века. *Балтийский гуманитарный журнал*, т. 9, № 3 (32), с. 241–245. <https://doi.org/10.26140/bgz3-2020-0903-0059>
- Долженко, Л. В. (2001) *Рациональное и эмоциональное в русской литературе 50–80-х годов XX в.* (Н. Н. Носов, В. Ю. Драгунский, А. Г. Алексин, В. П. Крапивин). Диссертация на соискание степени доктора филологических наук. Волгоград, Волгоградский государственный педагогический университет, 394 с.
- Дубоссарская, М. Л. (2012) «Свой», «Чужой», «Другой» в столкновении культур (на материале Перуанских хроник XVI в.). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии. М., МГУ им. М. В. Ломоносова, 23 с.
- Емельянова, О. В. (2020a) Категоризация и самокатегоризация в контексте социальной эксклюзии. *Когнитивные исследования языка*, № 2 (41), с. 209–212.
- Емельянова, О. В. (2020b) К вопросу о языковой актуализации оппозиции «свой-чужой» в искусствоведческом дискурсе. *Когнитивные исследования языка*, № 3 (42), с. 361–365.
- Емельянова, О. В. (2020c) Лингвистическая репрезентация потребности в групповой идентичности и эффекта подражания в английском языке. В кн.: *Герценовские чтения. Иностранные языки: сборник научных трудов*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 154–157.
- Емельянова, О. В., Воронкова, А. В. (2021) Лекция Дж. Уистлера «Ten O’Clock» и концепция «чужого» в искусстве. *Культура в фокусе научных парадигм*, № 12–13, с. 288–293.
- Железников, В. К. (1981) *Чучело*. М.: Детская литература, 206 с.
- Железников, В. К. (1989) *Чудак из шестого «Б»*. М.: Детская литература, 367 с.
- Зоценко, М. М. (2015) *Леся и Минька*. СПб.; М.: Речь, 61 с.
- Каширина, М. В. (2020) Дружба как братство/сестринство в книгах об особом детстве: неожиданный поворот темы и трудности на пути к читателю. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, № 3 (53), с. 124–131.
- Климова, Т. А., Лутковская, Е. В. (2020) Детская литература и культура переживания. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, № 3 (53), с. 55–63.

- Курмышева, Л. К. (2015) Эксклюзия как феномен жизни общества. *Психология, социология и педагогика*, № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.snauka.ru/2015/03/4491> (дата обращения 05.12.2021).
- Ларионова, Н. П. (2011) Тема предательства в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы». *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*, № 2, с. 68–71.
- Лихачев, Д. С., Дмитриев, Л. А., Алексеев, А. А., Понырко, Н. В. (ред.). (1997) *Библиотека литературы Древней Руси. Т. 1: XI–XII века*. СПб.: Наука, 543 с.
- Милевская, Н. И., Никольская, О. Л. (2016) Психолого-педагогическое значение автобиографической прозы для подготовки воспитателей и учителей начальных классов. *Научно-педагогическое обозрение*, № 2 (12), с. 59–68.
- Милн, А. (1992) *Винни-Пух и все-все-все*. М.: Дом, 240 с.
- Михайлова, Н. В. (2021) Эксклюзия Чужого vs инклюзия Другого. *Alma mater (Вестник высшей школы)*, № 7, с. 85–88. <https://doi.org/10.20339/AM.07-21.085>
- Никольский, Е. В., Лю, И. (2019а) Интерпретация «лишнего человека» в русской и китайской литературах: опыт сопоставительного анализа. *Libri Magistri*, № 2 (8), с. 85–113.
- Никольский, Е. В., Лю, И. (2019б) Образ «лишнего человека» в русской литературе XIX века и в творчестве китайского писателя Юй Дафу. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, т. 12, № 7, с. 43–49. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.7.9>
- Пронина, Н. А. (2019) Художественная литература о буллинге как фактор формирования толерантности. *Тенденции развития науки и образования*, № 55–11, с. 50–54. <https://doi.org/10.18411/lj-10-2019-221>
- Родари, Д. (2007) *Приключения Чиполлино*. М.: Самовар, 187 с.
- Семенова, Г. В., Векилова, С. А., Терешкина, И. Б. и др. (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>
- Семенова, Г. В., Терешкина, И. Б., Векилова, С. А., Гусева, Ю. Е. (2021) «Дети не хотели играть со мной...». Социальное исключение в дошкольном возрасте. *Дошкольное воспитание*, № 6, с. 2–9.
- Собкин, В. С. (2020) «Ах, “Бедная Лиза”, Ах!» — опыт психологического анализа повести Н. М. Карамзина. *Национальный психологический журнал*, т. 2, № 2 (38), с. 109–147.
- Сунг, И. Н. (2015а) *Тс-тс-тс... Сонная книжка*. СПб.: Вектор, 24 с.
- Сунг, И. Н. (2015б) *Ш-ш-ш-ш... Малышова книжка*. СПб.: Вектор, 24 с.
- 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. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33>
- Толстой, Л. Н. (1984) *Детство*. Рига: Звайгзне, 271 с.
- Трэверс, П. Л. (1992) *Мэри Поппинс*. М.: Педагогика-пресс, 144 с.
- Фонарева, О. В., Каганович, С. И. (2019) Значимость художественной литературы в развитии дошкольников в современных условиях. *Детский сад от А до Я*, № 6 (102), с. 98–105.
- Хайнрих, Ф.-О. (2017а) *Удивительные приключения Маулины Шмитт. Ч. 1. Мое разрушенное королевство*. М.: Самокат, 176 с.
- Хайнрих, Ф.-О. (2017б) *Удивительные приключения Маулины Шмитт. Ч. 2. В ожидании чуда*. М.: Самокат, 208 с.
- Хайнрих, Ф.-О. (2018) *Удивительные приключения Маулины Шмитт. Ч. 3. Конец вселенной*. М.: Самокат, 192 с.
- Чиркина, Р. В., Бойкина Е. Э. (2020) Дети-невидимки: последствия остракизма в среде несовершеннолетних. В кн.: *Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития. Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием*. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, с. 505–508.
- Шульмин, М. П. (2018) Психологические факторы переживания личностью социальной эксклюзии. *Сибирский психологический журнал*, № 70, с. 17–33. <https://doi.org/10.17223/17267080/70/2>
- Шульмин, М. П. (2019) Различия в психических переживаниях студентами социальной эксклюзии в контексте мира личности и образовательного пространства. *Сибирский психологический журнал*, № 73, с. 111–125. <https://doi.org/10.17223/17267080/73/7>
- 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.
- Янссон, Т. М. (2016) *Все о Муми-троллях*. М.: Азбука, 880 с.
- Huainigg, F.-J. (2003) *Meine Füße sind der Rollstuhl*. Munchen: Annette Betz Verlag, 32 p.
- Sommer, K. L., Williams, K. D., Ciarocco, N. J., Baumeister, R. F. (2001) When silence speaks louder than words: Explorations into the intrapsychic and interpersonal consequences of social ostracism. *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 23, no. 4, pp. 225–243. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_1

- 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>
- Williams, K. D., Bernieri, F. J., Faulkner, S. L. et al. (2000) The scarlet letter study: Five days of social ostracism. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, vol. 5, no. 1, pp. 19–63. <https://doi.org/10.1080/10811440008407846>
- 郁达夫. (2015) 郁达夫小说精选集. 安徽: 文艺出版社, 364 页.
- 郁达夫. (2016) 春风沉醉的晚上. 北京: 联合出版公司, 321 页.

References

- Andersen, Kh. K. (2009) *Skazki G. Kh. Andersena*. Moscow: Lada Publ., 128 p. (In Russian)
- Babushkina, E. A., Semenova, L. E. (2020) Khudozhestvennaya literatura kak metod psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam doshkol'nogo vozrasta [Art literature as a method of psychological and pedagogical assistance to children of preschool age]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no. 66–3, pp. 339–343. (In Russian)
- Boykina, E. E. (2019) Agressiya skvoz' prizmu sotsial'nogo ostrakizma [Aggression through the prism of social ostracism]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 8, no. 3, pp. 60–67. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080307> (In Russian)
- Boykina, E. E., Chirkina, R. V. (2020) Sotsial'nyj ostrakizm: sovremennoe sostoyanie problemy, metodologiya i metody issledovaniya [Social ostracism: Current state of the problem, methodology and research methods]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 10, no. 1, pp. 152–164. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100114> (In Russian)
- Chirkina, R. V., Boykina, E. E. (2020) Deti-nevidimki: posledstviya ostrakizma v srede nesovershennoletnikh [Invisible children: The effects of juvenile ostracism]. In: *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya. Sbornik materialov Vserossijskogo simpoziuma psikhologov s mezhdunarodnym uchastiem [Psychology of the XXI century: Challenges, searches, vectors of development. Collection of materials of the All-Russian Symposium of Psychologists with international participation]*. Ryazan: Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service Publ., pp. 505–508. (In Russian)
- Dolzhenko, L. V. (2001) *Ratsional'noe i emotsional'noe v russkoj literature 50–80-kh godov XX v. (N. N. Nosov, V. Yu. Dragunskij, A. G. Aleksin, V. P. Krapivin) [The rational and the emotional in Russian literature of the 1950s and 1980s (N. Nosov, V. Dragunsky, A. Aleksin, V. Krapivin)]*. PhD dissertation (Philology). Volgograd, Volgograd State Pedagogical University, 394 p. (In Russian)
- Dubossarskaya, M. L. (2012) “Svoj”, “Chuzhoj”, “Drugoj” v stolknovenii kul'tur (na materiale Peruanskikh khronik XVI v.) [The Other, the Stranger, and the Other in the Clash of Cultures (Peruvian chronicles of the 16th Century)]. *Extended abstract of PhD dissertation (Culturology)*. Moscow, Lomonosov Moscow State University, 23 p. (In Russian)
- Emelianova, O. V. (2020a) Kategorizatsiya i samokategorizatsiya v kontekste sotsial'noj eksklyuzii [Categorization and self-categorization in the context of social exclusion]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka — Cognitive Studies of Language*, no. 2 (41), pp. 209–212. (In Russian)
- Emelianova, O. V. (2020b) K voprosu o yazykovoj aktualizatsii oppozitsii “svoj-chuzhoj” v iskusstvovedcheskom diskurse [On linguistic representation of “us” versus “them” opposition in art discourse]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka — Cognitive Studies of Language*, no. 3 (42), pp. 361–365. (In Russian)
- Emelianova, O. V. (2020c) Lingvisticheskaya reprezentatsiya potrebnosti v gruppovoj identichnosti i efekta podrazhaniya v anglijskom yazyke [Linguistic representation of the need for group identity and effect of imitation]. In: *Gertsenovskie chteniya. Inostrannye yazyki: sbornik nauchnykh trudov [Herzen's Readings: Foreign languages: Collection of academic papers]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 154–157. (In Russian)
- Emelianova, O. V., Voronkova, A. V. (2021) Lektsiya Dzh. Uistlera “Ten O’Clock” i kontseptsiya “chuzhogo” v iskusstve [Mr. Whistler’s Ten O’Clock public lecture and the concept of “alien” in art]. *Kul'tura v fokuse nauchnykh paradigim*, no. 12–13, pp. 288–293. (In Russian)
- Fonareva, O. V., Kaganovich, S. I. (2019) Znachimost' khudozhestvennoj literatury v razvitii doshkol'nikov v sovremennykh usloviyakh [The importance of fiction in the development of preschoolers in modern conditions]. *Detskij sad ot A do Ya*, no. 6 (102), pp. 98–105. (In Russian)
- Getmanskaya, E. V. (2019) Obrazovatel'naya funktsiya detskoj literatury v fokuse zapadnykh issledovaniy [The educational function of children’s literature in the focus of Western studies]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya — Pedagogy and Psychology of Education*, no. 1, pp. 27–40. (In Russian)
- Gor'kij, M. (1985) *Detstvo [Childhood]*. Kujbyshev: Kujbyshevskoe knizhnoe izdatel'stvo Publ., 192 p. (In Russian)
- 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)

- Guseva, Yu. E., Semenova, G. V., Rudykhina, O. V. (2021) Sotsial'naya eksklyuziya v detskom sadu [Social exclusion in kindergarten]. *Doshkol'noe vospitanie*, no. 1, pp. 7–14. (In Russian)
- Huseynove, N. N. (2020) Obrazy “malen'kogo” cheloveka i “lishnego” cheloveka v literature XIX veka [Images of “little” and “extra” human in the literature of the XIX century]. *Baltiiskij gumanitarnyj zhurnal — Baltic Humanitarian Journal*, vol. 9, no. 3 (32), pp. 241–245. <https://doi.org/10.26140/bgz3-2020-0903-0059> (In Russian)
- Heinrich, F.-O. (2017a) *Udivitel'nye priklyucheniya Mauliny Shmitt. Ch. 1. Moe razrushennoe korolevstvo [The Amazing and astonishing adventures of Maulina Schmitt Pt. 1: My shattered kingdom]*. Moscow: Samokat Publ., 176 p. (In Russian)
- Heinrich, F.-O. (2017b) *Udivitel'nye priklyucheniya Mauliny Shmitt. Ch. 2. V ozhidanii chuda [The Amazing and astonishing adventures of Maulina Schmitt Pt. 2: Waiting for a miracle]*. Moscow: Samokat Publ., 208 p. (In Russian)
- Heinrich, F.-O. (2018) *Udivitel'nye priklyucheniya Mauliny Shmitt. Ch. 3. Konets vselennoj [The Amazing and astonishing adventures of Maulina Schmitt Pt. 3: The End of the Universe]*. Moscow: Samokat Publ., 192 p. (In Russian)
- Huainigg, F.-J. (2003) *Meine Füße sind der Rollstuhl [My feet are the wheelchair]*. Munchen: Annette Betz Verlag, 32 p. (In Deutsch)
- Jansson, T. M. (2016) *Vse o Mumi-trollyakh [All about Moomins]*. Moscow: Azbuka Publ., 880 p. (In Russian)
- Kashirina, M. V. (2020) Druzhba kak bratstvo/sestrinstvo v knigakh ob osobom detstve: neozhidannyj povорот temy i trudnosti na puti k chitatel'yu [Friendship as a brotherhood/sisterhood in books about special childhood: An unexpected turn of the topic and obstacles on the way to the reader]. *Vestnik MGPI. Seriya “Pedagogika i psikhologiya” — MCIU Journal of Pedagogy and Psychology*, no. 3 (53), pp. 124–131. (In Russian)
- Klimova, T. A., Lutkovskaya, E. V. (2020) Detskaya literatura i kul'tura perezhevaniya [Children's literature and culture of experiences]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya “Pedagogika i psikhologiya” — MCIU Journal of Pedagogy and Psychology*, no. 3 (53), pp. 55–63. (In Russian)
- Kurmysheva, L. K. (2015) Eksklyuziya kak fenomen zhizni obshchestva [Exclusion as a phenomenon of social life]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika — Psychology, Sociology and Pedagogy*, no. 3. [Online]. Available at: <https://psychology.snauka.ru/2015/03/4491> (accessed 05.12.2021). (In Russian)
- Larionova, N. P. (2011) Tema predate'l'stva v romane M. E. Saltykova-Shchedrina “Gospoda Golovlevy” [Theme of treachery in the novel M. E. Saltykov-Shchedrin's “Missrs Golovlevs”]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika — Vestnik VSU. Series: Philology. Journalism*, no. 2, pp. 68–71. (In Russian)
- Likhachev, D. S., Dmitriev, L. A., Alekseev, A. A., Ponyrko, N. V. (ed.). (1997) *Biblioteka literatury Drevnej Rusi. T. 1: XI–XII veka [Library of Literature of Ancient Russia. Vol. 1. XI–XII centuries]*. Saint Petersburg: Nauka Publ., 543 p. (In Russian)
- Milevskaya, N. I., Nikol'skaya, O. L. (2016) Psikhologo-pedagogicheskoe znachenie avtobiograficheskoy prozy dlya podgotovki vospitatelej i uchitelej nachal'nykh klassov [Psychological and pedagogical value of autobiographical prose for training of kindergarten and primary school teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie — Pedagogical Review*, no. 2 (12), pp. 59–68. (In Russian)
- Miln, A. (1992) *Vinni-Pukh i vse-vse-vse [Winnie the Pooh and ll-all-all]*. Moscow: Dom Publ., 240 p. (In Russian)
- Mikhailova, N. V. (2021) Eksklyuziya Chuzhogo VS Inklyuziya Drugogo [Alien's exclusion vs Other's inclusion]. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly) — Alma mater (Higher School Herald)*, no. 7, pp. 85–88. <https://doi.org/10.20339/AM.07-21.085> (In Russian)
- Nikol'skii, E. V., Lyu, Y. (2019a) Interpretatsiya “lishnego cheloveka” v russkoj i kitajskoj literaturakh: opyt sopostavitel'nogo analiza [Interpretation of the “superfluous person” in Russian and Chinese literature: The experience of comparative analysis]. *Libri Magistri*, no. 2 (8), pp. 85–113. (In Russian)
- Nikol'skii, E. V., Lyu, Y. (2019b) Obraz “lishnego cheloveka” v russkoj literature XIX veka i v tvorchestve kitajskogo pisatelya Yuj Dafu [Image of “superfluous man” in the Russian literature of the XIX century and in the of the Chinese writer Yu Dafu's creative work]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki — Philology. Theory & Practice*, vol. 12, no. 7, pp. 43–49. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.7.9> (In Russian)
- Pronina, N. A. (2019) Khudozhestvennaya literatura o bullinge kak faktor formirovaniya tolerantnosti [Fiction about bullying as a factor in the formation of tolerance]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, no. 55–11, pp. 50–54. <https://doi.org/10.18411/lj-10-2019-221> (In Russian)
- Rodari, G. (2007) *Priklyucheniya Chipollino [The Adventures of Cipollino]*. Moscow: Samovar Publ., 187 p. (In Russian)
- Semenova, G. V., Tereshkina, I. B., Vekilova, S. A., Guseva, Yu. E. (2021) “Deti ne khoteli igrat' so mnoj...”: sotsial'noe isklyuchenie v doshkol'nom vozraste [“Children did not want to play with me...”: Social exclusion in childhood]. *Doshkol'noe vospitanie*, no. 6, pp. 2–9. (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 [The relationship between social exclusion and basic personal beliefs: 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)
- Sobkin, V. S. (2020) “Akh, ‘Bednaya Liza’, Akh!” — opyt psikhologicheskogo analiza povesti N. M. Karamzina [“Ah, Poor Liza, Ah!”—experience of psychological analysis of N. M. Karamzin’s story]. *Natsional’nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, vol. 2, no. 2 (38), pp. 109–147. (In Russian)
- Shul’min, M. P. (2018) Psikhologicheskie factory perezhivaniya lichnost’yu sotsial’noj ekskluzii [Psychological factors of social exclusion experience]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, vol. 70, pp. 17–33. <https://doi.org/10.17223/17267080/70/2> (In Russian)
- Shul’min, M. P. (2019) Razlichiya v psikhicheskikh perezhivaniyakh studentami sotsial’noj ekskluzii v kontekste mira lichnosti i obrazovatel’nogo prostranstva [Differences in students’ mental experiences of social exclusion within person’s world and educational space context]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, no. 73, pp. 111–125. <https://doi.org/10.17223/17267080/73/7> (In Russian)
- Sommer, K. L., Williams, K. D., Ciarocco, N. J., Baumeister, R. F. (2001) When silence speaks louder than words: Explorations into the intrapsychic and interpersonal consequences of social ostracism. *Basic and Applied Social Psychology*, vol. 23, no. 4, pp. 225–243. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_1 (In English)
- Sung, I. N. (2015a) *Ts-ts-ts... Sonnaya knizhka [Ts-ts-ts... Sleepy book]*. Saint Petersburg: Vektor Publ., 24 p. (In Russian)
- Sung, I. N. (2015b) *Sh-sh-sh-sh... Malyshovaya knizhka [Shhhh... A Book of babies]*. Saint Petersburg: Vektor Publ., 24 p. (In Russian)
- Tereshkina, I. B., Vekilova, S. A., Rudykhina, O. V. at al. (2021) Mezhlichnostnaya ekskluziya 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. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-1-24-33> (In Russian)
- Tolstoy, L. N. (1984) *Detstvo [Childhood]*. Riga: Zvajzne Publ., 271 p. (In Russian)
- Travers, P. L. (1992) *Mari Poppins [Mary Poppins]*. Moscow: Pedagogika-press Publ., 144 p. (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (1987). *Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]*. Moscow: Pedagogika Publ., 341 p. (In Russian)
- Walczak, D., Nikolsky, E. V. (2019) Tip “lishnego cheloveka” v russkoj i pol’skoj literaturakh (“Zbędny człowiek” VS. “Bohater Werterowski”) [“Zbędny człowiek” VS. “Bohater werterowski”. Type of “superfluous man” in Russian and Polish literature]. *Libri Magistri*, no. 3 (9), pp. 93–123. (In Russian)
- Walczak, D., Nikolsky, E. V. (2020) “Malen’kij lishnij chelovek”, ili tip “lishnego rebenka” v russkoj i pol’skoj literaturakh [“Little superfluous man”. Type “superfluous child” in Russian and Polish literature]. *Libri Magistri*, no. 1 (11), pp. 11–44. (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)
- Williams, K. D., Bernieri, F. J., Faulkner, S. L. et. al. (2000) The scarlet letter study: Five days of social ostracism. *Journal of Personal and Interpersonal Loss*, vol. 5, no. 1, pp. 19–63. <https://doi.org/10.1080/10811440008407846> (In English)
- 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 & Practice*, no. 6–3 (72), pp. 181–184. (In Russian)
- Yuj, D. (2015) *Chūn fēng chén zuì de wǎn shàng. Yù Dá fū xiǎo shuō jīng xuǎn jí [Spring Nights. Collection of prose works by Yu Dafu]*. Anhui: Fiction Publ., 364 p. (In Chinese)
- Yuj, D. (2016) *Chūn fēng chén zuì de wǎn shàng [Spring nights]*. Beijing: Joint Publ., 321 p. (In Chinese)
- Zheleznikov, V. K. (1981) *Chuchelo [Scarecrow]*. Moscow: Detskaya literature Publ., 206 p. (In Russian)
- Zheleznikov, V. K. (1989) *Chudak iz shestogo “B” [The weirdo from the sixth “B”]*. Moscow: Detskaya literature Publ., 367 p. (In Russian)
- Zoshchenko, M. M. (2015) *Lelya i Min’ka [Lelya and Minka]*. Saint Petersburg; Moscow: Rech’ Publ., 61 p. (In Russian)



УДК 159.9

EDN [APUJVG](https://www.edn.net/APUJVG)

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-309-322>

Научная статья

Представления студентов вуза о дистанционном обучении в период пандемии Covid-19

С. И. Беляева^{✉1}, К. Н. Максименко¹

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

Сведения об авторах

Светлана Игоревна Беляева, SPIN-код: 6354-7944, Scopus AuthorID: 57226876191, ResearcherID: R-6336-2018,
ORCID: 0000-0002-8014-5407, e-mail: sbelyaeva@herzen.spb.ru

Ксения Николаевна Максименко, SPIN-код: 2863-6470, ORCID: 0000-0003-0354-628X, e-mail: xenia.maximenko@yandex.ru

Для цитирования: Беляева, С. И., Максименко, К. Н. (2022) Представления студентов вуза о дистанционном обучении в период пандемии Covid-19. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 309–322. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-309-322> EDN [APUJVG](https://www.edn.net/APUJVG)

Получена 5 февраля 2022; прошла рецензирование 16 марта 2022; принята 12 апреля 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © С. И. Беляева, К. Н. Максименко (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. Проблема использования дистанционных форм работы в связи с актуальной эпидемиологической ситуацией поставила перед преподавателями вузов ряд задач, среди которых можно выделить как организационно-методические задачи, так и задачи, связанные с психолого-педагогической поддержкой обучающихся студентов. Целью настоящего исследования стало изучение представлений студентов разных курсов о дистанционном и очном форматах обучения в период пандемии Covid-19.

Материалы и методы. Исследование проводилось на базе РГПУ им. А. И. Герцена в феврале 2021 г. среди студентов-психологов. В исследовании приняли участие 81 человек, являвшиеся студентами очной формы обучения по программам бакалавриата и специалитета 1–5 курсов (средний возраст — 20,9 лет). Основным методом исследования стал письменный опрос посредством программы Google Формы, состоявший из двух частей. В первой части студентам было предложено сравнить по пятибалльной шкале дистанционный и очный форматы обучения по нескольким критериям (эффективность, ресурсозатратность, учет индивидуальных особенностей студента). Во второй части опроса студенты проанализировали сложившиеся у них представления о дистанционном обучении по нескольким критериям: содержательным (качество теоретической и практической подготовки), социальным (чувство принадлежности кафедре, университету, сообществу психологов, степень социальной интеграции-изоляции, доступность помощи преподавателей) и организационным (комфортность организации учебного процесса, способность самоорганизации).

Результаты исследования. Были получены данные, показывающие, что факторы, связанные с оценкой дистанционного формата обучения как эффективного на разных этапах обучения различны. Так студенты 3–4 курсов достоверно чаще оценивают дистанционное обучение (в сравнении с очным) как более эффективное ($p < 0,01$) и позволяющее глубже освоить учебный материал ($p < 0,01$). Студенты младших курсов, напротив, достоверно чаще считают, что более глубокое освоение материала возможно лишь при очном обучении ($p < 0,01$). У старшекурсников представления о степени освоения ими учебного материала прямо коррелируют с владением ими актуальной информацией о событиях в университете, наличием необходимой помощи и поддержки от преподавателей и системностью получаемых знаний ($p < 0,05$).

Заключение. Приведенные данные можно учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на профилактику социально-психологической дезадаптации студентов разных курсов при дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты, пандемия Covid-19, высшее образование, обучение в период пандемии, риск дезадаптации

Research article

University students' perceptions of computer-mediated learning during the Covid-19 pandemic

S. I. Belyaeva^{✉1}, K. N. Maximenko¹

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

Authors

Svetlana I. Belyaeva, SPIN: [6354-7944](#), Scopus AuthorID: [57226876191](#), ResearcherID: [R-6336-2018](#), ORCID: [0000-0002-8014-5407](#), e-mail: sbelyaeva@herzen.spb.ru

Ksenia N. Maximenko, SPIN: [2863-6470](#), ORCID: [0000-0003-0354-628X](#), e-mail: [Xenia.maximenko@yandex.ru](mailto: Xenia.maximenko@yandex.ru)

For citation: Belyaeva, S. I., Maximenko, K. N. (2022) University students' perceptions of computer-mediated learning during the Covid-19 pandemic. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 309–322. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-309-322> EDN [APUJVG](#)

Received 5 February 2022; reviewed 16 March 2022; accepted 12 April 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © S. I. Belyaeva, K. N. Maximenko (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Abstract

Introduction. The ongoing pandemic has made computer-mediated learning in higher education ubiquitous, often posing organizational, methodological, psychological and didactic challenges to teachers and students. The current research investigates perceptions of computer-mediated and on-campus learning during the pandemic among students in various years of study.

Materials and Methods. The research was conducted at Herzen State Pedagogical University of Russia in February 2021. The participants were 81 students in all years of study enrolled on psychology degree programs which were originally “on-campus” programs. The research was conducted by means of a two-part questionnaire which was administered using Google Docs. In the first part, participants were asked to rate, based on their personal experience, computer-mediated and on-campus learning in terms of effectiveness, resource intensity and consideration of the student's individual differences using a 5-point Likert scale. They were also asked to indicate their preferred mode of education. In the second part, participants were asked to rate their personal experience with computer-mediated learning based on a number of criteria. These criteria were content-related (quality of theoretical and practical training), social (feeling as part of the department, the university, the psychological community; degree of social inclusion/isolation; access to aid from the teachers) and organizational (comfort with the organization of the learning process, ability to self-organize).

Results. The results showed that students in different years of study are guided by different criteria of computer-mediated learning effectiveness. Specifically, students in the 3rd and 4th years of study significantly more often rate computer-mediated learning (compared to on-campus learning) as more effective ($p < 0.01$) and providing a better quality of theoretical training. In contrast, students in the 1st and 2nd years of study significantly more often think that it is only on-campus learning that can ensure a more high-quality theoretical training ($p < 0.01$). Senior students' assessment of their learning effectiveness correlates with the availability of up-to-date information about events at the university, the access to aid from the teachers, and the consistency of the knowledge gained ($p < 0.05$).

Conclusion. These results can be used to organize psychological and pedagogical support of the educational process in order to prevent the socio-psychological maladaptation of students in various years of study in the course of computer-mediated learning.

Keywords: computer-mediated learning, students, pandemic of Covid-19, higher education, training during a pandemic, maladjustment risk

Введение

В связи с ситуацией пандемии, объявленной Всемирной организацией здравоохранения в марте 2020 г. по причине стремительного распространения нового инфекционного заболевания, вызванного штаммом коронавируса Covid-19 (WHO Director-General's opening remarks... 2020), несмотря на различия в технической оснащенности вузов и степени их готовности к переходу на дистанционную форму обучения, все преподаватели оказались перед необходимостью оперативно осваивать, разрабатывать и внедрять способы обучения, исключающие непосредственный контакт со студентами. По прошествии года, когда обучение с использованием дистанционных технологий стало обыденной реальностью, можно было бы сказать, что высшая школа адаптировалась к реалиям нового времени. Однако даже при активном использовании всех доступных информационно-коммуникационных технологий участниками образовательного процесса анализ отзывов студентов об удовлетворенности процессом обучения в дистанционном формате показал неоднозначность их суждений.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Впервые дистанционное обучение было применено еще И. Питманом в 1840 г. в Великобритании для обучения стенографии по почте (Свиридова 2016). Традиционно оно определяется как работа учителя с учеником на расстоянии. В настоящее время под дистанционным форматом понимается такой формат обучения, который основан на взаимодействии педагога и студента, обучающегося на расстоянии, посредством использования телекоммуникационных технологий (Вайндорф-Сысоева 2020). Изучение особенностей дистанционного формата обучения, переход на который был осуществлен во время пандемии, реализуется в настоящее время во всем мире. Существует ряд современных психолого-педагогических исследований, анализирующих преимущества и недостатки дистанционного обучения студентов в вузе (Грамма, Сергиенко 2021; Жулькова, Булганина, Куриленко и др. 2020; Коморникова 2020; Смирнова 2020; Татаринцев 2019; Ханжарова 2021). В качестве преимуществ называются возможности участвовать в групповой или индивидуальной беседе как устно, так и письменно, при этом находиться в любой географической точке и в наиболее комфортной для

каждого участника процесса обучения обстановке. Недостатки связывают с дефицитом общения и взаимодействия, с перебоями в сети Интернет, технической невозможностью воспользоваться образовательными порталами, сложностями в самостоятельной организации графика обучения (Abdi, Ridha, Yunus et al. 2021; Aresta, Fernandes, Ribeiro 2020; Fojtik 2018; Jose 2021). Приводятся данные, которые свидетельствуют о негативном влиянии дистанционного формата обучения на уровень учебного стресса, эмоциональное выгорание и успеваемость обучающихся, на уровень их психоэмоционального напряжения в целом (Alam, Yang, Bhutto, Akhtar 2021). Таким образом, можно говорить о том, что ситуация перехода на дистанционный формат обучения является стрессогенной, субъекты образовательного процесса часто оказываются неподготовленными к такому обучению (Sharma, Sarkar 2021). Кроме того, соматическое и психическое здоровье студентов при использовании дистанционных технологий обучения являются самостоятельным предметом исследований (Бекоева, Кокаева, Осипова, Хубешты 2021; Риккер, Ткачева 2021). Выявлено негативное влияние на физическую активность студентов, обучающихся в дистанционном формате (Цинис, Серебренников 2020). В контексте рассмотрения психологического аспекта дистанционного обучения отмечают: ощущение одиночества и изоляция (Карелина, Егоров, Киселева и др. 2021); значение мотивации для успешности обучения (Базалий 2020; Кононыгина 2021); важность коммуникативного пространства и его зависимость от коммуникативных компетенций преподавателя (Авдеева, Сафонова 2021).

Результаты исследования, проведенного среди студентов Иордании, показали, что длительное использование цифровых инструментов, отсутствие личного общения и большой объем заданий привели к беспокойству, нарушению режима «сон — бодрствование», отвлечению внимания и созданию стрессовой среды, что, по мнению авторов, приводит к депрессивным состояниям (Al-Salman, Haider, Saad 2022). Существуют исследования, посвященные изучению психоэмоционального состояния, возникающего после периода обучения в дистанционном формате (Rathnayake 2021). Отдельно изучается влияние дистанционного обучения на студентов-заочников в сравнении со студентами очной формы обучения (Прохорова, Шкунова, Зосич 2020; Черных, Матвеева 2021); преподавателей в сравнении со студентами (Французская 2020).

Анализ научно-методической литературы показывает, что исследования способов организации дистанционного образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов начались за несколько лет до начала пандемии Covid-19 (Luqman, Khalid 2017). Имеются работы, посвященные разработке программ педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов вуза (Денисова 2013; Ирхина, Беседина 2009). Однако важно отметить, что в то время дистанционный формат обучения не носил массового длительного обязательного характера и выбирался чаще как альтернативный способ обучения при повышении квалификации и профессиональной переподготовке взрослых обучающихся. Ситуация, в которой оказалась высшая школа в 2020 году, стала беспрецедентной в мировой истории образования. Это и определило цель настоящего исследования: изучить представления студентов разных курсов о дистанционном и очном форматах обучения в период, связанный с пандемией Covid-19. В рамках данного исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) выявить особенности оценки эффективности дистанционного формата обучения студентами разных курсов;
- 2) изучить представления студентов разных курсов о степени усвоения учебного материала в дистанционном и очном формате обучения;
- 3) проанализировать представления студентов разных курсов о степени ресурсозатратности дистанционного формата обучения.

Организация и методы исследования

Настоящее исследование проводилось на базе РГПУ им. А. И. Герцена в феврале 2021 г. среди студентов-психологов с 1 по 5 курс. В исследовании принял участие 81 человек: 67 женщин и 14 мужчин в возрасте от 17 до 24 лет (средний возраст — 20,9 г.). Испытуемые были условно разделены на 3 группы: студенты младших курсов (1–2 курсы, 21 человек); студенты средних курсов (3–4 курсы, 49 человек); студенты старших курсов (5 курс, 11 человек). Такое деление на группы обусловлено наличием опыта очного и дистанционного обучения в вузе: студенты младших курсов имели краткосрочный опыт очного обучения в вузе и большую часть времени обучались в дистанционном формате; студенты старших курсов большую часть времени были включены в очный формат обучения и опыт дистанционного обучения составил для

них менее одного года; студенты средних курсов имели на период обследования относительно равный опыт обучения в вузе, как в очном, так и в дистанционном формате.

Основным методом исследования явилось анкетирование посредством программы Google Формы. Анкета состояла из двух частей. В первой части студентам было предложено сравнить дистанционный и очный форматы обучения по нескольким критериям (эффективность, степень усвоения материала, ресурсозатратность). Во второй части анкеты студенты должны были проанализировать сложившиеся у них представления о дистанционном обучении по пятибалльной шкале по нескольким критериям. В исследование были включены следующие группы критериев: содержательные (качество теоретической и практической подготовки); социальные (принадлежность кафедре, университету, сообществу психологов, помощь преподавателей, ощущение изоляции); организационные (комфортность организации учебного процесса, способность к самоорганизации).

Математический анализ осуществлялся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена и критерия ϕ^* — углового преобразования Фишера.

Результаты исследования

Были выявлены следующие значимые различия в представлениях студентов разных курсов об особенностях дистанционного и очного форматов обучения в период, связанный с пандемией Covid-19. Студенты младших курсов достоверно чаще считали, что очное обучение (в сравнении с дистанционным обучением) предполагает более глубокое освоение материала ($\phi = 2,607$; $p < 0,01$), а студенты 3–4 курсов, напротив — дистанционное обучение ($\phi = 2,53$; $p < 0,01$). Кроме того, последние достоверно чаще ($\phi = 2,354$; $p < 0,01$) оценивали дистанционное обучение как более эффективное.

В таблице 1 представлены результаты исследования связи представлений о дистанционном обучении и оценки эффективности дистанционного формата студентами разных курсов.

Как видно из таблицы 1, для младших курсов наиболее значимыми показателями эффективности дистанционного формата обучения стали возможность успешного усвоения достаточного объема теоретического материала, удобное время обучения и ощущение принадлежности к сообществу психологов. Поэтому для успешной адаптации студентов в начале обучения

Табл. 1. Связь представлений о дистанционном обучении и оценки эффективности дистанционного формата студентами разных курсов

Представления о дистанционном обучении		Эффективность дистанционного формата		
		1–2 курсы N = 21	3–4 курсы N = 49	5 курс N = 11
Содержательные критерии	Получаю достаточный объем теоретической информации по предмету	,57*	,63**	
	Получаемые знания складываются в систему		,56**	
	Имею возможность апробировать полученные знания на практике		,67**	
Социальные критерии	Чувствую принадлежность к своей кафедре		,39**	
	Чувствую свою принадлежность к университету		,37**	
	Чувствую свою принадлежность к сообществу психологов	,46*	,39**	
	Владею актуальной информацией о событиях в университете		,5**	,78**
	Получаю необходимую мне поддержку и помощь от преподавателей		,39**	,76**
	Испытываю ощущение изоляции		–,4**	
Организационные критерии	Испытываю сложности в самоорганизации		–,37**	
	Могу обучаться в удобном мне месте		,35*	
	Могу обучаться в удобное время	,49*	,41**	

Примечание. ** — корреляция значима на уровне 0,01; * — корреляция значима на уровне 0,05.

Table 1. Correlation between perceptions of computer-mediated learning and assessment of computer-mediated learning effectiveness among students in various years of study

Students' perceptions of computer-mediated learning		Assessment of computer-mediated learning effectiveness		
		1 st –2 nd years of study N = 21	3 rd –4 th years of study N = 49	5 th year of study N = 11
Content-related criteria	Quality of theoretical training	.57*	.63**	
	Consistency of knowledge		.56**	
	Quality of practical training		.67**	

Table 1. Completion

Social criteria	Feeling as part of the department		.39**	
	Feeling as part of the university		.37**	
	Feeling as part of the psychological community	.46*	.39**	
	Having up-to-date information about events at the university		.5**	.78**
	Obtaining the necessary assistance and support from teachers		.39**	.76**
	Sense of isolation		-.4**	
Organizational criteria	Having difficulties in self-organizing		-.37**	
	Comfortable study location		.35*	
	Comfortable study time	.49*	.41**	

Note. **— $p < 0.01$; *— $p < 0.05$.

необходимо уделить внимание включению их в профессиональное сообщество, формированию ощущения принадлежности к студенческой группе.

Проанализировав корреляционные связи, обнаруженные в группе студентов средних курсов, можно сделать вывод о том, что для них наиболее важными оказываются содержательные критерии, связанные с освоением теоретического материала и возможностью апробации знаний на практике. Кроме того, значимыми критериями эффективности для них являются социальные, из которых важнее всего степень владения информацией о событиях в университете и возможность обучения в удобном месте. Для студентов старших курсов значимыми явились следующие критерии: владение актуальной информацией о событиях в университете, наличие необходимой поддержки и помощи от преподавателей.

Исходя из изложенного выше, можно сделать вывод, что при определении эффективности дистанционного формата студентами с разным опытом обучения в вузе оценка вклада различных факторов смещается с содержательных критериев (с переходом от значимости теории к значимости практики) к социальным критериям на старших курсах. Возможно, это связано с тем, что студенты младших курсов,

не имеющие длительного опыта очного обучения, чувствуют себя включенными в социальные группы вне университета, поэтому не рассматривают процесс обучения как возможность удовлетворения потребностей в общении и принятии. Студенты старших курсов, имевшие длительный опыт очного формата обучения, рассматривают университет с точки зрения значимого профессионального общения, поэтому оценка дистанционного обучения как эффективного связана со степенью фрустрированности этих потребностей. Поэтому на младших курсах важно учитывать потребность студентов в ощущении успешности освоения теоретического материала, на старших курсах — в возможности включения в практическую деятельность по применению полученных профессиональных знаний.

В таблице 2 представлены результаты исследования связи представлений о дистанционном обучении и степени усвоения учебного материала студентами разных курсов.

Данные, приведенные в таблице 2, показывают, что оценка дистанционного обучения, как требующего глубокого усвоения материала, у студентов младших курсов связана, в первую очередь, с чувством принадлежности сообществу психологов и системностью получаемых знаний. В выборке студентов, обучающихся

Табл. 2. Связь представлений о дистанционном обучении и степени усвоения учебного материала студентами разных курсов

Представления о дистанционном обучении		Степень усвоения материала		
		1–2 курсы N = 21	3–4 курсы N = 49	5 курс N = 11
Содержательные критерии	Получаю достаточный объем теоретической информации по предмету	,47*	,52**	
	Получаемые знания складываются в систему	,6**	,48**	,61*
	Имею возможность апробировать полученные знания на практике	,58*	,42**	
Социальные критерии	Чувствую принадлежность к своей кафедре	,46*	,41**	
	Чувствую свою принадлежность к университету	,5*	,46**	
	Чувствую свою принадлежность к сообществу психологов	,63**	,36*	
	Владею актуальной информацией о событиях в университете	,51*	,44**	,73**
	Получаю необходимую мне поддержку и помощь от преподавателей		,33*	,65*
	Испытываю ощущение изоляции		–,42**	
Организационные критерии	Испытываю сложности в самоорганизации		–,34*	
	Могу обучаться в удобном мне месте		,39**	
	Могу обучаться в удобное время		,33*	

Примечание. ** — корреляция значима на уровне 0,01; * — корреляция значима на уровне 0,05.

Table 2. Correlation between perceptions of computer-mediated learning and assessment of computer-mediated learning theoretical training quality among students in various years of study

Students' perceptions of computer-mediated learning		Assessment of computer-mediated learning theoretical training quality		
		1 st –2 nd years of study N = 21	3 rd –4 th years of study N = 49	5 th year of study N = 11
Content-related criteria	Quality of theoretical training	.47*	.52**	
	Consistency of knowledge	.6**	.48**	.61*
	Quality of practical training	.58*	.42**	

Table 2. Completion

Social criteria	Feeling as part of the department	.46*	.41**	
	Feeling as part of the university	.5*	.46**	
	Feeling as part of the psychological community	.63**	.36*	
	Having up-to-date information about events at the university	.51*	.44**	.73**
	Obtaining the necessary assistance and support from teachers		.33*	.65*
	Sense of isolation		-.42**	
Organizational criteria	Having difficulties in self-organizing		-.34*	
	Comfortable study location		.39**	
	Comfortable study time		.33*	

Note. **— $p < 0.01$; *— $p < 0.05$.

на 3–4 курсах, обнаруживается положительная корреляционная связь степени усвоения материала с получением необходимой поддержки и помощи от преподавателей. Оценка дистанционного обучения как позволяющего более глубоко освоить учебный материал у старшекурсников связана с владением ими актуальной информацией о событиях в университете, наличием необходимой помощи и поддержки от преподавателей и системностью получаемых знаний.

Во всех сопоставляемых группах были получены достоверные положительные связи по критериям «системность получаемых знаний» и «владение актуальной информацией о событиях в университете», что свидетельствует о связи степени усвоения материала с системностью информации, в которую включены не только знания по предмету, но и знания о происходящих в университете событиях.

В таблице 3 представлены результаты исследования связи представлений о дистанционном обучении и степени ресурсозатратности дистанционного формата студентами разных курсов.

Из таблицы 3 видно, что во всех изученных группах была выявлена статистически значимая связь между субъективной ресурсозатратностью дистанционного формата обучения и ощущением изоляции. Для студентов старших курсов

данный критерий оказывается ведущим. Можно видеть, что от младших курсов к старшим акцент смещается именно на переживание ощущения изоляции.

Корреляционный анализ позволил выявить наиболее значимые связи с параметром «ресурсозатратность» для каждой из выделенных групп: для студентов младших курсов — наличие сложностей со здоровьем из-за использования медиа-устройств и сложностей перенесения учебной нагрузки; для студентов средних курсов — сложности в связи с изменением ритма жизни; для старшекурсников — ощущение изоляции.

Обсуждение результатов

Анализ полученных данных позволил выявить особенности представлений студентов очного вуза о ситуации дистанционного обучения в период пандемии, специфичные для разных периодов обучения (начало, середина, окончание обучения в вузе), которые, вероятно, связаны с актуализирующимися в соответствующие периоды обучения потребностями. Обнаруженные негативные тенденции в оценках дистанционного обучения связаны с невозможностью удовлетворить актуальные потребности ожидаемым способом.

Табл. 3. Связь представлений о дистанционном обучении и степени ресурсозатратности дистанционного формата студентами разных курсов

Представления о дистанционном обучении		Степень ресурсозатратности		
		1–2 курсы N = 21	3–4 курсы N = 49	5 курс N = 11
Социальные критерии	Испытываю ощущение изоляции	,49*	,54**	,63*
Организационные критерии	Испытываю сложности в самоорганизации		,43**	
	Испытываю сложности в связи с изменением ритма жизни		,71**	
	Легко переношу учебную нагрузку	–,59**		
	Испытываю сложности со здоровьем в связи с интенсивным использованием медиа-устройств	,59**	,57**	

Примечание. ** — корреляция значима на уровне 0,01; * — корреляция значима на уровне 0,05.

Table 3. Correlation between perceptions of computer-mediated learning and assessment of computer-mediated learning resource intensity among students in various years of study

Students' perceptions of computer-mediated learning		Assessment of computer-mediated learning resource intensity		
		1 st –2 nd years of study N = 21	3 rd –4 th years of study N = 49	5 th year of study N = 11
Social criteria	Sense of isolation	.49*	.54**	.63*
Organizational criteria	Having difficulties in self-organizing		.43**	
	New lifestyle problems		.71**	
	Comfortable study load	–.59**		
	Health problems due to gadgets	.59**	.57**	

Note. **— $p < 0.01$; *— $p < 0.05$.

Результаты проведенного исследования показали, что на различных этапах обучения студентов в вузе на первый план выходят различные аспекты значимости общения, включенности в социум. С течением времени наблюдается тенденция к сужению значимой группы (от важ-

ности принадлежности сообществу психологов через принадлежность университету к важности помощи и поддержки от конкретных преподавателей); к переходу от более формальной принадлежности к значимости личного участия.

Оценка студентами ситуации дистанционного обучения связана с содержательными, социальными и организационными критериями. Выявлена тенденция к увеличению значимости социальных критериев от младших курсов к старшим. Представления студентов об успешности дистанционного образования связано с субъективным ощущением их включенности в социум в не меньшей степени, чем с оценкой качества их обучения. Это коррелирует с данными исследований о значимости коммуникативной активности (Авдеева, Сафонова 2021) и позитивной эмоциональной включенности в период дистанционного обучения (Al-Salman, Haider, Saad 2022).

Выявленный в представлениях студентов о дистанционном обучении статистически значимый параметр «ресурсозатратности» является, на наш взгляд, важным для понимания дистанционного обучения в период пандемии как опыта адаптации личности к новым условиям функционирования. Ситуации, требующие для своего преодоления значительного количества ресурсов, могут приводить к нарушениям адаптации. Поэтому важным аспектом является организация дистанционного обучения в рамках здоровьесберегающего подхода, то есть таким образом, чтобы психическое и физическое здоровье студентов не подвергалось опасности истощения их ресурсов. Здоровьесберегающий подход к образованию может быть определен как «...та организация процесса обучения, которая позволяет соблюсти безопасность образовательного пространства, соответствие содержания и объема учебного материала, методов и форм учебной познавательной деятельности; сохраняет умственную и физическую работоспособность» (Абаскалова, Мельникова 2007, 307).

Приведенные данные можно учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на профилактику социально-психологической дезадаптации студентов и повышение качества знаний при дистанционном обучении. Важным здесь представляется создание таких университетских и кафедральных интерактивных ресурсов, которые позволят включить обучающихся в общественную жизнь студенческих сообществ, сделают получение поддержки от преподавателей более оперативной. Это структурирует представления студентов о процессе обучения, повысит его осознанность, что, в свою

очередь, будет способствовать снижению состояния тревоги и чувства изоляции, тем самым создаст благоприятные психологические условия при изменении формата обучения.

Выводы

Анализ оценки эффективности дистанционного формата студентами с разным опытом обучения в вузе показал, что факторы, связанные с оценкой дистанционного формата обучения как эффективного на разных этапах обучения различны. В начале обучения к ним относятся возможность успешного усвоения достаточного объема теоретического материала, удобное время обучения и ощущение принадлежности сообществу психологов; в середине обучения — возможность освоения теоретического материала и апробации его на практике, степень владения информацией о событиях в университете, возможность обучения в удобном месте; на старших курсах — владение актуальной информацией о событиях в университете, наличие необходимой поддержки и помощи от преподавателей.

Изучение представлений студентов с разным опытом обучения о степени усвоения учебного материала в дистанционном формате обучения в сравнении с очным показало значимость таких факторов, как системность получаемых знаний и владение актуальной информацией о событиях в университете, для студентов всех курсов. Кроме того, оценка степени освоения учебного материала связана у студентов младших курсов с чувством принадлежности сообществу психологов; у студентов средних курсов — с получением необходимой поддержки и помощи от преподавателей, отсутствием ощущения изоляции и сложностей в самоорганизации; у студентов старших курсов — с наличием необходимой помощи и поддержки от преподавателей.

Оценка дистанционного формата обучения как ресурсозатратного на всех этапах обучения была связана с ощущением изоляции. Корреляционный анализ позволяет обозначить наиболее значимые факторы ресурсозатратности дистанционного формата обучения: для студентов младших курсов — наличие сложностей со здоровьем из-за использования медиаустройств и сложностей перенесения учебной нагрузки; для студентов средних курсов — сложности в связи с изменением ритма жизни; для студентов старших курсов — ощущение изоляции.

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 совместно провели эмпирическое исследование и анализ полученных результатов.

Author Contributions

Both authors equally contributed to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and to the writing of the manuscript.

Литература

- Абаскалова, Н. П., Мельникова, М. М. (2007) Концептуальные подходы к системе организации здоровьесберегающего образования в вузе. *Сибирский педагогический журнал*, № 9, с. 304–314.
- Авдеева, А. П., Сафонова, Ю. А. (2021) Коммуникативное пространство дистанционного обучения студентов вуза. *Вестник университета*, № 3, с. 162–167. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2021-3-162-167>
- Базалий, Р. В. (2020) Развитие мотивации студентов в условиях дистанционного обучения. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 8, № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN320.pdf> (дата обращения 14.01.2022).
- Бекоева, Т. А., Кокаева, И. Ю., Осипова, А. Ю., Хубешты, Г. Ф. (2021) Влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное здоровье студентов. *Проблемы современного педагогического образования*, № 73–2, с. 35–38.
- Вайндорф-Сысоева, М. Е. (ред.). (2020) *Методика дистанционного обучения*. М.: Юрайт, 194 с.
- Грамма, Д. В., Сергиенко, Н. А. (2021) Организация дистанционного обучения студентов неязыковых направлений в условиях пандемии. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, т. 6, № 3, с. 389–394. <https://doi.org/10.30853/ped210061>
- Денисова, Т. Л. (2013) Педагогическое сопровождение дистанционного обучения студентов вуза. *Вестник Бурятского государственного университета. Философия*, № 1, с. 173–177.
- Жулькова, Ю. Н., Булганина, А. Е., Куриленко, М. А. и др. (2020) Организация работы студентов в условиях дистанционного формата обучения. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*, № 6 (48), с. 131–135.
- Ирхина, И. В., Беседина, О. А. (2009) Генезис идеи педагогического сопровождения в дистанционном обучении студентов. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, т. 15, № 5, с. 68–71.
- Карелина, Н. Н., Егоров, А. Б., Киселева, И. В. и др. (2021) Исследование субъективного ощущения одиночества у студентов на дистанционном обучении. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, № 1 (191), с. 442–445. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.1.p442-445>
- Коморникова, О. М. (2020) Перспективы дистанционного обучения: взгляд студентов. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*, № 4 (48), с. 48–51.
- Кононыхина, О. В. (2021) Мотивация студентов при дистанционном обучении. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, т. 2–1, с. 107–111. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2021-2-1-107-111>
- Проخورова, М. П., Шкунова, А. А., Зосич, А. С. (2020) Влияние дистанционного обучения на студентов заочной формы. *Проблемы современного педагогического образования*, № 69–4, с. 242–246.
- Риккер, А. С., Ткачева, Е. Г. (2021) Влияние дистанционного обучения на здоровье студентов. *Наука-2020*, № 2 (47), с. 96–99.
- Свиридова, Е. А. (2016) Опыт США в развитии дистанционного образования. *Сибирский торгово-экономический журнал*, № 4 (25), с. 81–82.
- Смирнова, А. С. (2020) Организация дистанционного обучения студентов в условиях пандемии. *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема*, № 4 (41), с. 93–100. <https://doi.org/10.24412/2227-1384-2020-4-93-100>
- Татаринев, К. А. (2019) Проблемы и возможности дистанционного обучения студентов. *Балтийский гуманитарный журнал*, т. 8, № 1 (26), с. 285–288.
- Французская, Е. О. (2020) Дистанционное обучение глазами преподавателей и студентов. *Научно-педагогическое обозрение*, № 6 (34), с. 82–90. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-6-82-90>
- Ханжарова, В. А. (2021) Дистанционное обучение студентов института стоматологии в условиях пандемии. *Scientist*, № 1 (15), с. 14–15.
- Цинис, А. В., Серебренников, И. В. (2020) Влияние дистанционного обучения на физическую активность студентов. *Международный журнал прикладных наук и технологий Integral*, № 3, с. 571–575.

- Черных, Н. А., Матвеева, Л. И. (2021) Психологические проблемы дистанционного обучения студентов-заочников в вузе. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 27, № 2, с. 83–87. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-83-87>
- Abdi, A., Ridha, S., Yunus, M. et al. (2021) Assessing the effectiveness of geography-based online learning during the Covid-19 pandemic in higher education. *Geosfera Indonesia*, vol. 6, no. 3, pp. 319–333. <https://doi.org/10.19184/geosi.v6i3.25811>
- Alam, F., Yang, Q., Bhutto, M. Y., Akhtar, N. (2021) The influence of e-learning and emotional intelligence on psychological intentions: Study of stranded Pakistani students. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 715700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715700>
- Al-Salman, S., Haider, A., Saad, H. (2022) The psychological impact of COVID-19's e-learning digital tools on Jordanian university students' well-being. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, vol. 17, no. 4, pp. 342–354. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-09-2021-0106>
- Aresta, M., Fernandes, A., Ribeiro, A. (2020) From face-to-face to online learning: Covid-19 and the emergence of ubiquitous learning scenarios. In: *ICERI2020 Proceedings. 13th Annual International Conference of Education, Research and Innovation*. [S. l.]: IATED Publ., pp. 9490–9499. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.2100>
- Fojtik, R. (2018) Problems of distance education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, vol. 7, no. 1, pp. 14–23.
- Jose, J. (2021) Study on effect of e-learning process during Covid-19 pandemic. *International Journal of Creative Research Thoughts*, vol. 9, no. 2, pp. 2355–2363.
- Luqman, N., Khalid, R. (2017) The Psychology of e-learning. *International Journal of Law, Humanities and Social Science*, vol. 2, no. 1, pp. 11–19.
- Rathnayake, A. (2021) The impact of post-e-learning on psychological conditions in university students. *International Journal of Scientific and Research Publications*, vol. 11, no. 5, pp. 445–449. <https://doi.org/10.29322/IJSRP.11.05.2021.p11355>
- Sharma, S., Sarkar, P. (2021) Psychological impact of e-learning among students: A survey. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, vol. 7, no. 8, pp. 3239–3248.
- WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. (2020) *World Health Organization*, 11 March 2020. [Online]. Available at: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020/> (accessed 14.01.2022).

References

- Abaskalova, N. P., Mel'nikova, M. M. (2004) Kontseptual'nye podkhody k sisteme organizatsii zdorov'esberegayushchego obrazovaniya v vuze [Conceptual approaches to the system of organization of health-saving education at the university]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal — Siberian Pedagogical Journal*, vol. 9, pp. 304–314. (In Russian)
- Abdi, A., Ridha, S., Yunus, M. et al. (2021) Assessing the effectiveness of geography-based online learning during the Covid-19 pandemic in higher education. *Geosfera Indonesia*, vol. 6, no. 3, pp. 319–333. <https://doi.org/10.19184/geosi.v6i3.25811> (In English)
- Alam, F., Yang, Q., Bhutto, M. Y., Akhtar, N. (2021) The influence of e-learning and emotional intelligence on psychological intentions: Study of stranded Pakistani students. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 715700. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715700> (In English)
- Al-Salman, S., Haider, A., Saad, H. (2022) The psychological impact of COVID-19's e-learning digital tools on Jordanian university students' well-being. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, vol. 17, no. 4, pp. 342–354. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-09-2021-0106> (In English)
- Aresta, M., Fernandes, A., Ribeiro, A. (2020) From face-to-face to online learning: Covid-19 and the emergence of ubiquitous learning scenarios. In: *ICERI2020 Proceedings. 13th Annual International Conference of Education, Research and Innovation*. [S. l.]: IATED Publ., pp. 9490–9499. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.2100> (In English)
- Avdeeva, A. P., Safonova, Yu. A. (2021) Kommunikativnoe prostranstvo distantsionnogo obucheniya studentov vuza [Communicative space of distance learning for university students]. *Vestnik Universiteta*, no. 3, pp. 162–167. <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2021-3-162-167> (In Russian)
- Bazaliy, R. V. (2020) Razvitie motivatsii studentov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Development of student motivation in the context of distance learning]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya — World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 3. [Online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN320.pdf> (accessed 14.01.2022). (In Russian)
- Bekoeva, T. A., Kokaeva, I. Yu., Osipova, A. Yu., Hubesti, G. F. (2021) Vliyanie distantsionnogo obucheniya na psikhooemotsional'noe zdorov'e studentov [Impact of distance learning on psychoemotional health of students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no. 73-2, pp. 35–38. (In Russian)
- Chernykh, N. A., Matveeva, L. I. (2021) Psikhologicheskie problemy distantsionnogo obucheniya studentov-zaochnikov v vuze [Psychological problems of distance learning part-time students at university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Vestnik*

- of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, vol. 27, no. 2, pp. 83–87. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-2-83-87> (In Russian)
- Denisova, T. L. (2013) Pedagogicheskoe soprovozhdenie distantsionnogo obucheniya studentov vuza [Pedagogical support of distance training of university students]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya — BSU Bulletin. Philosophy*, no. 1, pp. 173–177. (In Russian)
- Fojtik, R. (2018) Problems of distance education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, vol. 7, no. 1, pp. 14–23. (In English)
- Frantsuzskaya, E. O. (2020) Distantsionnoe obuchenie glazami prepodavatelej i studentov [Distance education: University instructor and student perspective]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie — Pedagogical Review*, no. 6 (34), pp. 82–90. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-6-82-90> (In Russian)
- Gamma, D. V., Sergienko, N. A. (2021) Organizatsiya distantsionnogo obucheniya studentov neyazykovykh napravlenij v usloviyakh pandemii [Organising distance learning for non-linguistic students in the context of the pandemic]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki — Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 6, no. 3, pp. 389–394. <https://doi.org/10.30853/ped210061> (In Russian)
- Irkhina, I. V., Besedina, O. A. (2009) Genezis idei pedagogicheskogo soprovozhdeniya v distantsionnom obuchenii studentov [Genesis of pedagogical support system of distance education at universities of Russia]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, vol. 15, no. 5, pp. 68–71. (In Russian)
- Jose, J. (2021) Study on effect of e-learning process during Covid-19 pandemic. *International Journal of Creative Research Thoughts*, vol. 9, no. 2, pp. 2355–2363. (In English)
- Karelina, N. N., Egorov, A. B., Kiseleva, I. V. et al. (2021) Issledovanie sub'ektivnogo oshchushcheniya odinochestva u studentov na distantsionnom obuchenii [Study of the subjective feeling of loneliness among students in distance learning]. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta*, no. 1 (191), pp. 442–445. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.1.p442-445> (In Russian)
- Khanzharova, V. A. (2021) Distantsionnoe obuchenie studentov instituta stomatologii v usloviyakh pandemii [Distance learning of students of the institute of dentistry in the conditions of a pandemic]. *Scientist*, no. 1 (15), pp. 14–15. (In Russian)
- Komornikova, O. M. (2020) Perspektivy distantsionnogo obucheniya: vzglyad studentov [Prospects for distance learning: Students' view]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*, no. 4 (48), pp. 48–51. (In Russian)
- Kononykhina, O. V. (2021) Motivatsiya studentov pri distantsionnom obuchenii [Students motivation in distant learning]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk — International Journal of Humanities and Natural Sciences*, vol. 2-1 (53), pp. 107–111. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2021-2-1-107-111> (In Russian)
- Luqman, N., Khalid, R. (2017) The Psychology of e-learning. *International Journal of Law, Humanities and Social Science*, vol. 2, no. 1, pp. 11–19. (In English)
- Prokhorova, M. P., Shkunova, A. A., Zosich, A. S. (2020) Vliyanie distantsionnogo obucheniya na studentov zaочноj formy [Impact of distance learning on correspondence students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no. 69-4, pp. 242–246. (In Russian)
- Rathnayake, A. (2021) The impact of post-e-learning on psychological conditions in university students. *International Journal of Scientific and Research Publications*, vol. 11, no. 5, pp. 445–449. <https://doi.org/10.29322/IJSRP.11.05.2021.p11355> (In English)
- Rikker, A. S., Tkacheva, E. G. (2021) Vliyanie distantsionnogo obucheniya na zdorov'e studentov [The impact of distance learning on students' health]. *Nauka-2020*, no. 2 (47), pp. 96–99. (In Russian)
- Sharma, S., Sarkar, P. (2021) Psychological impact of e-learning among students: A survey. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, vol. 7, no. 8, pp. 3239–3248. (In English)
- Sviridova, E. A. (2016) Opyt SSA v razvitii distantsionnogo obrazovaniya [USA experience in the development of distance education]. *Sibirskij torgovo-ekonomicheskij zhurnal*, no. 4 (25), pp. 81–82. (In Russian)
- Smirnova, A. S. (2020) Organizatsiya distantsionnogo obucheniya studentov v usloviyakh pandemii [Organization of distance learning of students in the conditions of the pandemic]. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Alejkhema — Bulletin of Priamursky state University named after Sholom-Aleichem*, no. 4 (41), pp. 93–100. <https://doi.org/10.24412/2227-1384-2020-4-93-100> (In Russian)
- Tatarinov, K. A. (2019) Problemy i vozmozhnosti distantsionnogo obucheniya studentov [Challenges and opportunities for distance learning of students]. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal — Baltic Humanitarian Journal*, vol. 8, no. 1 (26), pp. 285–288. (In Russian)
- Tsinis, A. V., Serebrennikov, I. V. (2020) Vliyanie distantsionnogo obucheniya na fizicheskuyu aktivnost' studentov [Influence of remote learning on the physical activity of students]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh nauk i tekhnologij Integral — International Journal of Applied Sciences and Technology "Integral"*, no. 3, pp. 571–575. (In Russian)
- Vajndorf-Sysoeva, M. E. (ed.). (2020) *Metodika distantsionnogo obucheniya [Distance learning methodology]*. Moscow: Yurajt Publ., 194 p. (In Russian)

- WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. (2020) *World Health Organization*, 11 March 2020. [Online]. Available at: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020/> (accessed 14.01.2022). (In English)
- Zhul'kova, Yu. N., Bulganina, A. E., Kurilenko, M. A. et al. (2020) Organizatsiya raboty studentov v usloviyakh distantsionnogo formata obucheniya [Organization of students' work in a distance learning format]. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya — Innovative Economy: Prospects for Development and Improvement*, vol. 6 (48), pp. 131–135. (In Russian)



УДК 159.9.072.59

EDN CBZTBO

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-323-338>

Научная статья

Связь зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия у россиян и украинцев

В. П. Шейнов^{✉1}, А. С. Девицын²

¹ Республиканский институт высшей школы, 220007, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Московская, д. 15

² Белорусский государственный университет, 220030, Республика Беларусь, г. Минск, пр. Независимости, д. 4

Сведения об авторах

Виктор Павлович Шейнов, SPIN-код: 7605-9100, ORCID: 0000-0002-2191-646X, e-mail: sheinov1@mail.ru

Антон Сергеевич Девицын, e-mail: devitsin@gmail.com

Для цитирования: Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2022) Связь зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия у россиян и украинцев. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 323–328. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-323-328> EDN CBZTBO

Получена 7 апреля 2022; прошла рецензирование 25 мая 2021; принята 29 июня 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © В. П. Шейнов, А. С. Девицын (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. Зависимость от смартфона — самая массовая из немедицинских и цифровых зависимостей, связанная с признаками психологического неблагополучия, поэтому она нуждается в изучении.

Цель исследования — обнаружить общее и различия в связях зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия (импульсивности, нарциссизма, неассертивности, незащищенности от манипуляций, зависимости от социальных сетей) у российских и украинских мужчин и женщин.

Методы. Зависимость от смартфона диагностировалась опросником SAC-16 (автор В. П. Шейнов), ассертивность — сокращенной версией (A23) опросника ассертивности (В. П. Шейнов, А. С. Девицын), незащищенность от манипуляций — опросником «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий» (В. П. Шейнов), зависимость от социальных сетей — опросником ЗСС-15 (В. П. Шейнов, А. С. Девицын), импульсивность — методикой В. А. Лосенкова, нарциссизм — опросником Е. Кот. Данные для исследования были получены в онлайн-опросе 663 респондентов, в том числе 412 россиян и 251 жителя Украины.

Результаты. Общим в связях зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами российских и украинской мужчин и женщин является ее отрицательная связь с ассертивностью и положительная — с импульсивностью, потерей контроля над собой, страхом отказа использовать смартфон, эйфорией от его использования, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами, а также отсутствие связи с незащищенностью от манипуляций. Вне зависимости от половой и территориальной принадлежности наиболее сильна связь между зависимостью от смартфона и потерей контроля над собой. Выявлена отрицательная связь зависимости от смартфона с нарциссизмом у российских женщин при положительной связи у украинцев обоего пола.

Заключение. Перспективы исследования связаны с расширением спектра изучаемых личностных качеств и свойств, предположительно связанных с зависимостью от смартфона, а также с проведением аналогичных исследований в других регионах.

Ключевые слова: зависимость от смартфона, ассертивность, импульсивность, незащищенность от манипуляций, нарциссизм, зависимость от социальных сетей, россияне, украинцы, мужчины, женщины

Research article

Relationship between smartphone addiction and signs of psychological distress among Russians and Ukrainians

V. P. Sheinov^{✉1}, A. S. Devitsyn²

¹ Republican Institute of Higher Education, 15 Moscow Str., Minsk 220001, Republic of Belarus

² Belarusian State University, 4 Independence Ave., Minsk 220030, Republic of Belarus

Authors

Viktor P. Sheinov, SPIN: 7605-9100, ORCID: 0000-0002-2191-646X, e-mail: sheinov1@mail.ru

Anton S. Devitsyn, e-mail: devitsin@gmail.com

For citation: Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2022) Relationship between smartphone addiction and signs of psychological distress among Russians and Ukrainians. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 323–338.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-323-338> EDN CBZTBO

Received 7 April 2022; reviewed 25 May 2021; accepted 29 June 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © V. P. Sheinov, A. S. Devitsyn (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. Smartphone addiction is the most widespread non-medical digital addiction associated with signs of psychological distress, which makes the study relevant. The purpose of the study is to identify similarities and differences in the relationship between smartphone addiction and signs of psychological distress (impulsivity, narcissism, lack of assertiveness, vulnerability to manipulation, addiction to social media) in Russian and Ukrainian men and women.

Methods. Smartphone addiction was diagnosed using the CAC-16 questionnaire (developed by V. P. Sheinov), assertiveness was diagnosed with a shortened version (A23) of the assertiveness questionnaire (V. P. Sheinov), exposure to manipulation was diagnosed with the questionnaire “Assessment of the degree of vulnerability of an individual to manipulation” (B. P. Sheinov), addiction to social media with the ZSS-15 questionnaire (V. P. Sheinov, A. S. Devitsyn), impulsiveness with V. A. Losenkov’s method, narcissism with E. Kot’s questionnaire. The data for the study were obtained in an online survey of 663 respondents, including 412 Russian residents and 251 residents of Ukraine.

Results. Russian and Ukrainian samples of men and women revealed the following similarities as regards correlation between smartphone addiction and personal qualities: a negative correlation with assertiveness and positive correlation with impulsivity, loss of self-control, fear of refusal to use a smartphone, euphoria from its use, addiction to social media and the related factors. No correlation with vulnerability to manipulation was found. Regardless of gender and geographic location, the strongest link is between smartphone addiction and loss of self-control. Russian female respondents showed a negative correlation between smartphone addiction and narcissism, while a positive correlation was found in Ukrainians of both sexes.

Conclusion. The prospects of the study are related to the expansion of the range of studied personal qualities and traits, presumably associated with smartphone addiction. Similar studies may be conducted in other regions.

Keywords: smartphone addiction, assertiveness, impulsiveness, vulnerability to manipulation, narcissism, social media addiction, Russians, Ukrainians, men, women

Введение ¹

Зависимость от смартфона получила в обществе большое распространение, являясь самой массовой в числе немедицинских и цифровых зависимостей. Так, на российской выборке

обнаружено, что «95,5% молодых людей продемонстрировали средний уровень зависимости, 2,7% — высокий уровень, а 0,6% — очень высокий» (Варламова, Гончарова, Соколова 2015, 165).

У пользователей смартфона, страдающих зависимостью от него, выявлено немало негативных состояний, определяющих их *психологическое неблагополучие*, понимаемое в нашем исследовании как внутренний дискомфорт (Францкевич 2014), который может выражаться

¹ Данная публикация продолжает цикл статей, представляющих результаты исследования взаимосвязей зависимости от смартфона и социальных сетей с психологическим неблагополучием у студентов. Дополнительную информацию см. (Шейнов, Тарелкин 2022).

в различных эмоциональных и поведенческих проявлениях. В частности, имеются данные о том, что зависимость от смартфона усиливает *тревожность, депрессию, импульсивность* (Yang, Kim 2015), а также имеет взаимосвязи с нарциссизмом, неассертивностью, незащищенностью от манипуляций, зависимостью от социальных сетей. Необходимо учитывать, что исследования демонстрируют кросскультурную специфику зависимости от смартфона (Olson, Sandra, Colucciet et al. 2021), что определяет актуальность изучения взаимосвязей зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия с учетом этого фактора. В нашем исследовании взаимосвязь зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия изучается на эмпирическом материале, полученном при обследовании респондентов, проживающих в России и на Украине.

Цель данного исследования — обнаружить связи зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия (импульсивности, нарциссизма, неассертивности, незащищенности от манипуляций, зависимости от социальных сетей) у российских и украинских мужчин и женщин, а также общее и различное в этих связях.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Для российских, украинских и белорусских испытуемых установлено, что «зависимость от смартфона положительно коррелирует с тревожностью, депрессией, стрессом и отрицательно связана с самоконтролем и с удовлетворенностью жизнью» (Шейнов 2021, 97–98).

Для украинских пользователей злоупотребление смартфоном и тесно связанное с ним чрезмерное увлечение социальными сетями может привести не только к десоциализации, но и к деструктивным изменениям в психике и поведении личности (Богдан 2014; Данько 2012).

Показано, что зависимость от смартфона «напрямую связана с депрессией, тревожностью, стрессом, снижением самооценки и самоконтроля, с проблемами со здоровьем, сном, с качеством жизни и удовлетворенностью ею, сложностями в семье, снижением успеваемости учащихся и студентов, уменьшением производительности труда и опасностью стать жертвой кибербуллинга» (Шейнов, Девицын 2021с, 174).

Исследователи отмечают, что зависимость от смартфона — это нарциссизм, перенесенный в виртуальный мир. Недостатки и последствия

такого рода нарциссизма очевидны, так как цифровой нарциссизм лишает личность фундаментальной основы для самоидентификации, уменьшает диапазон свободы выбора, ведет к подражанию, стремлению «казаться», а не «быть» (Романюк 2015).

Указанные выше связи зависимости от смартфона россиян и украинцев с тревожностью, депрессией, стрессом, снижением самооценки и самоконтроля, проблемами со здоровьем и сном, с неудовлетворенностью жизнью и т. д. являются признаками психологического неблагополучия. Действительно, «психологическое неблагополучие — это внутренний дискомфорт, ощущение себя несчастным, ущербным, беспомощным, одиноким, брошенным, изгоем; это состояние, при котором человек отвергает себя, окружающих, или весь мир» (Францкевич 2014, 135).

В последние годы активно изучаются различные аспекты психологического неблагополучия: факторы риска его возникновения (Бабанов, Острякова 2021; Ферапонтова 2021), детско-родительские отношения при психологическом неблагополучии ребенка (Черных 2021), причины и последствия психологического неблагополучия личности (Зиновьева, Чернов, Водопьянова и др. 2019), психологическое неблагополучие младших подростков (Воробьева 2017), следствия психологического неблагополучия в семье (Биктина 2016), фактор риска безопасности образовательной среды (Францкевич 2014), связь психологического неблагополучия с психическим нездоровьем (Ениколов, Крылов, Онипенко, Казьмина 2018), применение различных методов терапии психологического неблагополучия (Голубева 2019; Морозюк, Смолева 2011), проявления психологического неблагополучия в импульсивности (Антонова, Смолева 2016), роль защитной рефлексии матери (Смолева 2010), а также противоречивого стиля воспитания (Веселкина 2019), конформного поведения подростков (Глушкова 2021), профессионального выгорания (Талипова 2021) и склонности к отклоняющемуся поведению (Воробьева, Петрова 2021), профессиональные риски психологического неблагополучия (Голина, Водопьянова, Зиновьева 2019). В исследованиях используются разнообразные трактовки концепта «неблагополучие» и его эмпирических референтов, перечень которых включает сегодня несколько тысяч пунктов (Ravens-Sieberer, Devine, Bevens et al. 2014). В связи с этим в данном исследовании мы остановились на тех эмпирических референтах неблагополучия, связь зависимости от смартфона

которых к настоящему мнению зафиксирована исследователями из разных стран.

Так, в ряде зарубежных исследований выявлена положительная корреляция зависимости от смартфона с такими признаками психологического неблагополучия, как *импульсивность* (Billieux, van der Linden, Rochat 2008; Gecaite-Stonciene, Saudargiene, Prankeviciene et al. 2021; Jo, Na, Kim 2018; Kim, Jeong, Cho et al. 2016; Mei, Chai, Wang et al. 2018; Peterka-Bonetta, Sindermann, Elhai, Montag 2019; Yang, Kim 2015; 이영주, 박주현 — Lee, Park 2014), *нарциссизм* (Giordano, Salerno, Pavia et al. 2019; Vaziri-Harami, Heidarzadeh, Kheradmand 2021; Ksinan, Mališ, Vazsonyi 2021; Pearson, Hussain 2017; Reid, Thomas 2017; Zerach 2021) и *зависимость от социальных сетей* (Jeong, Kim, Yum, Hwang 2016; Tunc-Aksan, Akbay 2019).

Представленные выше результаты свидетельствуют о том, что зависимость от смартфона может значительно повлиять на *ассертивность*. «Ассертивное поведение является ситуативным, то есть человек может демонстрировать ассертивное поведение в одной ситуации, но неассертивное — в другой» (Шейнов 2018, 148). Представляет интерес ответ на вопрос, связана ли зависимость от смартфона с ассертивностью его пользователей.

Обнаруженная для зависимых от смартфона пользователей «опасность стать жертвой кибербуллинга» (Шейнов, Девицын 2021с, 174) актуализирует вопрос о связи данной зависимости с *незащищенностью от манипуляций*.

Представленные выше результаты исследований связей зависимости от смартфона с импульсивностью и нарциссизмом получены преимущественно для представителей стран Западной Европы, Америки и Азии. *Возникает вопрос, будут ли аналогичные связи иметь место в странах постсоветского пространства, и будут ли обнаруживаться различия в структуре этих связей, в частности, между россиянами и украинцами.* В предыдущем кросскультурном исследовании (Шейнов, Блинова, Девицын 2021) было установлено, что при наличии у белорусов и украинцев общих взаимосвязей зависимости от смартфона с признаками психологического неблагополучия, имеются и определенные различия. Аналогичная ситуация имеет место и при другой цифровой зависимости — зависимости от социальных сетей (Шейнов, Тарновецкая, Девицын 2021). Это дает авторам данной статьи основание предполагать, что изучаемые взаимосвязи в выборках россиян и украинцев также могут различаться.

Кроме того, в предыдущих исследованиях установлено, что проявления зависимости

от смартфона у женщин и мужчин отличаются (Шейнов 2020; 2021; Шейнов, Девицын 2021с). Поэтому и связи между указанными свойствами личности и зависимостью от смартфона могут зависеть от пола и, следовательно, должны изучаться отдельно для женщин и для мужчин.

Организация и методы исследования

Организация исследования. Объект исследования — жители России и Украины, предмет исследования — предполагаемые связи зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами российских и украинских мужчин и женщин.

Задачи исследования: 1) обнаружить взаимосвязи зависимости от смартфона в выборках россиян, общее и различия в этих связях у мужчин и женщин; 2) обнаружить взаимосвязи зависимости от смартфона в выборках украинцев и общее в этих связях у мужчин и женщин; 3) обнаружить общее в связях зависимости от смартфона россиян и украинцев; 4) обнаружить различия в связях зависимости от смартфона россиян и украинцев.

Примечание: в исследовании изучаются жители России и Украины, а не представители этнических групп, поэтому здесь и далее слова «украинка» и «украинец» означают не национальность, а место проживания — Украина.

Описание выборки. В онлайн-опросе приняли участие 663 респондента, в том числе 412 жителей России и 251 житель Украины, среди них 405 женщин (268 россиянок и 137 украинок) и 258 мужчин (144 россиянина и 114 — украинца). Средний возраст испытуемых — 21,1 лет (SD = 5,1).

Методы исследования. Зависимость от смартфона диагностировалась короткой версией САС-16 (Шейнов 2021) опросника «Шкала зависимости от смартфона», надежность и валидность которого доказана (Шейнов 2020).

Ассертивность измерялась опросником А23, удовлетворяющим требованиям надежности и валидности (Шейнов, Девицын 2021d).

Незащищенность от манипуляций диагностировалась опросником НЗМ «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий» (Шейнов 2012).

Зависимость от социальных сетей измерялась опросником ЗСС-15, надежность и валидность которого также доказаны (Шейнов, Девицын 2021a).

Импульсивность оценивались с помощью «Методики диагностики потенциала коммуникативной импульсивности», предложенной В. А. Лосенковым (Лосенков 2013, 286–289).

Оценка уровня *нарциссизма* осуществлялась опросником (шкалой) Е. Кот (Кот 2021).

В данном исследовании также использована статистически состоятельная трехфакторная модель зависимости от смартфона, включающая факторы «Потеря контроля» над собой, «Страх отказа» использовать смартфон, «Эйфория» от пользования смартфоном (Шейнов, Девицын 2021с, 174).

Применена в исследовании и факторная модель зависимости от социальных сетей, которая позволяет сопоставить формирующие ее факторы с зависимостью от смартфона. Структура зависимости от социальных сетей представлена тремя факторами: «Психологическое состояние» пользователя сети, «Коммуникация» пользователя сети и «Информация» (получение информации) (Шейнов, Девицын 2021б).

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS-22. Принят уровень значимости $p = 0.05$.

Результаты и их обсуждение

Обработка данных тестирования зависимости от смартфона показала, что у жителей России и Украины эта зависимость выражена практически одинаково: среднее значение показателя теста САС-16 в российской выборке равно 17,9, в украинской — 18 (различие статистически не значимо). В каждой из этих стран значительно сильнее зависимость от смартфона выражена у женщин, нежели у мужчин: у россиян, соответственно, показатели 18,88 и 17,00, у жителей Украины — 18,92 и 17,20 (различия статистически значимы при $p \leq 0,001$).

Для решения вопроса о том, какими критериями исследовать предполагаемые связи за-

висимости от смартфона, мы проверили изучаемые выборки на их соответствие нормальному закону распределения.

Оказалось, что часть показателей в представляющих изучаемые качества, распределены нормально (зависимость от смартфона — опросник САС-16, незащищенность от манипуляций — опросник НЗМ, импульсивность, ассертивность), но распределение других отлично от нормального: зависимость от социальных сетей — опросник ЗСС-15, нарциссизм, возраст, а также все факторы зависимостей от смартфона и от социальных сетей. Поэтому для определения возможных связей между зависимостью от смартфона и свойствами личности мы вычисляли корреляции по непараметрическому ранговому критерию Кендалла и параметрическому критерию Пирсона, выбирая для вывода в каждом случае ту из корреляций, для которой соблюдены (или не соблюдены) условия нормальности распределения выборок в каждой исследуемой паре переменных.

В таблицах 1–6 представлены результаты вычисления корреляций в общих (включающих представителей обоего пола), а также в женской и мужской выборках россиян и украинцев.

Представленные в таблице 1 результаты показывают наличие следующих статистически значимых связей зависимости россиян от смартфона: *отрицательных* — с возрастом и ассертивностью, *положительных* — с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и ее факторами «Психологическое состояние», «Коммуникация», а также с факторами «Получение информации», «Потеря контроля», «Страх отказа», «Эйфория» от пользования смартфоном.

На данной российской выборке не обнаружены связи зависимости от смартфона с неза-

Табл. 1. Корреляции зависимости от смартфона с характеристиками личности (Россия, женщины и мужчины, $n = 361$)

Корреляции	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх
Пирсона	,634**	,426**	,498**	,621**	-,123*	-,377**	-,170**	,078	,423**	,868**	,768**
Значимость	,000	,000	,000	,000	,020	,000	,001	,138	,000	,000	,000
Кендалла	,517**	,325**	,357**	,483**	-,072	-,254**	-,074*	,063	,285**	,700**	,602**
Значимость	,000	,000	,000	,000	,052	,000	,050	,087	,000	,000	,000

Обозначения в табл. 1–6: * — корреляция статистически значима при $p < 0,05$; ** — корреляция статистически значима при $p < 0,01$. НЗМ — незащищенность от манипуляций, Импульс — импульсивность; ПотерКон — «Потеря контроля над собой», Страх — «Страх отказа» использовать смартфон, Эйфория — «Эйфория» от пользования смартфоном (факторы зависимости от смартфона); ПсихСост — «Психологическое состояние» пользователя сети, Коммун — «Коммуникация пользователя сети», Информ — «Получение информации» (факторы зависимости от социальных сетей), ЗСС-15 — зависимость от социальных связей; Нарцисс — нарциссизм, Ассерт — ассертивность.

Table 1. Correlation between smartphone addiction and personal qualities (Russia, women and men, n = 361)

Correlation	PsychCo	Kommun	Inform	ZSS-15	Narcissus	Assert	Age	NZM	Impulse	PoterCon	Fear	Euphoria
by Pearson	.634*	.426**	.498**	.621**	-.123*	-.377**	-.170*	.078	.423**	.868**	.768**	.801**
Significance	.000	.000	.000	.000	.020	.000	.001	.138	.000	.000	.000	.000
by Kendall	.517**	.325**	.357**	.483**	-.072	-.254**	-.074*	.063	.285**	.700**	.602**	.625**
Significance	.000	.000	.000	.000	.052	.000	.050	.087	.000	.000	.000	.000

Legend for Tables 1–6: *—correlation is statistically significant at $p < 0.05$; **—correlation is statistically significant at $p < 0.01$. NZM—vulnerability to manipulation, Impulse—impulsiveness; PoterCon—“Loss of self-control”, Fear—“Fear of refusal” to use a smartphone, Euphoria—“Euphoria” from using a smartphone (factors of smartphone addiction); PsychSost—“Psychological state” of a social media user, Kommun—“Communication of a social media user”, Inform—“Receiving information” (factors of social media addiction), ZSS-15—addiction to having social ties; Narcissus—narcissism, Assert—assertiveness.

щищенностью от манипуляций и нарциссизмом (здесь и далее связи с нарциссизмом определяются по корреляции Кендалла, поскольку распределение данных по нарциссизму отлично от нормального).

Величина корреляции Кендалла свидетельствует о том, что самая сильная связь зависимости от смартфона — с его фактором «Потеря контроля».

Обнаруженные связи зависимости от смартфона с неассертивностью и всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новым фактом, не отраженным в имеющихся исследованиях.

С целью выявления возможных гендерных различий сравним корреляции отдельно для женской и мужской выборки российских респондентов (результаты отражены в табл. 2 и 3).

Согласно результатам, представленным в таблице 2, выявлены следующие статистически значимые связи зависимости от смартфона у россиянок: отрицательные с ассертивностью и нарциссизмом и положительные — с импуль-

сивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние» пользователя, «Коммуникация» пользователя, «Получение информации»).

Как и в предыдущем случае, наибольшую связь с зависимостью от смартфона россиянок показывает фактор «Потеря контроля» над собой.

Показатели зависимости от смартфона и незащищенности от манипуляций распределены нормально, поэтому вывод об отсутствии статистически значимой связи между ними основывается на показателе корреляции Пирсона, которая статистически незначима. Тем самым, для россиянок не подтвердилась гипотеза о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций.

Выявленные на выборке российских женщин связи зависимости от смартфона с неассертивностью и со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Установленная в ряде зарубежных исследований положительная связь зависимости от смартфона с нарциссизмом не нашла под-

Табл. 2. Корреляции зависимости от смартфона с характеристиками личности (Россия, женщины, n = 238)

Корреляции	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт
Пирсона	-.209**	.035	.454**	.872**	.783**	.791**	.748**	.451**	.531**	.711**	-.139*	-.403**
Значимость	.001	.238	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.032	.000
Кенделла	-.085	.128**	.309**	.708**	.606**	.608**	.543**	.309**	.361**	.496**	-.101*	-.271**
Значимость	.068	.005	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.026	.000

Table 2. Correlation between smartphone addiction and personal qualities (Russia, women, n = 238)

Correlations	Age	NZM	Impulse	PoterCon	Fear	Euphoria	PsychCo	Kommun	Inform	ZSS-15	Narcissus	Assert
by Pearson	-.209**	.035	.454**	.872**	.783**	.791**	.748**	.451**	.531**	.711**	-.139*	-.403**
Significance	.001	.238	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.032	.000
by Kendall	-.085	.128**	.309**	.708**	.606**	.608**	.543**	.309**	.361**	.496**	-.101*	-.271**
Significance	.068	.005	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.026	.000

тверждения для данной выборки женщин из России. Напротив, в данном исследовании выявлена отрицательная значимая связь между этими показателями.

Представленные в таблице 3 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости российских мужчин от смартфона: *отрицательных* — с возрастом и асертивностью и *положительных* — с импульсивностью, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации»).

Наиболее сильная связь зависимости от смартфона у российских мужчин — с фактором «Потеря контроля». Как в случае российской женской выборки и объединенной выборки российских мужчин и женщин, полученные связи зависимо-

сти от смартфона с импульсивностью и зависимостью от социальных сетей соответствуют аналогичным связям, установленным в зарубежных исследованиях.

Представленные в табл. 3 связи зависимости от смартфона российских мужчин со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми.

Для мужчин-россиян также не подтвердилась гипотеза о связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций и нарциссизмом.

Проанализируем результаты, полученные на аналогичных украинских выборках. Данные, представленные в таблице 4, позволяют констатировать, что в общей выборке украинских мужчин и женщин обнаруживаются сходные связи по критериям Пирсона и Кендалла.

Табл. 3. Корреляции зависимости от смартфона с характеристиками личности (Россия, мужчины, n = 124)

Корреляции	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерг
Пирсона	-,233**	,131	,339**	,851**	,735**	,823**	,491**	,380**	,447**	,497**	-,066	-,312**
Значимость	,009	,147	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,465	,000
Кенделла	-,137*	,069	,243**	,694**	,595**	,662**	,480**	,349**	,359**	,460**	-,001	-,218**
Значимость	,038	,274	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,988	,001

Table 3. Correlation between smartphone addiction and personal qualities (Russia, men, n = 124)

Correlations	Age	NZM	Impulse	PoterCon	Fear	Euphoria	PsychCo	Kommun	Inform	ZSS-15	Narcissus	Assert
by Pearson	-,233**	,131	,339**	,851**	,735**	,823**	,491**	,380**	,447**	,497**	-,066	-,312**
Significance	,009	,147	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,465	,000
by Kendall	-,137*	,069	,243**	,694**	,595**	,662**	,480**	,349**	,359**	,460**	-,001	-,218**
Significance	,038	,274	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,988	,001

Табл. 4. Корреляции зависимости от смартфона с характеристиками личности (Украина, женщины и мужчины, n = 201)

Корреляции	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерг
Пирсона	-,403**	-,022	,505**	,884**	,783**	,781**	,739**	,595**	,675**	,775**	,134*	-,392**
Значимость	,000	,759	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,049	,000
Кенделла	-,255**	-,016	,331**	,726**	,628**	,598**	,583**	,468**	,495**	,600**	,108*	-,252**
Значимость	,000	,743	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,029	,000

Table 4. Correlation between smartphone addiction and personal qualities (Ukraine, women and men, n = 201)

Correlations	Age	NZM	Impulse	PoterCon	Fear	Euphoria	PsychCo	Kommun	Inform	ZSS-15	Narcissus	Assert
by Pearson	-,403**	-,022	,505**	,884**	,783**	,781**	,739**	,595**	,675**	,775**	,134*	-,392**
Significance	,000	,759	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,049	,000
by Kendall	-,255**	-,016	,331**	,726**	,628**	,598**	,583**	,468**	,495**	,600**	,108*	-,252**
Significance	,000	,743	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,029	,000

Эти результаты показывают наличие следующих статистически значимых связей: *отрицательных* — с возрастом и ассертивностью, *положительных* — с импульсивностью, нарциссизмом, зависимостью от социальных сетей и ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации»), а также факторами зависимости от смартфона («Потеря контроля», «Страх отказа» использовать смартфон, «Эйфория» от использования смартфона).

Не выявлена связь между зависимостью от смартфона и незащищенностью от манипуляций. Величина корреляции Кендалла свидетельствует о том, что у украинцев самая сильная связь зависимости от смартфона имеется, как и у россиян, с фактором «Потеря контроля».

Обнаруженная связь зависимости от смартфона с неассертивностью, а также со всеми факторами зависимости от социальных сетей являются новыми фактами, не отраженными в существующих отечественных и зарубежных публикациях.

Связь между зависимостью от смартфона и нарциссизмом соответствует подобной связи, выявленной ранее зарубежными исследователями. С целью выявления возможных гендерных различий предпримем сравнение связей отдельно для женской и мужской выборки украинских респондентов (данные отражены в табл. 5 и 6).

Согласно результатам, представленным в таблице 5, обнаружены следующие статистически значимые связи зависимости украинок от смартфона: *отрицательные* — с возрастом и ассертивностью и *положительные* — с импульсивностью, нарциссизмом, зависимостью

от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация» «Получение информации») (эмпирическое распределение нарциссизма отлично от нормального, поэтому решающее значение имеет статистическая значимость корреляции Кендалла).

Аналогично выводу в случае предыдущих выборок, выявлена наиболее сильная связь зависимости украинок от смартфона у фактора «Потеря контроля».

Гипотеза о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций не подтвердилась для украинок.

Выявленные для украинок связи зависимости от смартфона с неассертивностью и со всеми факторами зависимости женщин от социальных сетей являются новыми.

Представленные в таблице 6 результаты показывают наличие статистически значимых связей зависимости украинских мужчин от смартфона: *отрицательных* — с возрастом и ассертивностью и *положительных* — с импульсивностью, нарциссизмом, зависимостью от социальных сетей и всеми ее факторами («Психологическое состояние», «Коммуникация», «Получение информации»).

Для мужской выборки из Украины также не подтвердилось предположение о возможной связи зависимости от смартфона с незащищенностью от манипуляций.

Установленная в данном исследовании положительная связь зависимости от смартфона россиян и украинцев с *импульсивностью* соответствует результатам, полученным в зарубежных исследованиях (Gecaite-Stonciene, Saudargiene, Pranckeviciene et al. 2021), как

Табл. 5. Корреляции зависимости от смартфона с характеристиками личности (Украина, женщины, n = 107)

Корреляции	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерг
Пирсона	-,396**	-,051	,454**	,861**	,753**	,734**	,697**	,513**	,553**	,710**	,148	-,394**
Значимость	,000	,599	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,220	,000
Кендалла	-,246**	-,021	,282**	,702**	,588**	,549**	,537**	,391**	,399**	,538**	,236*	-,254**
Значимость	,000	,760	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000

Table 5. Correlation between smartphone addiction and personal qualities (Ukraine, women, n = 107)

Correlations	Age	NZM	Impulse	PoterCon	Fear	Euphoria	PsychCo	Kommun	Inform	ZSS-15	Narcissus	Assert
by Pearson	-.396**	-.051	.454**	.861**	.753**	.734**	.697**	.513**	.553**	.710**	.148	-.394**
Significance	.000	.599	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.220	.000
by Kendall	-.246**	-.021	.282**	.702**	.588**	.549**	.537**	.391**	.399**	.538**	.236*	-.254**
Significance	.000	.760	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.004	.000

Табл. 6. Корреляции зависимости от смартфона с характеристиками личности (Украина, мужчины, n = 94)

Корреляции	Возраст	НЗМ	Импульс	ПотерКон	Страх	Эйфория	ПсихСост	Коммун	Информ	ЗСС-15	Нарцисс	Ассерт
Пирсона	-,398**	-,015	,423**	,885**	,794**	,804**	,798**	,690**	,759**	,847**	,347**	,137
Значимость	,000	,887	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,192
Кенделла	-,267**	-,018	,277**	,738**	,661**	,633**	,660**	,564**	,578**	,683**	,241**	-,242**
Значимость	,000	,810	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001

Table 6. Correlation between smartphone addiction and personal qualities (Ukraine, men, n = 94)

Correlations	Age	NZM	Impulse	PoterCon	Fear	Euphoria	PsychCo	Kommun	Inform	ZSS-15	Narcissus	Assert
by Pearson	-.398**	-.015	.423**	.885**	.794**	.804**	.798**	.690**	.759**	.847**	.347**	.137
Significance	.000	.887	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.192
by Kendall	-.267**	-.018	.277**	.738**	.661**	.633**	.660**	.564**	.578**	.683**	.241**	-.242**
Significance	.000	.810	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.001

и аналогичная связь с *зависимостью от социальных сетей* (Tunc-Aksan, Akbay 2019).

Выявленные в исследовании различные проявления связи зависимости от смартфона с нарциссизмом (или ее отсутствием) в зависимости от места проживания испытуемых и их половой принадлежности отличаются от полученного за рубежом вывода о наличии положительной связи независимо от половой принадлежности.

Зарубежных и отечественных исследований о связи зависимости от смартфона с ассертивностью обнаружить не удалось, поэтому результат об отрицательной связи зависимости от смартфона с ассертивностью является новым.

Общими для россиян и украинцев независимо от половой принадлежности являются отрицательные связи зависимости от смартфона с ассертивностью и положительные — с импульсивностью и всеми факторами зависимости от социальных сетей, а также отсутствие связи с незащищенностью от манипуляций. При этом у всех респондентов наиболее сильная связь между зависимостью от смартфона и потерей контроля над собой.

Возможную причину этого можно видеть в следующем: зависимость от смартфона, показатели ассертивности и импульсивности у жителей России и Украины выражена практически одинаково, поэтому и связи между этими свойствами аналогичны.

Различия для россиян и украинцев проявились в связи зависимости от смартфона с нарциссизмом: у украинцев обоего пола она положительна, у россиянок отрицательна, а у российских мужчин связь отсутствует. Тем самым на отличия в связи зависимости от смартфона

с нарциссизмом оказывает влияние и место проживания испытуемых, и пол испытуемых.

По-видимому, причиной этого является то, что показатели нарциссизма у жителей России и Украины разнятся и зависят от пола, поэтому и связи между зависимостью от смартфона и нарциссизмом разные.

Выводы

- 1) Связи зависимости от смартфона у жителей России и Украины, в основном, сходны, но имеются и определенные различия.
- 2) Общими для всех россиян независимо от пола являются отрицательная связь зависимости от смартфона с ассертивностью и положительные — с импульсивностью и всеми факторами зависимости от социальных сетей, а также отсутствие связи с незащищенностью от манипуляций.
- 3) Общими для всех украинцев (также независимо от пола) являются отрицательные связи зависимости от смартфона с ассертивностью и возрастом и положительные — с импульсивностью, нарциссизмом и всеми факторами зависимости от социальных сетей и отсутствие связи с незащищенностью от манипуляций.
- 4) Общими для россиян и украинцев независимо от половой принадлежности являются отрицательные связи зависимости от смартфона с ассертивностью и положительные — с импульсивностью и всеми факторами зависимости от социальных сетей, а также отсутствие связи с незащищенностью от манипуляций.

щищенностью от манипуляций. При этом у всех респондентов наиболее сильная связь между зависимостью от смартфона и потерей контроля над собой.

- 5) Различия для россиян и украинцев проявились в связи зависимости от смартфона с нарциссизмом: у украинцев обоего пола она положительна, у россиянок отрицательна, а у российских мужчин связь отсутствует. Тем самым на отличия в связи зависимости от смартфона с нарциссизмом оказывает влияние и место проживания испытуемых, и пол испытуемых.
- 6) Зависимость от смартфона у жителей России и Украины выражена практически одинаково. В каждой из этих стран значительно сильнее зависимость от смартфона проявляется у женщин, нежели у мужчин.

Новизна проведенного исследования определяется тем, что впервые выявлены общее и различия в связях зависимости от смартфона россиян и украинцев с импульсивностью нарциссизмом, ассертивностью, незащищенностью от манипуляций и всеми факторами зависимости от социальных сетей.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что полученные результаты способствует расширению научного дискурса о проблеме цифровизации общества. Перспективы исследования связаны с расширением спектра изучаемых личностных качеств и свойств, предположительно связанных с зависимостью от смартфона, а также с проведением аналогичных кросскультурных исследований в других регионах.

Результаты проведенного исследования имеют *практическую значимость*, свидетельствуя о необходимости в консультационной и воспитательной работе в образовательных организациях развития у обучающихся личностных качеств (в частности, ассертивности), которые

помогают предупредить формирование зависимости от смартфона или освободиться от нее.

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

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

Ethics Approval

The authors report that the study complied with the ethical principles for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Постановка задач исследования, формулирование рабочих гипотез, подготовка методического инструментария, обработка данных, их интерпретация, написание текста статьи были проведены В. П. Шейновым. Сбор первичной информации и обработка данных осуществлены А. С. Девицыным.

Author Contributions

V. P. Sheinov developed research objectives and working hypotheses, chose methodological tools, processed and interpreted data and wrote the article. A. S. Devitsyn collected primary data and did the data processing.

Литература

- Антонова, Е. О., Смолева, Т. О. (2016) Исследование психологического неблагополучия ребенка в условиях логопункта. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 5, № 4 (17), с. 46–50.
- Бабанов, С. А., Острякова, Н. А. (2021) Факторы риска психологического неблагополучия у медицинских работников в период пандемии COVID-19 (по данным анкетного опроса). *Терапевт*, № 8, с. 27–31. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2108-02>
- Биктина, Н. Н. (2016) Виктимное поведение юношей и девушек как следствие психологического неблагополучия в семье. В кн.: И. С. Якиманская (ред.). *Психологические аспекты безопасности образовательной среды: Исследования и методики. Сборник научно-методических статей*. Ставрополь: Логос, с. 22–27.
- Богдан, М. С. (2014) Психологічні особливості спілкування залежних від соціальних мереж. В кн.: *Психологія і соціологія: проблеми практичного застосування. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 14–15 березня 2014 року)*. Херсон: Гельветика, с. 25–29.

- Варламова, С. Н., Гончарова, Е. Р., Соколова, И. В. (2015) Интернет-зависимость молодежи мегаполисов: критерии и типология. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2 (126), с. 165–182. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.2.11>
- Веселкина, Н. Е. (2019) Противоречивый стиль воспитания как фактор психологического неблагополучия детей и подростков. В кн.: А. В. Осинцева (ред.). *Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х ч. Ч. 1*. Новосибирск: Изд-во НГПУ, с. 292–293.
- Воробьева, М. А. (2017) Проблема психологического неблагополучия младших подростков современной школы. В кн.: П. В. Ткаченко (ред.). *Научная инициатива в психологии. Межвузовский сборник научных трудов студентов и молодых ученых*. Курск: Курский государственный медицинский университет, с. 43–48.
- Воробьева, К. А., Петрова, Н. С. (2021) Склонность к отклоняющемуся поведению как результат психологического неблагополучия студентов в период пандемии. В кн.: Е. Э. Кригер (ред.). *Практическая психология и новая реальность. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции*. М.: Московский архитектурно-строительный институт, с. 133–137.
- Глушкова, И. В. (2021) Конформное поведение как фактор психологического неблагополучия подростков. В кн.: Л. И. Сигитова, О. Г. Холодкова (ред.). *Актуальные вопросы педагогики и психологии образования. Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году науки и технологий в Российской Федерации*. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, с. 93–95.
- Голина, Л. Н., Водопьянова, Н. Е., Зиновьева, Д. М. (2019) Профессиональные риски личностных деформаций и психологического неблагополучия учителей вечерних школ. В кн.: *Психология экстремальных профессий. Материалы II Международной научно-практической конференции*. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, с. 35–37.
- Голубева, С. Н. (2019) Возможности применения методов телесно-ориентированной терапии в психокоррекции субъективно переживаемого психологического неблагополучия. В кн.: *Прикладные научные исследования. Сборник статей по материалам XXXIII Международной научно-практической конференции*. М.: Научный консультант, с. 22–24.
- Данько, Ю. А. (2012) Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси. *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*, № 2, с. 179–184.
- Ениколопов, С. Н., Крылов, С. А., Онипенко, Н. К., Казьмина, О. Ю. (2018) Сравнительный анализ текстов, порождаемых в ситуации психологического неблагополучия и психического нездоровья. В кн.: А. К. Крылов, В. Д. Соловьев (ред.). *Восьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов*. М.: Институт психологии РАН, с. 361–363.
- Зиновьева, Д. М., Чернов, А. Ю., Водопьянова, Н. Е. и др. (2019) Проблема психологического благополучия и неблагополучия личности: причины и последствия. В кн.: Я. А. Корнеева (ред.). *Психология экстремальных профессий. Материалы II Международной научно-практической конференции*. Архангельск: РАО, с. 49–52.
- Кот, Е. (2021) Тест «Нарцисс ли Вы?». [Электронный ресурс]. URL: <https://testyonline.ru/persona/nartsiss-li-vy/> (дата обращения 14.12.2021).
- Лосенков, В. А. (2013) Импульсивность. В кн.: *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция*. 2-е изд. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, с. 286–289.
- Морозюк, С. Н., Смолева, Т. О. (2011) Детско-родительский тренинг как интегративный метод преодоления психологического неблагополучия ребенка. *Преподаватель XXI век*, № 2-1, с. 185–192.
- Романюк, О. В. (2015) Мережевий нарцисизм як вагомий ресурс у сучасних політичних технологіях. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. Серія: Політичні науки*, № 4, с. 100–106.
- Смолева, Т. О. (2010) Защитная рефлексия матери — фактор психологического неблагополучия ребенка. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*, № 3 (12), с. 77–81.
- Талипова, О. А. (2021) Профессиональное выгорание как фактор психологического неблагополучия работников банковской сферы. В кн.: Н. В. Лукьянченко (ред.). *Психология в системе социально-производственных отношений. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции*. Красноярск: Сибирский государственный университет наук и технологий им. М. Ф. Решетнева, с. 170–172.
- Ферапонтова, М. В. (2021) К вопросу возможных рисков психологического неблагополучия обучающихся при использовании цифровых технологий. В кн.: Ф. О. Семенова, Г. А. Чомаева (ред.). *Традиции и инновации в психологии и социальной работе. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции*. Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, с. 129–133.
- Францкевич, Е. Т. (2014) Психологическое неблагополучие, как фактор риска безопасности образовательной среды. *Психолог*, № 1, с. 125–174. <https://doi.org/10.7256/2306-0425.2014.1.11490>

- Черных, С. В. (2021) Детско-родительские отношения как условие психологического благополучия или неблагополучия ребенка. *Молодой ученый*, № 28 (370), с. 136–138.
- Шейнов, В. П. (2012) Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий. *Вопросы психологии*, № 4, с. 147–153.
- Шейнов, В. П. (2018) Взаимосвязи асертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 15, № 2, с. 147–161. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-2-147-161>
- Шейнов, В. П. (2020) Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума. *Системная психология и социология*, № 3 (35), с. 75–84. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.35.3.6>
- Шейнов, В. П. (2021) Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона». *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 6, № 1, с. 97–115. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005>
- Шейнов, В. П., Блинова, Е. Е., Девицын, А. С. (2021) Зависимость от смартфона среди белорусов и украинцев: сравнительный анализ. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 6, № 4, с. 4–32. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.21.4.001>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021a) Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей. *Системная психология и социология*, № 2 (38), с. 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021b) Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей. *Российский психологический журнал*, т. 18, № 3, с. 145–158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021c) Факторная структура модели зависимости от смартфона. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 6, № 3 (23), с. 174–197. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2021.23.3.07>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021d) Факторная структура опросника асертивности. *Журнал Белорусского государственного университета. Социология*, № 4, с. 110–118. <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2021-4-110-118>
- Шейнов, В. П., Тарелкин, А. И. (2022) Связи зависимости студентов от смартфона с психологическим неблагополучием. *Научно-педагогическое обозрение*, № 3 (43), с. 194–207. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-194-207>
- Шейнов, В. П., Тарновецкая, Н. И., Девицын, А. С. (2021) Зависимость личности от социальных сетей в белорусском и украинском социумах. *Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія*, № 3 (109), с. 46–54.
- Billieux, J., van der Linden, M., Rochat, L. (2008) The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, no. 9, pp. 1195–1210. <https://doi.org/10.1002/acp.1429>
- Gecaite-Stonciene, J., Saudargiene, A., Pranckeviciene, A. et al. (2021) Impulsivity mediates associations between problematic internet use, anxiety, and depressive symptoms in students: A cross-sectional COVID-19 study. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 12, article 634464. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.634464>
- Giordano, C., Salerno, L., Pavia, L. et al. (2019) Magic mirror on the wall: Selfie-related behavior as mediator of the relationship between narcissism and problematic smartphone use. *Clinical Neuropsychiatry*, vol. 16, no. 5–6, pp. 197–205. <https://doi.org/10.36131/clinicalpsych2019050602>
- Jeong, S.-H., Kim, H.-J., Yum, J.-Y., Hwang, Y. (2016) What type of content are smartphone users addicted to? : SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, vol. 54, no. 2, pp. 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.035>
- Jo, H., Na, E., Kim, D.-J. (2018) The relationship between smartphone addiction predisposition and impulsivity among Korean smartphone users. *Addiction Research & Theory*, vol. 26, no. 1, pp. 77–84. <https://doi.org/10.1080/16066359.2017.1312356>
- Kim, Y., Jeong, J. E., Cho, H. et al. (2016) Personality factors predicting smartphone addiction predisposition: Behavioral inhibition and activation systems, impulsivity, and self-control. *PloS One*, vol. 11, no. 8, article e0159788. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159788>
- Ksinan, A. J., Mališ, J., Vazsonyi, A. T. (2021) Swiping away the moments that make up a dull day: Narcissism, boredom, and compulsive smartphone use. *Current Psychology*, vol. 40, no. 6, pp. 2917–2926. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00228-7>
- Mei, S., Chai, J., Wang, S. B. et al. (2018) Mobile phone dependence, social support and impulsivity in Chinese university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 15, no. 3, article 504. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030504>
- Olson, J. A., Sandra, D. A., Colucci, E. S. et al. (2021) Smartphone addiction is increasing across the world: A meta-analysis of 24 countries. *Computers in Human Behavior*, vol. 129, article 107138. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fsn6v>
- Pearson, C., Hussain, Z. (2017) Smartphone use, addiction, narcissism, and personality: A mixed methods investigation. In: *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice*. Hershey: IGI Global Publ., pp. 222–229. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0778-9.ch011>

- Peterka-Bonetta, J., Sindermann, C., Elhai, J. D., Montag, Ch. (2019) Personality associations with smartphone and Internet use disorder: A comparison study including links to impulsivity and social anxiety. *Frontiers in Public Health*, vol. 7, article 127. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00127>
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Bevens, K. et al. (2014) Subjective well-being measures for children were developed within the PROMIS project: Presentation of first results. *Journal of Clinical Epidemiology*, vol. 67, no. 2, pp. 207–218. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.08.018>
- Reid, A. J., Thomas, C. N. (2017) A case study in smartphone usage and gratification in the age of narcissism. *International Journal of Technology and Human Interaction*, vol. 13, no. 2, article 3. <https://doi.org/10.4018/IJTHI.2017040103>
- Tunc-Aksan, A., Akbay, S. E. (2019) Smartphone addiction, fear of missing out, and perceived competence as predictors of social media addiction of adolescents. *European Journal of Educational Research*, vol. 8, no. 2, pp. 559–569. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.559>
- Vaziri-Harami, R., Heidarzadeh, F., Kheradmand, A. (2021) Relationship between mobile phone addiction and Narcissistic personality disorder among medical students. *Archives of Clinical Psychiatry*, vol. 48, no. 1, pp. 24–28.
- Yang, H. C., Kim, Y. E. (2015) Intermittent addiction and double sidedness of thought suppression: Effects of student smart phone behavior. *The Journal of Distribution Science*, vol. 13, no. 9, pp. 13–18. <https://doi.org/10.15722/JDS.13.9.201509.13>
- Zerach, G. (2021) Emptiness mediates the association between pathological narcissism and problematic smartphone use. *Psychiatric Quarterly*, no. 92, pp. 363–373. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09803-9>
- 이영주, 박주현. (2014) 이용 동기과 자기 통제력 및 사회적 위축이 스마트폰 중독에 미치는 영향. *디지털융복합연구*, 12권, 8호, 459–465쪽. <https://doi.org/10.14400/JDC.2014.12.8.459>

References

- Antonova, E. O., Smoleva, T. O. (2016) Issledovanie psikhologicheskogo neblagopoluchiya rebenka v usloviyakh logopunkta [Investigation of psychological distress of child in terms of speech therapy units]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya — Azimuth Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 5, no. 4 (17), pp. 46–50. (In Russian)
- Babanov, S. A., Ostryakova, N. A. (2021) Faktory riska psikhologicheskogo neblagopoluchiya u meditsinskih rabotnikov v period pandemii COVID-19 (po dannym anketnogo oprosa) [Risk factors for psychological distress among healthcare workers during the COVID-19 pandemic (according to a questionnaire survey)]. *Terapevt — Therapist*, no. 8, pp. 27–31. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2108-02> (In Russian)
- Biktina, N. N. (2016) Viktimnoe povedenie yunoshej i devushek kak sledstvie psikhologicheskogo neblagopoluchiya v sem'e [Victim behavior of boys and girls as a result of psychological problems in the family]. In: I. S. Yakimanskaya (ed.). *Psikhologicheskie aspekty bezopasnosti obrazovatel'noj sredy: Issledovaniya i metodiki. Sbornik nauchno-metodicheskikh statej [Psychological aspects of the safety of the educational environment: Research and methods. Collection of scientific and methodological articles]*. Stavropol: Logos Publ., pp. 22–27. (In Russian)
- Billieux, J., van der Linden, M., Rochat, L. (2008) The role of impulsivity in actual and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, no. 9, pp. 1195–1210. <https://doi.org/10.1002/acp.1429> (In English)
- Bogdan, M. S. (2014) Psikhologichni osoblivosti spilkuvannya zaleznykh vid sotsial'nykh merezh [Psychological features of communication of people addicted to social networks]. In: *Psikhologiya i sotsiologiya: problemi praktichnogo zastosuvannya. Materiali mizhnarodnoj naukovopraktichnoj konferentsij (m. Kiiv, 14–15 bereznya 2014 roku)*. Kherson: Gel'vetika Publ., pp. 25–29. (In Ukrainian)
- Chernykh, S. V. (2021) Detsko-roditel'skie otnosheniya kak uslovie psikhologicheskogo blagopoluchiya ili neblagopoluchiya rebenka [Child-parent relationships as a condition for the psychological well-being or trouble of a child]. *Molodoy uchenyj*, no. 28 (370), pp. 136–138. (In Russian)
- Dan'ko, Yu. A. (2012) Sotsial'ni merezhi yak forma suchasnoj komunikatsii: plyusi i minusi. *Suchasne suspilstvo: politichni nauki, sotsiologichni nauki, kul'turologichni nauki*, vol. 2, pp. 179–184. (In Ukrainian)
- Enikolopov, S. N., Krylov, S. A., Onipenko, N. K., Kaz'mina, O. Yu. (2018) Sravnitel'nyj analiz tekstov, porozhdaemykh v situatsii psikhologicheskogo neblagopoluchiya i psikhicheskogo nezdorov'ya [Comparative analysis of texts generated in a situation of psychological distress and mental illness]. In: A. K. Krylov, V. D. Solov'ev (eds.). *Vos'maya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoj nauke. Tezisy dokladov [Eighth International Conference on Cognitive Science. Abstracts]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., pp. 361–363. (In Russian)
- Ferapontova, M. V. (2021) K voprosu vozmozhnykh riskov psikhologicheskogo neblagopoluchiya obuchayushchikhsya pri ispol'zovanii tsifrovyykh tekhnologij [To the question of possible risks of psychological distress of students when using digital technologies]. In: F. O. Semenova, G. A. Chomaeva (eds.). *Traditsii i innovatsii v psikhologii i sotsial'noj rabote. Materialy IV Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Traditions and innovations in psychology and social work. Materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference]*. Karachaevsk: Karachay-Cherkess State University named after U. D. Alieva Publ., pp. 129–133. (In Russian)

- Frantskevich, E. T. (2014) Psikhologicheskoe neblagopoluchie, kak faktor riska bezopasnosti obrazovatel'noj sredy [Psychological distress as a risk factor for the safety of the educational environment]. *Psikholog*, no. 1, pp. 125–174. <https://doi.org/10.7256/2306-0425.2014.1.11490> (In Russian)
- Gecaite-Stonciene, J., Saudargiene, A., Pranckeviciene, A. et al. (2021) Impulsivity mediates associations between problematic internet use, anxiety, and depressive symptoms in students: A cross-sectional COVID-19 study. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 12, article 634464. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.634464> (In English)
- Giordano, C., Salerno, L., Pavia, L. et al. (2019) Magic mirror on the wall: Selfie-related behavior as mediator of the relationship between narcissism and problematic smartphone use. *Clinical Neuropsychiatry*, vol. 16, no. 5-6, pp. 197–205. <https://doi.org/10.36131/clinicalnpsych2019050602> (In English)
- Glushkova, I. V. (2021) Konformnoe povedenie kak faktor psikhologicheskogo neblagopoluchiya podrostkov [Conformal behavior as a factor of psychological difficulties of teenagers]. In: L. I. Sigitova, O. G. Kholodkova (eds.). *Aktual'nye voprosy pedagogiki i psikhologii obrazovaniya. Materialy XII Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoj Godu nauki i tekhnologii v Rossiiskoj Federatsii [Topical issues of pedagogy and psychology of education. Materials of the XII All-Russian Scientific and Practical Conference dedicated to the Year of Science and Technology in the Russian Federation]*. Barnaul: Altai State Pedagogical University Publ., pp. 93–95. (In Russian)
- Golina, L. N., Vodop'yanova, N. E., Zinov'eva, D. M. (2019) Professional'nye riski lichnostnykh deformatsij i psikhologicheskogo neblagopoluchiya uchitelej vechernikh shkol [Professional risks of personal deformations and psychological trouble of evening school teachers]. *Psikhologiya ekstremal'nykh professij. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Psychology of extreme professions. Materials of the II International Scientific and Practical Conference]*. Arkhangel'sk: Lomonosov Northern (Arctic) Federal University Publ., pp. 35–37. (In Russian)
- Golubeva, S. N. (2019) Vozmozhnosti primeneniya metodov telesno-orientirovannoj terapii v psikhokorreksii sub'ektivno perezhivaemogo psikhologicheskogo neblagopoluchiya [Possibilities of using the methods of body-oriented therapy in the psychocorrection of subjectively experienced psychological distress]. In: *Prikladnye nauchnye issledovaniya. Sbornik statej po materialam XXXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Applied scientific research. Collection of articles based on the materials of the XXIII International Scientific and Practical Conference]*. Moscow: Nauchnyj konsul'tant Publ., pp. 22–24. (In Russian)
- Jeong, S.- H., Kim, H.- J., Yum, J.- Y., Hwang, Y. (2016) What type of content are smartphone users addicted to?: SNS vs. games. *Computers in Human Behavior*, vol. 54, no. 2, pp. 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.035> (In English)
- Jo, H., Na, E., Kim, D.- J. (2018) The relationship between smartphone addiction predisposition and impulsivity among Korean smartphone users. *Addiction Research & Theory*, vol. 26, no. 1, pp. 77–84. <https://doi.org/10.1080/16066359.2017.1312356> (In English)
- Kim, Y., Jeong, J. E., Cho, H. et al. (2016) Personality factors predicting smartphone addiction predisposition: Behavioral inhibition and activation systems, impulsivity, and self-control. *PloS One*, vol. 11, no. 8, article e0159788. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159788> (In English)
- Kot, E. (2021) Test "Nartsiss li Vy?" [Are you a narcissist?]. [Online]. Available at: <https://testyonline.ru/persona/nartsiss-li-vy/> (accessed 14.12.2021). (In Russian)
- Ksinan, A. J., Mališ, J., Vazsonyi, A. T. (2021) Swiping away the moments that make up a dull day: Narcissism, boredom, and compulsive smartphone use. *Current Psychology*, vol. 40, no. 6, pp. 2917–2926. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00228-7> (In English)
- Lee, Y.- J., Park, J.- H. (2014) I'yong donggi'wa jagi tongjeryeok mit sahoejeok wichugi seumateupon jungdoga michineun yeonghyang [The effect of use motives, self-control and social withdrawal on smartphone addiction]. *Dijiteoryungbokhabyeon-gu — Journal of Digital Convergence*, vol. 12, no. 8, pp. 459–465. <https://doi.org/10.14400/JDC.2014.12.8.459> (In Korean)
- Losenkov, V. A. (2013) Impul'sivnost' [Impulsiveness]. In: *Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya [Self-regulation and prediction of personal social behavior: The Dispositional Concept]*. Moscow: Tsentr sotsial'nogo prognozirovaniya i marketinga Publ., pp. 286–289. (In Russian)
- Mei, S., Chai, J., Wang, S. B. et al. (2018) Mobile phone dependence, social support and impulsivity in Chinese university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 15, no. 3, article 504. <https://doi.org/10.3390/ijerph15030504> (In English)
- Morozyuk, S. N., Smoleva, T. O. (2011) Detsko-roditel'skij trening kak integrativnyj metod preodoleniya psikhologicheskogo neblagopoluchiya rebenka [Parent-child training as an integrative method of overcoming a child's psychological trouble]. *Prepodavatel' XXI vek — Prepodavatel' XXI vek*, no. 2-1, pp. 185–192. (In Russian)
- Olson, J. A., Sandra, D. A., Colucci, É. S. et al. (2021) Smartphone addiction is increasing across the world: A meta-analysis of 24 countries. *Computers in Human Behavior*, vol. 129, article 107138. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fsn6v> (In English)

- Pearson, C., Hussain, Z. (2017) Smartphone use, addiction, narcissism, and personality: A mixed methods investigation. In: *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice*. Hershey: IGI Global Publ., pp. 222–229. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0778-9.ch011> (In English)
- Peterka-Bonetta, J., Sindermann, C., Elhai, J. D., Montag, Ch. (2019) Personality associations with smartphone and Internet use disorder: A comparison study including links to impulsivity and social anxiety. *Frontiers in Public Health*, vol. 7, article 127. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00127> (In English)
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Bevans, K. et al. (2014) Subjective well-being measures for children were developed within the PROMIS project: Presentation of first results. *Journal of Clinical Epidemiology*, vol. 67, no. 2, pp. 207–218. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.08.018> (In English)
- Reid, A. J., Thomas, C. N. (2017) A case study in smartphone usage and gratification in the age of narcissism. *International Journal of Technology and Human Interaction*, vol. 13, no. 2, article 3. <https://doi.org/10.4018/IJTHI.2017040103> (In English)
- Romanyuk, O. V. (2015) Merezhovij nartsisizm yak vagomij resurs u suchasnikh politichnikh tekhnologiyakh [Network narcissism as a powerful resource in modern political technologies]. *Visnik Natsional'noj akademii derzhavnogo upravlinnya pri Prezidentovi Ukraini. Seriya: Politichni nauki*, no. 4, pp. 100–106. (In Ukrainian)
- Sheinov, V. P. (2012) Razrabotka oprosnika dlya otsenki stepeni nezashchishchennosti individa ot manipulyativnykh vozdeystvij [The questionnaire for the evaluation of nonprotectedness from manipulative influences]. *Voprosy psikhologii*, vol. 4, pp. 147–153. (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2018) Vzaimosvyazi assertivnosti s psikhologicheskimi i sotsial'no-psikhologicheskimi kharakteristikami lichnosti [Relationships between assertiveness and psychological and social psychological characteristics of personality]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 15, no. 2, pp. 147–161. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-2-147-161> (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2020) Adaptatsiya i validizatsiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” dlya russkoyazychnogo sotsiuma [Adaptation and validation of the questionnaire “Scale of dependence on the smartphone” for the Russian-speaking society]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 3 (35), pp. 75–84. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.35.3.6> (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2021) Korotkaya versiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” [Short version of the questionnaire “Scale of dependence on the smartphone”]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, vol. 6, no. 1, pp. 97–115. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005> (In Russian)
- Sheinov, V. P., Blinova, E. E., Devitsyn, A. S. (2021) Zavisimost' ot smartfona sredi belorusov i ukraintsev: sravnitel'nyj analiz [Smartphone addiction: Connections and properties in Belarusian and Ukrainian societies]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, vol. 6, no. 4, pp. 4–32. https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2021_21_4_001 (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021a) Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial'nykh setej [Development of a reliable and valid social media dependence questionnaire]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 2 (38), pp. 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04> (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021b) Trekhfaktornaya model' zavisimosti ot sotsial'nykh setej [The three factor model of social media addiction]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 18, no. 3, pp. 145–158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10> (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021c) Faktornaya struktura modeli zavisimosti ot smartfona [Factor structure of the smartphone dependency model]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 6, no. 3 (23), pp. 174–197. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_23_3_07 (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021d) Faktornaya struktura oprosnika assertivnosti [Factor structure of assertivity questionnaire]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsiologiya — Journal of the Belarusian State University. Sociology*, no. 4, pp. 110–118. (In Russian)
- Sheinov, V. P., Tarelkin, A. I. (2022) Svyazi zavisimosti studentov ot smartfona s psikhologicheskim neblagopoluchiem [Connection between students' smartphone addiction and psychological distress]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie — Pedagogical Review*, no. 3 (43), pp. 194–207. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-3-194-207>
- Sheinov, V. P., Tarnovetskaya, N. I., Devitsyn, A. S. (2021) Zavisimost' lichnosti ot sotsial'nykh setej v belorusskom i ukrainskom sotsiumakh [Addiction of personality to social networks in Belarusian and Ukrainian societies]. *Vesti BDPUI. Seriya 1. Pedagogika. Psikhologiya. Filologiya*, no. 3 (109), pp. 46–54. (In Russian)
- Smoleva, T. O. (2010) Zashchitnaya refleksiya materi — faktor psikhologicheskogo neblagopoluchiya rebenka [Protective reflection of the mother—a factor in the psychological distress of the child]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki — Dagestan State Pedagogical University. Journal. Psychological and Pedagogical Sciences*, no. 3 (12), pp. 77–81. (In Russian)

- Talipova, O. A. (2021) Professional'noe vygoranie kak faktor psikhologicheskogo neblagopoluchiya rabotnikov bankovskoj sfery [Professional burn out as a factor of psychological unwealing of banking workers]. In: N. V. Luk'yanchenko, (ed.). *Psikhologiya v sisteme sotsial'no-proizvodstvennykh otnoshenij. Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Psychology in the system of social relations of production. Collection materials of the IV International scientific and practical conference]*. Krasnoyarsk: Reshetnev Siberian State University of Science and Technology Publ., pp. 170–172. (In Russian)
- Tunc-Aksan, A., Akbay, S. E. (2019) Smartphone addiction, fear of missing out, and perceived competence as predictors of social media addiction of adolescents. *European Journal of Educational Research*, vol. 8, no. 2, pp. 559–569. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.559> (In English)
- Varlamova, S. N., Goncharova, E. R., Sokolova, I. V. (2015) Internet-zavisimost' molodezhi megapolisov: kriterii i tipologiya [Internet addiction among young people living in metropolitan cities: Criteria and typology]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal (Public Opinion Monitoring)*, no. 2 (126), pp. 165–182. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2015.2.11> (In Russian)
- Vaziri-Harami, R., Heidarzadeh, F., Kheradmand, A. (2021) Relationship between mobile phone addiction and Narcissistic personality disorder among medical students. *Archives of Clinical Psychiatry*, vol. 48, no. 1, pp. 24–28. (In English)
- Veselkina, N. E. (2019) Protivorechivyy stil' vospitaniya kak faktor psikhologicheskogo neblagopoluchiya detej i podrostkov [Contradictory parenting style as a factor in the psychological distress of children and adolescents]. In: A. V. Osintseva (ed.). *Molodezh' XXI veka: obrazovanie, nauka, innovatsii. Materialy VIII Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. V 2-kh ch. Ch. 1 [Youth of the XXI century: Education, science, innovations. Materials of the VIII All-Russian student scientific-practical conference with international participation. In 2 parts. Pt. 1]*. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., pp. 292–293. (In Russian)
- Vorob'eva, K. A., Petrova, N. S. (2021) Sklonnost' k otklonyayushchemusya povedeniyu kak rezul'tat psikhologicheskogo neblagopoluchiya studentov v period pandemii [Tendency to deviant behavior as a result of psychological distress of students during the pandemic]. In: E. E. Kriger (ed.). *Prakticheskaya psikhologiya i novaya real'nost'. Sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Practical psychology and new reality. Collection of articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference]*. Moscow: Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering Publ., pp. 133–137. (In Russian)
- Vorob'eva, M. A. (2017) Problema psikhologicheskogo neblagopoluchiya mladshikh podrostkov sovremennoj shkoly [The problem of psychological disadvantage of the younger adolescents of the modern school]. In: P. V. Tkachenko (ed.). *Nauchnaya initsiativa v psikhologii. Mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov studentov i molodykh uchenykh [Scientific initiative in psychology. Interuniversity collection of scientific works of students and young scientists]*. Kursk: Kursk State Medical University Publ., pp. 43–48. (In Russian)
- Yang, H. C., Kim, Y. E. (2015) Intermittent addiction and double sidedness of thought suppression: Effects of student smart phone behavior. *The Journal of Distribution Science*, vol. 13, no. 9, pp. 13–18. <https://doi.org/10.15722/JDS.13.9.201509.13> (In English)
- Zerach, G. (2021) Emptiness mediates the association between pathological narcissism and problematic smartphone use. *Psychiatric Quarterly*, no. 92, pp. 363–373. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09803-9> (In English)
- Zinov'eva, D. M., Chernov, A. Yu., Vodop'yanova, N. E. et al. (2019) Problema psikhologicheskogo blagopoluchiya i neblagopoluchiya lichnosti: prichiny i posledstviya [The problem of psychological well-being and disadvantage of the individual: Causes and consequences]. *Psikhologiya ekstremal'nykh professij. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Psychology of extreme professions. Materials of the II International Scientific and Practical Conference]*. Arkhangelsk: Russian Academy of Education Publ., pp. 49–52. (In Russian)



Клинические, образовательные
и социальные аспекты психологии здоровья

УДК 159.9.072

EDN GJЕOMY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-339-357>

Научная статья

Внутриличностные ресурсы поведения педагога в сфере здоровья

Ю. В. Торкаченко ^{1,2}

¹ Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга, 683032, Россия, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, д. 4

² Камчатский институт развития образования, 683000, Россия, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Набережная, д. 26

Сведения об авторе

Юлия Владимировна Торкаченко, ORCID: 0000-0001-7808-7212, e-mail: uliasha123@mail.ru

Для цитирования: Торкаченко, Ю. В. (2022) Внутриличностные ресурсы поведения педагога в сфере здоровья. Психология человека в образовании, т. 4, № 3, с. 339–357. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-339-357>
EDN GJЕOMY

Получена 22 апреля 2022; прошла 18 мая рецензирование 2022; принята 19 июня 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Ю. В. Торкаченко (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 статье актуализируется вопрос культуры здорового образа жизни педагога как важного условия воспитания у обучающихся ценностного отношения к здоровью.

Цель исследования — сравнительный анализ поведения в сфере здоровья у педагогов с разным уровнем внутриличностных ресурсов.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 120 учителей, повышающих квалификацию в КГАУ ДПО «Камчатский ИРО» в 2020 году. Инструментарий, направленный на диагностику внутриличностных ресурсов педагога, включает «Шкалу базисных убеждений» Р. Янофф-Бульмана в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой; Тест жизнестойкости С. Мадди, скрининговая версия Е. Н. Осина; субшкалу «Цели в жизни», методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского. Методический комплекс для оценки поведения педагога в сфере здоровья включает анкеты и методику «Отношение к значимой жизненной ситуации» Е. Ю. Коржовой, А. В. Бердниковой.

Результаты исследования. В результате кластерного анализа сформированы две группы учителей с разным уровнем внутриличностных ресурсов, ЭГ 1 (66 человек) — педагоги с высоким уровнем внутриличностных ресурсов и ЭГ 2 (39 человек) — с более низким уровнем ресурсов. В состав групп вошли женщины разного возраста, стажа, уровня образования и предметной области. Между респондентами эмпирических групп выявлены различия в поведенческих паттернах, связанных с реализацией здорового образа жизни: достаточность сна ($\phi^* = 2,63^{**}$), пищевое поведение ($\phi^* = 1,8^*$), распределение экранного времени и др.; в готовности к обращению за помощью к психологу ($\phi^* = 1,8^*$) и значимым близким: супругу ($\phi^* = 3,76^{**}$), друзьям ($\phi^* = 1,7^*$), родителям ($\phi^* = 2,2^*$); в установках относительно значимых ситуаций: принятие ($\phi^* = 2,33^{**}$), активное участие ($\phi^* = 2,25^*$), оптимистичный прогноз ($\phi^* = 2,78^{**}$); в самооценке здоровья ($\phi^* = 3,29^{**}$) и субъективной репрезентации соматического здоровья, например частота головной боли ($\phi^* = 1,85^*$) и др.

Заключение. Анализ данных позволяет конкретизировать мишени профилактики в сфере здоровья, способствует решению прикладных задач в системе повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: внутриличностные ресурсы здоровья, жизнестойкость, базовые убеждения, паттерны поведения в сфере здоровья

Research article

Intrapersonal resources of health behavior in teachers

Yu. V. Torkachenko✉^{1,2}

¹ Kamchatka State University Named After Vitus Bering, 4 Pogranichnaya Str., Petropavlovsk-Kamchatsky 683032, Russia

² Kamchatka Institute of Education Development, 26 Naberezhnaya Str., Petropavlovsk-Kamchatsky 683000, Russia

Author

Yuliya V. Torkachenko, ORCID: 0000-0001-7808-7212, e-mail: uliasha123@mail.ru

For citation: Torkachenko, Yu. V. (2022) Intrapersonal resources of health behavior in teachers. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 339–357. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-339-357> EDN GJEOMY

Received 22 April 2022; reviewed 18 May 2022; accepted 19 June 2022.

Funding: The study did not receive any external funding

Copyright: © Yu. V. Torkachenko (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Introduction. The article focuses on health and wellness behavior patterns of teachers as an important factor promoting a value-based attitude to health in students. The research is a comparative analysis of health behavior in teachers with different levels of intrapersonal resources.

Materials and Methods. The study involved 120 teachers doing a professional development course at the Kamchatka Institute of Educational Development in 2020. The methods included Janoff-Bulman's World Assumptions Scale (WAS) (adapted by M. A. Padun and A. V. Kotelnikova); Maddi's Hardiness Survey (adapted by Ye. N. Osin); the subscale "Purpose in Life" of the Ryff Scales of Psychological Well-Being (adapted by N. N. Lepeshinsky). The health behavior of teachers was assessed using questionnaires and the methodology "Attitude to a Significant Life Situation" by E. Yu. Korzhova and A. V. Berdnikova.

Results. The study involved two experimental groups (EG) of teachers with different levels of intrapersonal potential: EG 1 (66 people) of teachers with a high level of intrapersonal resources and EG 2 (39 people) of teachers with a lower level of resources. The groups included women of different age, work experience, educational levels and subject areas. Teachers with different levels of intrapersonal resources showed differences in *behavioral patterns*, e.g., sleep adequacy ($\phi^* = 2.63^{**}$); *attitude to seeking help* of a psychologist ($\phi^* = 1.8^*$) and significant relatives, e.g., a spouse ($\phi^* = 3.76^{**}$); *attitude regarding significant situations*: acceptance ($\phi^* = 2.33^{**}$), active participation ($\phi^* = 2.25^*$), optimistic forecast ($\phi^* = 2.78^{**}$); *self-assessment of health* ($\phi^* = 3.29^{**}$); *the subjective representation of somatic health*, e.g., the frequency of headaches ($\phi^* = 1.85^*$), etc.

Conclusion. The obtained data allow to identify prevention targets as regards health. They also contribute to the solution of applied issues in the system of professional development of teachers.

Keywords: intrapersonal health resources, hardiness, basic beliefs, patterns of health behavior

Введение

В документах, регламентирующих образовательные отношения в Российской Федерации, намечены направления деятельности педагога по вопросам сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Возложенная на учителя ответственность требует развития не только предметных, но и личностных компетенций педагога, ориентации на здоровый и безопасный образ жизни.

Однако результаты исследований (Водопьянова 2017; Митина 2018) констатируют, что педагоги как профессиональная группа отличаются низкими показателями благополучия в сфере здоровья. Международное исследование

образовательной среды TALIS показало, что около 16% российских учителей сообщают об отрицательном влиянии педагогической деятельности на их эмоциональное и физическое состояние (Международное исследование учительского корпуса... 2018). В исследовании педагогов Камчатского края, организованного автором, также выявлены индикаторы неблагополучия в сфере здоровья, например, распространены неэффективные паттерны поведения в отношении здоровья, такие как низкая физическая активность (45%), табакокурение (26%).

Таким образом, выявленное противоречие между профессиональной ответственностью учителя и благополучием в сфере здоровья самого педагога требует всестороннего научного

осмысления и практических преобразований в системе повышения квалификации учителей.

Тезис о ключевом значении внутриличностных ресурсов в здоровье человека получил развитие в западных исследованиях благополучия. С. Хобфолл среди объективных, социальных, энергетических ресурсов преодоления стресса акцентирует особое внимание на внутриличностных качествах человека и отводит им ключевую роль в сохранении здоровья. К ним автор относит: оптимизм, жизнестойкость, локус контроля, систему верований и пр. (Hobfoll 2011).

В отечественной науке исследование внутриличностных ресурсов здоровья человека актуализировалось в рамках развития промышленной гигиены. Например, С. С. Корсаков акцентировал внимание на роли личностных характеристик в сохранении здоровья представителей помогающих профессий. К ним автор относил милосердие, самообладание и др. (Никифоров, Дудченко 2019).

Современные исследователи здоровья и благополучия также сосредоточены на изучении личностных качеств человека, которые позволяют сохранять здоровье в разных сферах жизнедеятельности, в том числе профессиональной. К личностным ресурсам здоровья и благополучия педагога исследователи относят: оптимизм, активные копинг-стратегии (Водопьянова 2017), стратегии саморегуляции (Зинченко, Моросанова 2020), жизнестойкость (Синякова, Сыманюк 2018), личностно-профессиональное развитие (Дубровина 2015; Митина 2018).

В нашем исследовании изучение внутриличностного потенциала здоровья и благополучия педагога подразумевает оценку когнитивной, регуляторной и смысловой сфер личности, обеспечивающих позитивное отношение к окружающему миру и себе, стойкому совладанию с трудными ситуациями и наличие смыслов. К внутриличностным ресурсам здоровья и благополучия педагога мы относим картину мира, включающую имплицитные базовые представления о мире, жизнестойкость, наличие и осознанность целей в жизни.

В современных исследованиях здоровья очевидна значимость поведения для сохранения здоровья и благополучия человека. В научной литературе распространены термины «здоровое поведение», «здоровьесберегающее поведение» (Никифоров, Дудченко 2019), «саногенное поведение», «оздоравливающее поведение» (Творогова 2017), «безопасное поведение» (Баева, Тарасов, Лактионова и др. 2019), «культура здорового образа жизни» (Дубровина 2015),

«поведение в сфере здоровья» (Цветкова, Антонова, Дубровский 2019) и др. Например, саногенное или оздоравливающее поведение, способствующее физическому и психологическому благополучию личности, предполагает активность человека, нацеленность на оказание помощи другим людям, способность к рефлексивному анализу, ориентацию на высшие ценности (Творогова 2017).

Опираясь на холистический принцип, авторы интегральной разноуровневой ресурсной модели здоровья описывают паттерны поведения как индикаторы благополучия на физическом, психическом, социальном и личностном уровне. Среди них: самооценка здоровья, пищевые привычки, распределение временных ресурсов, употребление психоактивных веществ, готовность к обращению за помощью, субъективная оценка значимых ситуации и др. (Коржова, Веселова, Анисимова, Залевский 2017).

В европейских исследованиях HBSC среди прочих критериев благополучия выделяют стратегии поведения, связанные с реализацией здорового или рискованного поведения: пищевое поведение, физическая активность, режим труда и отдыха и др. (В центре внимания здоровье и благополучие подростков... 2020).

В нашем исследовании поведение педагогов в сфере здоровья включает *поведенческие паттерны, связанные с реализацией здорового образа жизни*. К ним мы относим привычки, которые способствуют сохранению здоровья и благополучия учителя или напротив — неблагоприятия. Среди них: достаточность сна, пищевое поведение на работе, частота физической активности, экранное время, употребление психоактивных веществ, прием лекарств, распределение временных ресурсов, наличие и вид хобби.

Готовность к обращению за помощью рассматривается как значимый показатель поведения педагога в сфере здоровья и подразумевает социальную нормативность, т. е. отношение социального окружения человека относительно обращения за профессиональной помощью в сфере здоровья, личный опыт обращения за психологической помощью и намерение обратиться либо за профессиональной помощью, либо к значимым близким, к другим людям (Цветкова, Антонова, Дубровский 2019).

Для оценки поведения педагога в сфере здоровья представляется важным выяснить *установки относительно профессиональных и жизненных ситуаций*. К ним мы относим оценку возникших трудностей в данный период жизни, сферу этих трудностей, отношение к профессио-

нальным испытаниям и оценку значимой ситуации с позиции трудности, экстернальности, активности, оптимистичности и принятия.

Субъективное переживание и отражение человеком своего состояния, несмотря на возможные изменения представляемой информации, является ключевым вопросом в анализе поведения человека в сфере здоровья. Соответственно, *самооценка физического, психического здоровья и субъективная репрезентация соматического здоровья* обозначены необходимым пунктом в нашем исследовании поведения учителей.

Организация и методы исследования

В статье представлены результаты эмпирического исследования внутриличностных ресурсов здоровья и благополучия учителей Камчатского края, организованного в КГАУ ДПО «Камчатский ИРО» в 2020 году.

Мы предположили, что у педагогов с разным уровнем внутриличностных ресурсов поведение в сфере здоровья будет различаться. В соответствии с гипотезой сформулирована цель статьи: провести сравнительный анализ поведения в сфере здоровья педагогов с разным уровнем внутриличностных ресурсов.

Для диагностики внутриличностных ресурсов здоровья и благополучия педагога применены следующие методики:

- методика «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульмана в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой (далее «ШБУ») (Падун, Котельникова 2012);
- тест жизнестойкости С. Мадди, скрининговая версия Е. Н. Осина (Осин 2013);
- субшкала «Цели в жизни» методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского (Лепешинский 2007).

Диагностика поведения педагога в сфере здоровья включает:

- анкету, направленную на оценку поведенческих паттернов, связанных с реализацией здорового образа жизни (прил. 1);
- анкету, направленную на оценку готовности к обращению за помощью: намерение, социальная нормативность и опыт обращения за помощью (прил. 2);
- анкету, направленную на оценку установок относительно жизненных и профессиональных ситуаций, характера трудностей, прогноза на их разрешение (прил. 3) и методику «Отношение к значимой жизненной ситуации» Е. Ю. Кор-

жовой, А. В. Бердниковой (Коржова, Бердникова 2016);

- анкету самооценки психического, физического здоровья и субъективной репрезентации соматического здоровья педагога (прил. 4) (В центре внимания здоровье и благополучие подростков... 2020).

Методический комплекс разработан на основе интегральной разноуровневой ресурсной модели здоровья (Цветкова, Антонова, Дубровский 2019) и адаптирован автором для профессиональной группы «учительство».

Дизайн исследования предполагает деление совокупности выборки на основании шкал, измеряющих уровень внутриличностных ресурсов: «ШБУ» Р. Янофф-Бульмана в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой; «Тест жизнестойкости» С. Мадди, скрининговая версия Е. Н. Осина; субшкала «Цели в жизни»; методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского. Следующий этап исследования заключался в сравнительном анализе поведения педагогов в сфере здоровья в каждой эмпирической группе.

Полученные данные проанализированы с помощью пакета SPSS 11,5 for Windows и статистической программы Microsoft Excel. Для проверки гипотезы мы применили следующие методы: кластерный анализ, критерий Стьюдента, угловое преобразование Фишера.

Результаты и обсуждение

В результате кластерного анализа переменных, характеризующих внутриличностные ресурсы педагогов (базовых убеждений, жизнестойкости и цели в жизни), сформировано 2 группы респондентов: эмпирическая группа ЭГ 1 в количестве 66 человек — педагоги с высоким уровнем внутриличностных ресурсов и эмпирическая группа ЭГ 2 в количестве 39 человек — педагоги с более низким уровнем внутриличностных ресурсов. Между респондентами двух групп не обнаружены значимые различия в социально-демографических характеристиках. Следовательно, в состав обеих групп вошли женщины разного возраста (от 25 до 60 лет), стажа работы (от 3 до 40 лет), уровня образования (высшее, среднее) и различной предметной области.

Сравнительный анализ средних значений уровня внутриличностных ресурсов среди респондентов ЭГ 1 и ЭГ 2 отражен в таблице 1, условно-нормативные значения по каждой шкале показаны в таблице 2.

Табл. 1. Сравнительный анализ средних значений по методикам, измеряющим внутриличностные ресурсы педагога

Шкалы (внутриличностные ресурсы)	ЭГ 1, среднее значение	ЭГ 2, среднее значение	Критерий Стьюдента, t эмп.
Шкала ШБУ «Доброжелательность»	37,4	32,7	3,6**
Шкала ШБУ «Справедливость»	23,6	21,9	2,1*
Шкала ШБУ «Контроль»	28,7	26,8	2,8**
Шкала ШБУ «Удача»	35,6	28,5	8,8**
Шкала ШБУ «Образ “Я”	32,3	27,8	5,6**
Шкала «Жизнестойкость»	27,6	18,3	11,5**
Шкала «Цели в жизни»	69,8	63,2	4,6**

Примечание. Здесь и далее используются условные обозначения достоверности различий: * — $p \leq 0,05$, ** — $p \leq 0,01$.

Table 1. Intrapersonal resources of teachers: Comparative analysis of average values

Scales (intrapersonal resources)	EG 1, the average value	EG 2, the average value	T
Benevolence	37.4	32.7	3.6**
Justice	23.6	21.9	2.1*
Controllability	28.7	26.8	2.8**
Luck	35.6	28.5	8.8**
Image of the Self	32.3	27.8	5.6**
Hardiness	27.6	18.3	11.5**
Purpose in life	69.8	63.2	4.6**

Note. Here and in what follows, the following symbols denoting the reliability of differences are used: *— $p \leq 0.05$, **— $p \leq 0.01$.

Табл. 2. Условно-нормативные значения по шкалам, измеряющим внутриличностные ресурсы педагога

Шкалы	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Шкала ШБУ «Доброжелательность»	9–28	29–35	36–54
Шкала ШБУ «Справедливость»	6–20	21–25	26–36
Шкала ШБУ «Контроль»	7–22	23–27	28–42
Шкала ШБУ «Удача»	8–24	25–29	30–48
Шкала ШБУ «Образ “Я”»	7–23	24–28	29–42
Шкала «Жизнестойкость»	0–12	13–23	24–36
Шкала «Цели в жизни»	до 53	54–75	от 76

Table 2. The scales measuring intrapersonal resources of teachers: Conditional and normative values

Scales (intrapersonal resources)	Low values	Medium values	High values
Benevolence	9–28	29–35	36–54
Justice	6–20	21–25	26–36
Controllability	7–22	23–27	28–42
Luck	8–24	25–29	30–48
Image of Self	7–23	24–28	29–42
Hardiness	0–12	13–23	24–36
Purpose in life	≤ 53	54–75	≥ 76

Средние значения по шкалам «ШБУ» в группе ЭГ 1 в пределах высокого уровня, в группе ЭГ 2 — среднего уровня. Исключение составляет шкала «справедливость». Между респондентами эмпирических групп существуют значимые отличия по уровню выраженности имплицитных базовых убеждений. Для учителей ЭГ 1 в большей степени свойственна картина мира, основанная на представлениях о мире как безопасном, справедливом, доброжелательном, а о себе как о ценной и значимой личности. В группе ЭГ 2 этот ресурс снижен. С. Тэйлор называл базовые представления о мире позитивными иллюзиями, которые поддерживают общее благополучие и создают чувство безопасности человека (Taylor, Kemeny, Redd et al. 2000).

По шкале жизнестойкости респонденты ЭГ 1 демонстрируют высокие оценки. Это свидетельствует, что для учителей этой группы характерна система установок, которые способствуют совла-

данию со стрессовыми ситуациями в группе. ЭГ 2 данный личностный ресурс значимо ниже.

В обеих эмпирических группах средние значения по шкале «Цели в жизни» находятся в пределах среднего уровня. Однако выявлены статистически значимые различия в степени выраженности ресурса между респондентами эмпирических групп. Для педагогов ЭГ 1 в большей степени, чем у учителей ЭГ 2, характерны нацеленность и направленность деятельности, убеждение, в том, что жизнь имеет смысл.

Далее мы представим результаты сравнительного анализа поведения в сфере здоровья у педагогов с разным уровнем внутриличностных ресурсов.

Сравнительный анализ паттернов *поведения, связанных с реализацией здорового образа жизни* среди респондентов эмпирических групп ЭГ 1 и ЭГ 2 отражен в таблице 3.

Табл. 3. Сравнительный анализ поведенческих паттернов педагогов, связанных с реализацией здорового образа жизни

Критерий	ЭГ 1 %	ЭГ 2 %	φ* эмп.
Достаточность сна (высыпаются практически ежедневно)	34,8	12,8	2,63**
Пищевые привычки: придерживаются диеты	27,3	12,8	1,8*
Распределение временных ресурсов			
экранное время: просмотр ТВ более 3 часов в день	3,0	15,4	2,26*
время без определенной цели более 4 часов в день	3,0	13,2	1,92*
время на подготовку к работе более 2 часов в день	21,2	44,7	2,49*
время на хобби более 1 часа в день	48,0	29,0	1,98*
Выбор хобби			
спорт	53,0	35,9	1,71*
музыка	25,8	10,3	2,04*
садоводство	54,5	41,0	1,78*

Примечание. В таблице представлены только данные со значимыми различиями.

Table 3. Comparative analysis of health and wellbeing behavior patterns of teachers

Criterion	EG1 %	EG 2 %	φ* emp.
Sleep adequacy: getting enough sleep almost daily	34.8	12.8	2.63**
Eating habits: following a diet	27.3	12.8	1.8*
Distribution of time resources			
screen time: watching TV for more than three hours a day	3.0	15.4	2.26*
time spent aimlessly for more than four hours a day	3.0	13.2	1.92*
time to prepare for work for more than two hours a day	21.2	44.7	2.49*
time for hobbies for more than one hour a day	48.0	29.0	1.98*
Type of hobby			
sports	53.0	35.9	1.71*
music	25.8	10.3	2.04*
gardening	54.5	41.0	1.78*

Note. The table only shows data with significant differences.

Среди исследуемых паттернов поведения учителя, таких как достаточность сна, пищевые привычки на работе, частота потребления психоактивных веществ (алкоголь, табак), прием лекарств, физическая активность выявлены значимые отличия между респондентами ЭГ 1 и ЭГ 2 в достаточности сна ($\phi^* = 2,63^{**}$) и пищевом поведении ($\phi^* = 1,8^*$).

Педагоги ЭГ 1 сообщают о привычке высыпаться во время рабочей недели (34,8%) значительно чаще, чем респонденты ЭГ 2 (12,8%). Достаточность сна — ключевой индикатор благополучия в сфере здоровья человека, косвенно свидетельствует о соблюдении режима дня, способности справляться с напряжением.

У учителей ЭГ 1 в большей степени сформирована привычка придерживаться диеты (27,3%), чем у педагогов ЭГ 2 (12,8%).

К факторам, способствующим благополучию в сфере здоровья, относят неконструктивное распределение временных ресурсов. Умение эффективно управлять временем является важным навыком современного человека, способствует профилактике переутомления и эмоционального выгорания педагога. Например, согласно исследованию HBSC, продолжительность сна обратно взаимосвязана с увеличением экранного времени, что косвенно подтверждено в нашем исследовании (В центре внимания здоровье и благополучие подростков... 2020).

Мы изучали привычки педагогов относительно распределения экранного времени на подготовку к работе, на хобби, на дорогу, время на домашние дела и др. В результате между респондентами двух групп выявлены значимые отличия в распределении экранного времени ($\phi^* = 2,26^*$), времени «без определенной цели» ($\phi^* = 1,92^*$), времени на подготовку к работе ($\phi^* = 2,49^*$) и на хобби ($\phi^* = 1,98^*$).

Педагоги ЭГ 1 меньше смотрят телевизор (3%), тратят меньше времени на подготовку к работе (21,2%), а больше — на хобби (48%). Учителя этой группы практически не имеют времени «без определенной цели» (3%). Педагоги ЭГ 2 в своем рабочем дне значительно больше времени проводят за просмотром телевизора (15,4%), тратят больше времени на подготовку к работе (44,7%) и имеют «время без определенной цели» (13,2%). Представляется убедительным, что сниженный уровень жизнестойкости, целевой направленности провоцирует излишнюю тревогу, беспокойство или страх неудачи в профессиональной деятельности, которые способствуют желанию более тщательной подготовки к урокам. Увеличение экранного времени усугубляет информационный стресс,

является предпосылкой развития неблагоприятных эмоциональных состояний и может быть связано с неосознанностью целевой направленности учителя.

В системе повышения квалификации важно обучать педагогов основам тайм-менеджмента и эффективным стратегиям совладания с напряжением. Между респондентами эмпирических групп выявлены значимые отличия в выборе хобби спорт ($\phi^* = 1,71^*$), музыка ($\phi^* = 2,04^*$), садоводство ($\phi^* = 1,78^*$). Учителя с более высоким уровнем внутриличностных ресурсов (ЭГ 1) тратят значительную часть времени на хобби в своем рабочем дне, среди них более популярны занятия спортом, садоводством и музыкой, чем в группе ЭГ 2. Предположительно, данные виды увлечений сопряжены с физической активностью, с отдыхом на природе, что способствует эффективному снятию напряжения и усталости. Наличие хобби, любимого дела дают возможность не только проявить себя, расширить новые знания, но и является ресурсом профилактики эмоционального выгорания в профессии.

Сравнительный анализ поведения, связанного с готовностью к обращению за помощью, среди респондентов эмпирических групп ЭГ 1 и ЭГ 2 отражен в таблице 4.

Между респондентами с разным уровнем внутриличностных ресурсов выявлены различия в социальной нормативности ($\phi^* = 1,8^*$) и намерении к обращению за психологической помощью ($\phi^* = 1,8^*$). Также данные эмпирических групп значимо отличаются в намерении обращения за помощью к значимым близким: супругу ($\phi^* = 3,76^{**}$), друзьям ($\phi^* = 1,7^*$), родителям ($\phi^* = 2,2^*$). Готовность к обращению за помощью может быть связана с доверием окружающим, которое основано на позитивной картине мира, а также с ожиданиями относительно потенциальной помощи, отсутствием психологических барьеров и страхов в возможности обращения за помощью, умением устанавливать близкие отношения.

Сравнительный анализ установок педагога относительно профессиональных и жизненных ситуаций среди респондентов ЭГ 1 и ЭГ 2 отражен в таблице 5.

Мы исследовали самооценку трудностей в области семейных отношений, здоровья, настроения, жилищно-бытовых условий, отношений с друзьями, коллегами, романтическим партнером, прогноз на их разрешение, отношение педагога к таким профессиональным испытаниям, таким как аттестация, публичное выступление, экзамен.

Табл. 4. Сравнительный анализ поведения, связанного с готовностью к обращению за помощью

Критерий	ЭГ 1 %	ЭГ 2 %	Ф* эмп.
Намерение обращения за помощью к супругу	81,8	46,2	3,76**
Намерение обращения за помощью к друзьям	77,3	61,5	1,7*
Намерение обращения за помощью к родителям	57,6	35,9	2,2*
Намерение обращения за помощью к психологу	49,2	30,8	1,8*
Социальная нормативность обращения за психологической помощью	49,2	30,8	1,8*

Примечание. В таблице представлены только данные со значимыми различиями.

Table 4. Comparative analysis of behavior related to willingness to seek help

Criterion	EG1 %	EG 2 %	Ф* emp.
Intention of seeking help from a spouse	81.8	46.2	3.76**
Intention of seeking help from friends	77.3	61.5	1.7*
Intention of seeking help from parents	57.6	35.9	2.2*
Intention of seeking help from a psychologist	49.2	30.8	1.8*
Social normativity of seeking psychological help	49.2	30.8	1.8*

Note. The table only shows data with significant differences.

Табл. 5. Сравнительный анализ установок педагога относительно профессиональных и жизненных ситуаций

Критерий	ЭГ 1 %	ЭГ 2 %	Ф* эмп.
Оценка трудных ситуаций			
Наличие трудностей	77,3	92,3	2,1*
Трудности в сфере здоровья	43,8	63,2	1,9*
Трудности в сфере настроения	53,1	78,9	2,71**
Трудности в сфере семейных отношений	35,9	55,3	1,9*
Положительный прогноз: эти проблемы разрешатся	93,5	70,3	3,08**
Оценка значимых ситуаций по методике «Отношение к значимой жизненной ситуации» Е. Ю. Коржовой, А. В. Бердниковой			
Оценивают ситуацию с позиции принятия	80,3	59,0	2,33**
Оценивают разрешение ситуации оптимистично	60,6	25,6	2,78**
Оценивают степень участия в ситуации (активное участие)	92,4	76,3	2,25*

Примечание. В таблице представлены только данные со значимыми различиями.

Table 5. Comparative analysis of teachers' attitudes regarding professional and life situations

Criterion	EG1 %	EG 2 %	Ф* emp.
Assessment of difficult situations			
The presence of difficulties	77.3	92.3	2.1*
Health difficulties	43.8	63.2	1.9*
Difficulties related to mood	53.1	78.9	2.71**
Difficulties related to family relations	35.9	55.3	1.9*
Positive outlook: these problems will be resolved	93.5	70.3	3.08**

Table 1. Completion

Assessment of significant situations using the methodology "Attitude to a Significant Life Situation" by E. Y. Korzhova and A.V. Berdnikova			
Acceptance	80.3	59.0	2.33**
Optimism	60.6	25.6	2.78**
Active engagement	92.4	76.3	2.25*

Note. The table only shows data with significant differences.

Респонденты ЭГ 1 и ЭГ 2 по-разному сообщают о наличии трудностей в определенный жизненный период ($\phi^* = 2,1^*$). Также выявлены различия субъективного переживания трудностей в сфере здоровья ($\phi^* = 1,9^*$), настроения ($\phi^* = 2,71^{**}$), семейных отношений ($\phi^* = 1,9^*$) и в положительном прогнозе на их разрешение ($\phi^* = 3,08^{**}$).

Учителя ЭГ 2 значимо чаще, чем ЭГ 1, отмечают, что за последний месяц испытывали сложности в области семейных отношений (55,3%), здоровья (63,2%) и настроения (78,9%). Кроме того, педагоги этой группы в меньшей степени надеются на положительный прогноз в их разрешении (70,3%). Согласно теории жизнестойкости и теории имплицитной картины мира, логично предположить, что педагоги со сниженным уровнем внутриличностных ресурсов субъективно сложнее воспринимают жизненные ситуации.

Сравнительный анализ когнитивных установок по отношению к значимой ситуации (трудность, экстернальность, активность, оптимистичность, принятие) демонстрирует различия у учителей с разным уровнем внутриличностных ресурсов в субъективной оценке значимой си-

туации с позиции принятия ($\phi^* = 2,33^{**}$), возможности активного участия в ее разрешении ($\phi^* = 2,25^*$) и оптимистичного прогноза на разрешение ($\phi^* = 2,78^{**}$).

В когнитивно-поведенческом направлении и атрибутивных теориях проанализированы основные установки, которые приводят к усугублению напряжения, среди них склонность рассматривать события как постоянные и не разрешимые (Камалетдинова, Антонова 2019; Падун, Котельникова 2012).

Сравнительный анализ показателей самооценки здоровья педагога среди респондентов ЭГ 1 и ЭГ 2 отражен в таблице 6.

Выявлены значимые различия между респондентами ЭГ 1 и ЭГ 2 в самооценке физического и психического здоровья ($\phi^* = 3,29^{**}$). Для учителей с позитивной картиной мира, высоким уровнем жизнестойкости и нацеленности жизни более свойственна положительная оценка своего физического здоровья (48,3%) и психического здоровья (60,6%), чем для педагогов со сниженным уровнем личностных ресурсов. Самооценка здоровья не коррелирует с объективными показателями здоровья, а отражает психологическое состояние человека, поэтому

Табл. 6. Сравнительный анализ показателей самооценки здоровья педагога

Критерий	ЭГ 1 %	ЭГ 2 %	ϕ^* эмп.
Самооценка здоровья			
Самооценка физического здоровья (хорошее)	48,3	16,2	3,39**
Самооценка психического здоровья (хорошее)	60,6	28,2	3,29**
Субъективная репрезентация соматического здоровья (НБС)			
Головная боль (чаще 1 раза в неделю)	17,2	33,3	1,85*
Боли в разных частях тела (несколько раз в месяц)	63,6	82,1	2,07*
Трудности с засыпанием (ежедневно)	8,1	24,3	2,09*
Проявление плохого настроения (чаще 1 раза в неделю)	27,3	56,4	2,97**
Проявление раздражительности (чаще 1 раза в неделю)	33,3	66,7	3,36**
Проявление тревоги (чаще 1 раза в неделю)	27,3	46,2	1,95*

Table 6. Teachers' self-assessment of health: Comparative analysis of values

Criterion	EG1 %	EG 2 %	ϕ^* emp.
Self-assessment of health			
Self-assessment of physical health (good)	48.3	16.2	3.39**
Self-assessment of mental health (good)	60.6	28.2	3.29**
Subjective Representation of Somatic Health (HBSC)			
Headache (more than once a week)	17.2	33.3	1.85*
Pain in different parts of the body (several times a month)	63.6	82.1	2.07*
Difficulty falling asleep (daily)	8.1	24.3	2.09*
Bad mood (more than once a week)	27.3	56.4	2.97**
Irritability (more than once a week)	33.3	66.7	3.36**
Anxiety (more than once a week)	27.3	46.2	1.95*

является значимым индикатором в оценке поведения в сфере здоровья.

Между респондентами эмпирических групп выявлены значимые различия в субъективной репрезентации соматического здоровья по следующим показателям: частота головной боли ($\phi^* = 1,85^*$), боли в разных частях тела ($\phi^* = 2,07^*$), трудности с засыпанием ($\phi^* = 2,09^*$), частота проявления плохого настроения ($\phi^* = 2,97^{**}$), раздражительность ($\phi^* = 3,36^{**}$), тревога ($\phi^* = 1,95^*$).

В зарубежных и отечественных исследованиях доказано, что специалисты с низким уровнем жизнестойкости, негативными убеждениями более подвержены развитию соматических заболеваний, показана взаимосвязь негативных убеждений об окружающем мире и себе и развитием стрессовых реакций. Кроме того, важным внутриличностным ресурсом преодоления неблагоприятия является направленность жизни, смысл. По мнению В. Франкла, наличие осознаваемой цели взаимосвязано со способностью эффективного преодоления стресса (Камалетдинова, Антонова 2019; Франкл 2011; Maddi, Khoshaba 2004).

Предположительно, педагоги с заниженным уровнем внутриличностных ресурсов не обладают достаточными навыками рефлексии и регуляции эмоционального состояния, подвержены эмоциональному выгоранию. Данные важно учитывать в психологическом сопровождении учителей, акцентируя внимание на развитии эмоциональной компетенции учителя как важного направления профилактики соматических заболеваний.

Таким образом, у педагогов с разным уровнем внутриличностных ресурсов выявлены различия

в паттернах поведения, связанных с реализацией здорового образа жизни:

- достаточность сна,
- пищевое поведение (соблюдение диеты),
- распределение временных ресурсов (время на хобби, просмотр телевизора, «время без определенной цели» и подготовку к работе),
- вид хобби (спорт, музыка, садоводство);

в готовности к обращению за помощью:

- социальная нормативность и намерение обращения за профессиональной психологической помощью,
- намерение обращения за помощью к значимым близким (супругу, друзьям, родителям);

в установках относительно профессиональных и жизненных ситуаций:

- наличие и характер жизненных проблем (в сфере семейных отношений, здоровья, настроения),
- прогноз на разрешение проблем,
- отношение к значимой ситуации (принятие, оптимизм, активность);

в самооценке здоровья:

- самооценка физического здоровья,
- самооценка психического здоровья,
- субъективная репрезентация соматического здоровья (частота головной боли, боли в разных частях тела, трудности с засыпанием, плохое настроение, ощущение раздражительности и тревоги).

Заключение

Сравнительный анализ эмпирических данных педагогов с разным уровнем внутриличностных ресурсов позволил заключить, что внутрилич-

ностные ресурсы взаимосвязаны с поведением педагога в сфере здоровья.

Целесообразно акцентировать внимание на актуализации внутриличностных ресурсов педагога в системе повышения квалификации.

Ресурсом для поддержания здоровья учителей может служить программа сопровождения, направленная на развитие жизнестойкости, которая включает развитие рефлексивных навыков и навыков саморегуляции, осознание личной ответственности за здоровье, расширение поведенческого репертуара педагога в сфере здоровья, основы тайм-менеджмента и прочее.

Значимым направлением психологического сопровождения учителя является работа с установками негативного мышления, которые лежат в основе эмоционального неблагополучия.

При ориентации педагогов на здоровый образ жизни важно направлять учителя на осознание целей своей деятельности и актуализацию поиска высших смыслов в профессии.

Результаты исследования позволяют расширить возможности эффективного решения прикладных задач психологического сопрово-

ждения педагога в системе повышения квалификации.

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 complied with the ethical principles for research involving humans and animals.

Литература

- Баева, И. А., Тарасов, С. В., Лактионова, Е. Б. и др. (2019) *Психологическая безопасность образовательной среды региона: теоретические основы и практика создания*. СПб.: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 174 с.
- Водопьянова, Н. Е. (2017) *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика*. 3-е изд. М.: Юрайт, 343 с.
- В центре внимания здоровье и благополучие подростков. Результаты исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья» (HBSC) 2017/2018 гг. в Европе и Канаде. Т. 1. Основные результаты. (2020). Копенгаген: Европейское региональное бюро ВОЗ, 72 с.
- Дубровина, И. В. (2015) Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития. Развитие личности, № 2, с. 67–95.
- Зинченко, Ю. П., Моросанова, В. И. (ред.). (2020) *Психология саморегуляции: Эволюция подходов и вызовы времени*. СПб.: Нестор-История, 472 с.
- Камалетдинова, З. Ф., Антонова, Н. В. (2019) *Психологическое консультирование: когнитивно-поведенческий подход: учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры*. 2-е изд. М.: Юрайт, 211 с.
- Коржова, Е. Ю., Бердникова, А. В. (2016) Методика «Отношение к значимой жизненной ситуации». В кн.: Е. Ю. Коржова (ред.). *Практикум по психологии жизненных ситуаций*. СПб.: Стикс, с. 60–73.
- Коржова, Е. Ю., Веселова, Е. К., Анисимова, Т. В., Залевский, Г. В. (2017) Интегральная ресурсная концепция здоровья в контексте отечественных подходов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 184, с. 31–44.
- Лепешинский, Н. Н. (2007) Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*, № 3 (15), с. 24–27.
- Международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS: отчет по результатам 2018 года. (2018) [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/talis> (дата обращения 02.02.2022).
- Митина, Л. М. (2018) *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски*. СПб.: Нестор-История, 456 с.
- Никифоров, Г. С., Дудченко, З. Ф. (2019) *Психология здоровья в России: у истоков*. СПб.: Скифия, 144 с.
- Осин, Е. Н. (2013) Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости. *Организационная психология*, т. 3, № 3, с. 42–60.
- Падун, М. А., Котельникова, А. В. (2012) *Психическая травма и картина мира: теория, эмпирия, практика*. М.: Институт психологии РАН, 206 с.

- Синякова, М. Г., Сыманюк, Э. Э. (2018) *Педагогическая акмеология: учебное пособие*. 2-е изд. М.: Юрайт, 210 с.
- Творогова, Н. Д. (2017) Саногенное поведение в контексте здорового образа жизни. *Сеченовский вестник*, № 1 (27), с. 50–60.
- Франк, В. Э. (2011) *Страдания от бессмысленности жизни: актуальная психотерапия*. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 102 с.
- Цветкова, А. А., Антонова, Н. А., Дубровский, Р. Г. (2019) Концептуальные основы изучения и измерения здоровья и благополучия человека с позиций психологической науки. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*, № 4 (104), с. 69–75. <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-69-75>
- Hobfoll, S. (2011) Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In: S. Folkman (ed.). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. New York: Oxford University Press, pp. 127–147.
- Maddi, S., Khoshaba, D. (2004) *HardiTraining: Managing Stress for performance and health enhancement*. Irvine: The Hardiness Institute Publ., 294 p.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Redd, G. M. et al. (2000) Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 99–109. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.99>

References

- Baeva, I. A., Tarasov, S. V., Laktionova, E. B. et al. (2019) *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy regiona: teoreticheskie osnovy i praktika sozdaniya [Psychological safety of the educational environment of the region: Theoretical foundations and practice of creation]*. Saint Petersburg: The State Institute of Economics, Finance, Law and Technology Publ., 174 p. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (2015) Psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti v kontekste vozrastnogo razvitiya [Psychological health of a person in the context of age development]. *Razvitie lichnosti — Development of Personality*, no. 2, pp. 67–95. (In Russian)
- Frankl, V. E. (2011) *Stradaniya ot bessmyslennosti zhizni: aktual'naya psikhoterapiya [Suffering from the meaninglessness of life: Topical psychotherapy]*. Novosibirsk: Sibirskoe universitetskoe izdatel'stvo Publ., 102 p. (In Russian)
- Hobfoll, S. (2011) Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In: S. Folkman (ed.). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. New York: Oxford University Press, pp. 127–147. (In English)
- Kamaletdinova, Z. F., Antonova, N. V. (2019) *Psikhologicheskoe konsultirovanie: kognitivno-povedencheskij podkhod: uchebnoe posobie dlya bakalavriata, spetsialiteta i magistratury [Psychological counseling: a cognitive-behavioral approach: A textbook for undergraduate, specialty and master's degrees]*. 2nd ed. Moscow: Urait Publ., 211 p. (In Russian)
- Korzhova, E. Yu., Berdnikova, A. V. (2016) Metodika “Otnoshenie k znachimoy zhiznennoj situatsii” [Method “Attitude towards a significant life situation”]. In: E. Yu. Korzhova (ed.). *Praktikum po psikhologii zhiznennykh situatsij [Workshop on the psychology of life situations]*. Saint Petersburg: Stiks Publ., p. 60–73. (In Russian)
- Korzhova, E. Yu., Veselova, E. K., Anisimova, T. V., Zalevskij, G. V. (2017) Integral'naya resursnaya kontseptsiya zdorov'ya v kontekste otechestvennykh podkhodov [The integral resource conception of health in the context of domestic approaches]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 184, pp. 31–44. (In Russian)
- Lepeshinskij, N. N. (2007) Adaptatsiya oprosnika “Shkaly psikhologicheskogo blagopoluchiya” K. Riff [Adaptation of the questionnaire “Scale of psychological well-being” K. Riff]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, no. 3 (15), pp. 24–27. (In Russian)
- Maddi, S., Khoshaba, D. (2004) *HardiTraining: Managing Stress for performance and health enhancement*. Irvine: The Hardiness Institute Publ., 294 p. (In English)
- Mezhdunarodnoe issledovanie uchitel'skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya TALIS: otchet po rezul'tatam 2018 goda [The TALIS International Teaching and Learning Study of Teachers: A report of the 2018 results]. (2018) [Online]. Available at: <https://fioco.ru/talis> (accessed 02.03.2022). (In Russian)
- Mitina, L. M. (2018) *Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski [Personal and professional development of a teacher: Strategies, resources, risks]*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 456 p. (In Russian)
- Nikiforov, G. S., Dudchenko, Z. F. (2019) *Psikhologiya zdorov'ya v Rossii: u istokov [Health psychology in Russia: At the origins]*. Saint Petersburg: Skifiya Publ., 144 p. (In Russian)
- Osin, E. N. (2013) Faktornaya struktura kratkoj versii Testa zhiznestojkosti [Factor structure of the short version of the Test of hardiness]. *Organizatsionnaya psihologiya — Organizational Psychology*, vol. 3, no. 3, pp. 42–60. (In Russian)
- Padun, M. A., Kotel'nikova, A. V. (2012) *Psikhicheskaya travma i kartina mira: teoriya, empiriya, praktika [Psychic trauma and picture of the world: Theory, empiricism, practice]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 206 p. (In Russian)
- Sinyakova, M. G., Symanyuk, E. E. (2018) *Pedagogicheskaya akmeologiya: uchebnoe posobie [Pedagogical Acmeology: Textbook]*. 2nd ed. Moscow: Urait Publ., 210 p. (In Russian)

- Tvorogova, N. D. (2017) Sanogennoe povedenie v kontekste zdorovogo obraza zhizni [Sanogenic behavior in the context of healthy lifestyle]. *Sechenovskij vestnik — Sechenov Medical Journal*, no. 1 (27), pp. 50–60. (In Russian)
- Tsvetkova, L. A., Antonova, N. A., Dubrovskij, R. G. (2019) Kontseptual'nye osnovy izucheniya i izmereniya zdorov'ya i blagopoluchiya cheloveka s pozitsii psikhologicheskoy nauki [A conceptual framework for the study and measurement of human health and well-being from the standpoint of psychological science]. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nykh issledovanij — Russian Foundation for Basic Research Journal*, no. 4 (104), pp. 69–75 <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-69-75> (In Russian)
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Redd, G. M. et al. (2000) Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 99–109. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.99> (In English)
- Vodop'yanova, N. E. (2017) *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome. Diagnostics and prevention]*. 3rd ed. Moscow: Urait Publ., 343 p. (In Russian)
- V tsentre vnimaniya zdorov'e i blagopoluchie podroستkov. Rezul'taty issledovaniya "Povedenie detej shkol'nogo vozrasta v otnoshenii zdorov'ya" (HBSC) 2017/2018 gg. v Evrope i Kanade. T. 1. Osnovnye rezul'taty [Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada International report. Vol. 1. Key findings]. (2020). Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe Publ., 72 p. (In Russian)
- Zinchenko, Yu. P., Morosanova, V. I. (eds.). (2020) *Psikhologiya samoregulyatsii: Evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni [Psychology of self-regulation: Evolution of approaches and challenges of the time]*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 472 p. (In Russian)

Табл. 7. Анкета «Поведенческие паттерны, связанные с реализацией здорового образа жизни»

Индикатор	Вопрос анкеты	Шкала
Достаточность сна	За последний месяц как часто Вы чувствовали, что выспались?	1 — практически ежедневно 2 — 4–5 дней в неделю 3 — 2–3 дня в неделю 4 — 1 день в неделю или реже
Пищевое поведение на работе	Вспомните, как Вы питались на работе последнюю четверть. Как часто в школе Вы: покупаете горячие обеды покупаете еду в соседних магазинах покупаете еду в школьном буфете едите принесенную еду из дома пьете воду пьете газированные напитки ничего не едите	4 — постоянно 3 — несколько раз в неделю 2 — несколько раз в месяц 1 — раз в месяц или реже
	Соблюдаете ли Вы какую-нибудь диету?	1 — нет, не соблюдаю 2 — да, соблюдаю диету, прописанную врачом 3 — да, соблюдаю без рекомендации врача
Частота физической активности	За последнюю неделю сколько было дней, когда Вы 30 минут или более занимались физической активностью так, что чувствовали учащенное дыхание?	Число дней от 0 до 7
Экранное время	В среднем, сколько времени Вы проводите за компьютером, планшетом, смартфоном в обычный будний день?	1 — вообще не провожу 2 — полчаса или меньше 3 — около 1 часа 4 — около 2 часов 5 — около 3 часов 6 — около 4 часов 7 — 5 часов или более
	В среднем, сколько времени Вы проводите за просмотром телевизора в обычный будний день?	
Употребление психоактивных веществ	Сколько раз за последний месяц (если такое было) Вы курили сигареты?	1 раз 1–2 раза 3–5 раз 6–9 раз 10–19 раз 20–39 раз 40 и более раз
	Сколько раз за последний месяц (если такое было) Вы употребляли алкогольные напитки?	
Прием лекарств	За последний месяц принимали ли Вы какие-либо лекарства?	1 — нет 2 — да
Распределение временных ресурсов	Вспомните типичный рабочий день. Оцените, сколько времени в день у Вас занимают следующие занятия: время в пути занятия по интересам подготовка к работе домашние хлопоты свободное время	Менее 15 минут 15–30 минут 31–60 минут 1–2 часа 3–4 часа 5 часов и более

Таблица 7. Продолжение

Наличие хобби	Есть ли у Вас любимые занятия: хобби, увлечение?	Да Нет
	Вы увлекаетесь: спортом/физкультурой прикладным искусством музыкой художественным творчеством садоводством (дача, огород)	Да Нет

Table 7. Questionnaire “Behavioral patterns associated with the implementation of a healthy lifestyle”

Indicator	Question	Scale
Sleep adequacy	Over the past month, how often have you felt like you have had enough sleep?	1—almost daily 2—4—5 days a week 3—2—3 days a week 4—1 day a week or less
Eating behavior at work	Recall your meals at work during the previous school term. How often did you do the following: bought warm lunches bought a meal in nearby stores bought a meal in the school canteen had a home-made packed lunch drank water drank carbonated drinks did not have a meal at all	4—constantly 3—several times a week 2—several times a month 1—once a month or less
	Are you following a diet?	1—no, I do not 2—yes, I am following a diet prescribed by a doctor 3—yes, I am following a self-prescribed diet
Frequency of physical activity	In the last week, how many days have you been engaged in physical activity for 30 minutes or more so that you felt rapid breathing?	Number of days from 0 to 7
Screen time	On average, how much time do you spend at your computer, tablet, and/or smartphone on a typical weekday?	1—no time at all 2—half an hour or less 3—about one hour 4—about two hours
	On average, how much time do you spend watching TV on a typical weekday?	5—about three hours 6—about four hours 7—five hours or more
Substance use	How many times in the last month (if applicable) have you smoked cigarettes?	1 time 1–2 times 3–5 times 6–9 times 10–19 times 20–39 times 40 or more times
	How many times in the last month (if applicable) have you consumed alcohol?	
Medications	Have you taken any medication in the last month?	1—no 2—yes

Table 7. Completion

Allocation of time resources	Recall a typical working day. Estimate how much time per day you spend on the following: travel time hobby preparation for work household chores free time	less than 15 minutes from 15 to 30 minutes from 31 to 60 minutes from one to two hours from three to four hours five hours or more
Doing a hobby	Do you have any favorite activities/hobbies?	No Yes
	You are interested in: sports/fitness applied art music painting gardening (a countryside summer house, a vegetable garden)	No Yes

Приложение 2

Табл. 8. Анкета «Готовностью к обращению за помощью»

Индикатор	Вопрос анкеты	Шкала
Намерение обращения за помощью	Если бы у Вас были личные или эмоциональные проблемы, насколько вероятно, что Вы обратились бы за помощью к следующим людям: романтическому партнеру; супругу; друзьям; родителям; родственникам; психологу; врачу-психиатру; врачу-терапевту; специалисту телефона доверия; священнику, имаму, раввину, ламе и др.; участникам групп в интернете.	Точно нет Скорее нет Маловероятно Скорее да Вероятно Многовероятно Точно обратился бы
Социальная нормативность обращения за помощью	Насколько Вы согласны со следующим утверждением: «Большинство моих коллег и знакомых обращаются к психологу за психологической помощью».	Точно не обращаются Не обращаются Скорее не обращаются Сложно сказать Скорее обращаются Обращаются Точно обращаются
	Насколько Вы согласны со следующим утверждением: «Большинство значимых для меня людей одобряют мое обращение к психологу за психологической помощью».	Абсолютно не одобряют Не одобряют Скорее не одобряют Сложно сказать Скорее одобряют Одобряют Полностью одобряют
Опыт обращения за помощью	Приходилось ли Вам в своей жизни обращаться к психологу по поводу своих психологических проблем или трудностей?	Да, неоднократно обращался Да, однажды обращался Нет, не приходилось обращаться

Table 8. Questionnaire "Readiness to ask for help"

Indicator	Question	Scale
Intention of seeking help	If you had personal or emotional problems, how likely is it that you would seek help from the following people: romantic partner; spouse; friends; parents; relatives; psychologist; psychiatrist; therapist; helpline advisor; priest, imam, rabbi, lama, etc.; members of online groups.	Definitely not Probably not Unlikely Rather yes Probably Highly probable Definitely would
Social normativity of seeking help	How much do you agree with the following statement: "Most of my colleagues and people I know turn to a psychologist for psychological help"	Definitely not Disagree Somewhat disagree Neither agree or disagree Somewhat agree Agree Absolutely agree
	How much do you agree with the following statement: "Most of the people who are important to me will approve of my consulting a psychologist for psychological help"	Definitely not Disagree Somewhat disagree Neither agree or disagree Somewhat agree Agree Absolutely agree
Experience of seeking help	Have you ever had to consult a psychologist about your psychological problems or difficulties?	Yes, I have repeatedly Yes, I did once No, I have not

Табл. 9. Анкета «Установки педагога относительно профессиональных и жизненных ситуаций»

Индикатор	Вопрос анкеты	Шкала
Наличие жизненных проблем	В течение последнего месяца были ли у Вас трудности, которые вызывают у Вас психологический дискомфорт?	Да Нет
Характер жизненных проблем	Эти трудности были в сфере: семейных отношений; отношений с друзьями сверстниками; романтических отношений; отношений с коллегами; здоровья; настроения; жилищно-бытовых условий	Да Нет
Вера в разрешение трудностей	Разрешатся ли, по Вашему мнению, данные проблемы в течение ближайшего года?	Да Нет
Отношение к профессиональным испытаниям	Я волнуюсь, когда думаю о предстоящих итоговых экзаменах выпускников (ЕГЭ, ОГЭ)	1 — нет 2 — скорее нет 3 — скорее да 4 — да
	Я волнуюсь, когда думаю о предстоящей аттестации	1 — нет 2 — волнуюсь, но справляюсь с эмоциями 3 — переживания мешают мне в подготовке или отражаются на здоровье 4 — переживания настолько сильны, что я предпочитаю отказаться от мероприятия

Table 9. Questionnaire “Attitudes of the teacher regarding professional and life situations”

Indicator	Question	Scale
Problems in life	Have you had any difficulties during the last month that caused you psychological discomfort?	Yes No
The nature of problems in life	These difficulties are related to: family relations; relationships with friends / peers; romantic relationships; relationships with colleagues; health; mood; living conditions	Yes No
Faith in the resolution of difficulties	Do you think these problems will be resolved within the next year?	Yes No
Attitude to professional tests	I worry when I think about the upcoming final exams of my students (Unified State Examination, Basic State Examination)	1—no 2—rather no 3—rather yes 4—yes
	I worry when I think about the upcoming certification tests	1—no 2—I’m worried, but I’m coping with emotions 3—I worry so much that it interferes with my preparation or affects my health 4— I worry so much that I would rather cancel my participation

Табл. 10. Анкета «Самооценка здоровья»

Индикатор	Вопрос анкеты	Шкала
Шкала HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)		
Самооценка здоровья	Считаете ли Вы, что ваше здоровье	1 — плохое
	Считаете ли Вы, что ваше психическое здоровье...	2 — удовлетворительное 3 — хорошее 4 — превосходное
Субъективная репрезентация соматического здоровья педагога	В последние 6 месяцев как часто Вы ощущали: головную боль; боль в животе боль в других частях тела; плохое настроение; раздражительность или вспыльчивость; ощущение тревоги; трудности с засыпанием; головокружение	1 — почти каждый день 2 — чаще, чем 1 раз в неделю 3 — почти каждую неделю 4 — почти каждый месяц 5 — практически никогда

Table 10. Questionnaire "Self-assessment of health"

Indicator	Question	Scale
HSBC Scale (Health Behavior in School-Aged Children)		
Self-assessment of health	Do you think that your health is	1—bad
	Do you think that your mental health is	2—satisfactory 3—good 4—excellent
Subjective representation of the teacher's somatic health	In the last 6 months, how often have you felt: headache; abdominal pain; pain in other parts of the body; bad mood; irritability or short temper; anxiety; difficulty falling asleep; dizziness	1—almost every day 2—more than once a week 3—almost every week 4—almost every month 5—almost never



УДК 159.9.075

EDN [INWZCB](https://www.edn.net/INWZCB)

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-358-371>

Научная статья

Индивидуально-психологические особенности курсантов, обучающихся по образовательной программе среднего профессионального образования, определяющие успешность их обучения в военно-учебном заведении

Т. Ю. Чуранова^{✉1}, А. А. Благинин²

¹ Военная академия МТО имени генерала армии А. В. Хрулева, 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 8

² Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова, 194044, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Академика Лебедева, д. 6

Сведения об авторах

Татьяна Юрьевна Чуранова, SPIN-код: [9627-8712](https://orcid.org/0000-0002-3820-5752), e-mail: churanow@mail.ru

Андрей Александрович Благинин, SPIN-код: [2747-0146](https://orcid.org/0000-0002-3820-5752), Scopus AuthorID: [6507088650](https://orcid.org/0000-0002-3820-5752), ORCID: [0000-0002-3820-5752](https://orcid.org/0000-0002-3820-5752), e-mail: blaginin60@rambler.ru

Для цитирования: Чуранова, Т. Ю., Благинин, А. А. (2022) Индивидуально-психологические особенности курсантов, обучающихся по образовательной программе среднего профессионального образования, определяющие успешность их обучения в военно-учебном заведении. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 358–371. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-358-371> EDN [INWZCB](https://www.edn.net/INWZCB)

Получена 27 апреля 2022; прошла рецензирование 10 мая 2022; принята 17 мая 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Т. Ю. Чуранова, А. А. Благинин (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

В статье идет речь о курсантах военно-учебного заведения, обучающихся по программе среднего профессионального образования. В работе обозначена значимость специалистов среднего звена (прапорщиков) для Вооруженных Сил Российской Федерации. Научные труды исследователей в области психологии и педагогики, как правило, касаются особенностей развития курсантов высшего образования (будущих офицеров) различных видов и родов войск. Научных психологических знаний о влиянии индивидуально-психологических особенностей курсантов среднего профессионального образования на результат обучения в военном вузе недостаточно. Цель статьи — определить наличие различий в уровне развития психических познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, воображения и пр.) между «успешными» и «менее успешными» в обучении курсантами; выявить связь некоторых личностных качеств курсантов (поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала, моральной нормативности, личностного адаптационного потенциала) с результатами их обучения. Анализ подлежали данные, полученные в процессе психологического обследования абитуриентов, проводимого в рамках мероприятий профессионального психологического отбора в военно-учебном заведении. Изучены различия в уровне общего интеллектуального развития (а именно, познавательных психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения и пр.) и личностных качеств (коммуникативных способностей, моральной нормативности и др.) курсантов среднего профессионального образования с успешностью их обучения, по итогам первого курса. В статье обосновывается, какие баллы по результатам обучения определяют «успешных» и «менее успешных» в обучении курсантов. Анализ «успешности обучения» складывается из оценки двух основных составляющих: успеваемости по учебным дисциплинам; достижений в воинской службе, спорте, научно-изобретательской деятельности, художественной самодеятельности работе и пр. Это позволяет конкретизировать влияние тех или иных индивидуально-психологических особенностей на результаты успеваемости и прочей деятельности

курсантов в процессе обучения. В результате выявлены статистически значимые различия в уровне развития памяти, мышления, воображения, коммуникативных способностей, моральной нормативности, способности к адаптации «успешных» и «менее успешных» в обучении курсантов. Даны рекомендации специалистам профессионального психологического отбора, преподавателям, командирам и психологам по учету индивидуально-психологических особенностей курсантов указанной категории в процессе их отбора и обучения в военно-учебном заведении.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности, профессиональный отбор, профессиональный психологический отбор в военно-учебном заведении, память, мышление, воображение, коммуникативные способности, моральная нормативность

Research article

Personal qualities of cadets on secondary vocational education programmes as a success factor of military training

T. Yu. Churanova^{✉1}, A. A. Blaginin²

¹ Military Academy of Logistical Support “General of the Army A. V. Khrulyov”,
8 Makarova Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

² Military Medical Academy named after S. M. Kirov MO RF, 6 Akademika Lebedeva Str.,
Saint Petersburg 194044, Russia

Authors

Tatyana Yu. Churanova, SPIN: [9627-8712](#), e-mail: churanow@mail.ru

Andrey A. Blaginin, SPIN: [2747-0146](#), Scopus AuthorID: [6507088650](#), ORCID: [0000-0002-3820-5752](#),
e-mail: blaginin60@rambler.ru

For citation: Churanova, T. Yu., Blaginin, A. A. (2022) Personal qualities of cadets on secondary vocational education programmes as a success factor of military training. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 358–371. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-358-371> EDN INWZCB

Received 27 April 2022; reviewed 10 May 2022; accepted 17 May 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © T. Yu. Churanova, A. A. Blaginin (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

Abstract

The article discusses how personal qualities of cadets on the programmes of secondary vocational military education correlate with training outcomes. The paper outlines the importance of training mid-level professionals (ensigns) for the Armed Forces of the Russian Federation. Research in psychology and pedagogy most commonly focuses on cadets on university degree programmes (future officers). However, there is a dearth of psychological studies exploring how personal qualities of cadets receiving secondary vocational education impact training in a military school. The purpose of the article is to identify differences in the quality of cognitive processes (attention, memory, thinking, imagination, etc.) between “successful” and “less successful” students of military schools. It also aims to reveal the relationship between personal qualities of cadets (behavioral regulation, communicative potential, moral normativity, personal adaptive potential) and the results of training.

The analysis is based on the data obtained during the psychological examination of applicants as part of the professional psychological selection to a military educational institution. The analysis identified differences in the level of general intellectual development (namely, cognitive processes: attention, memory, thinking, imagination, etc.) and personal qualities (communicative abilities, moral normativity, etc.) of cadets. These were compared with the results of their training at the end of the first year of a secondary military vocational education programme.

The article explains which scores (the results of training) determine academically “successful” and “less successful” cadets.

The success of training is assessed by the two following criteria: progress in academic disciplines; achievements in military service, sports, R&D, amateur art work, etc. This allows to identify exactly which individual psychological qualities have a higher impact on the effectiveness of academic performance and other activities of cadets during their studies.

As a result, statistically significant differences between “successful” and “less successful” cadets were revealed in their level of memory, thinking, imagination, communication skills, moral normativity, and ability to adapt.

The article provides recommendations for experts in professional psychological selection, teachers, commanders and psychologists on taking into account personal qualities of cadets during the selection and training of cadets at a military education institution.

Keywords: personal qualities, professional selection, professional psychological selection in a military educational institution, memory, thinking, imagination, communication skills, moral normativity

Введение

В Вооруженных Силах Российской Федерации (далее — ВС РФ) наряду с офицерами, старшинами, курсантами военно-учебных заведений, сержантами, солдатами, матросами (по призыву и по контракту) проходят военную службу прапорщики (мичманы). В статье пойдет речь о курсантах, обучающихся в военных образовательных организациях высшего образования (далее — военно-учебные заведения, военные вузы) по образовательным программам среднего профессионального образования (далее — курсанты СПО). Выпускники после окончания обучения продолжают военную службу в ВС РФ на соответствующих должностях в воинском звании «прапорщик».

Немного об истории возникновения категории «прапорщик» в Российской армии. Первое упоминание воинского чина прапорщик в истории российского войска относится к 1630 г., это были знаменосцы в полках («прапор» от старославянского — «знамя») (Ореханов 2017). Следовательно, на протяжении почти 400 лет прапорщики несут воинскую службу. История их воинского статуса не была однозначной: от знаменосцев (воинов, заслуживших звание отвагой) до младшего офицерского чина и специалиста среднего звена в настоящее время. Изменялось наименование воинского звания: прапорщик, фендрик, подпоручик, зауряд-прапорщик, с 1914 г. — прапорщик. Оценка личных и профессиональных качеств этой категории воинов могла быть такой: «...малообразованный, некомпетентный, хитрый..., который по отношению к солдатам бывает то слишком высокомерен, то слишком запанибрата» (Ореханов 2017). Существовали периоды в истории Вооруженных сил (с 1917 по 1972 г., затем с 2009 по 2012 г.), когда институт прапорщиков был ликвидирован. Однако Приказом МО РФ с февраля 2013 года прапорщики (мичманы) были возвращены в армию и флот России (Приложение к приказу Министра обороны РФ № 3733... 2012).

Сегодня прапорщик — это специалист среднего звена, подготовке которого Министерство обороны РФ уделяет серьезное внимание. Помимо школ прапорщиков, более 24 военно-

учебных заведений осуществляют подготовку специалистов по программам среднего профессионального образования. Современное вооружение и техника, подготовка личного состава требуют от прапорщиков наличия профессиональных компетенций, т. е. способности успешно решать профессиональные задачи.

Значимость данной категории для Вооруженных Сил нашей страны очевидна. Чаще всего именно прапорщик при постоянном личном контакте обучает практическому военному делу рядовой состав воинских частей. О. Ю. Ефремов называет прапорщиков «ближайшими помощниками офицеров... возглавляя небольшие подразделения, прапорщики и мичманы везде на виду. Все, что ни делает каждый из них, быстро становится известно подчиненным. И если личный состав видит своего командира искусным в военном деле, простым и доступным в общении с людьми, чутким и внимательным к их заботам и нуждам, честным, порядочным, требовательным к себе, то проникается к нему глубоким уважением» (Ефремов 2017, 539).

Подготовленный в военном вузе специалист (прапорщик) является незаменимым «элементом» в «механизме» Вооруженных Сил РФ.

Поступление в военно-учебное заведение, в том числе по образовательным программам СПО, предполагает обязательное прохождение абитуриентами профессионального отбора, включая профессиональный психологический отбор (далее — психологического отбора). В результате профессионального отбора отбираются кандидаты, «наиболее соответствующие по своим качествам определенной военной специальности...», отклоняются не способные «...по возрасту, состоянию здоровья, образованию и психологическим качествам» (Зинченко 2010, 209).

Изучение психологических качеств абитуриентов осуществляется в ходе мероприятий по психологическому отбору (один из видов профессионального отбора). Целью психологического отбора абитуриентов в военно-учебном заведении является определение их профессиональной психологической пригодности к освоению профессиональных образовательных программ соответствующего уровня (Приложение к приказу Министра обороны РФ № 64... 2019, п. 43).

Кроме того, психологический отбор в военно-учебном заведении «позволяет... выявить кандидатов, которые по своим личностным качествам и свойствам отвечают требованиям специфики данного вуза...» (Зинченко 2010, 210). Методы социально-психологического, психологического и психофизиологического обследования психологического отбора позволяют оценить военно-профессиональную направленность, особенности поведения, развитие психических познавательных процессов, психологические особенности личности, свойства нервной системы, психомоторику, нервно-психическую устойчивость и прочие качества личности кандидатов (Руководство по профессиональному психологическому отбору... 2011).

Таким образом, психологический отбор в военно-учебных заведениях призван прогнозировать успешность обучения курсантов, овладение ими военной специальностью, выполнение служебных обязанностей.

Под успешностью обучения курсантов военно-учебных заведений МО РФ мы понимаем «комплексный показатель, отражающий результат достижения цели обучения (усвоение учащимися знаний, умений, навыков, развитие требуемых качеств личности), достигнутый в совместной деятельности субъектов обучения (преподавателя, командира (начальника), курсанта), реализованный в основных видах деятельности курсанта: учебной, служебной и «общественной нагрузке»; подтвержденный оценкой преподавателя достижений курсанта по учебным дисциплинам; оценкой командира качества выполнения служебной деятельности курсантов (несения службы в нарядах и караулах), соблюдения ими дисциплины, оценкой командира их достижений в «общественной нагрузке» (исполнении возложенных обязанностей, достижений в научно-изобретательской деятельности, спорте, художественной самодеятельности)» (Чуранова 2021, 105).

В качестве результата обучения мы рассматриваем «рейтинг», суммарную оценку, выраженную отметками по пятибалльной шкале, характеризующую основные виды деятельности: учебную (успеваемость); служебную (отметки по дисциплине, службе в нарядах и пр.); «общественную нагрузку» (отметки за исполнение возложенных обязанностей, научно-изобретательскую деятельность, достижения в спорте, художественной самодеятельности) за учебный год.

Цель данной статьи — выявить статистически значимые различия в показателях общего интеллектуального развития и некоторых лич-

ностных качествах (поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал, моральная нормативность, военно-профессиональная направленность) в выборках «успешных» и «менее успешных» в обучении курсантов СПО по итогам 1 курса.

Организация и методы исследования

Аналізу подлежали материалы психологического обследования (данные тестирования), полученные в результате мероприятий профессионального психологического отбора за 2018–2020 гг., средние баллы по успеваемости, служебной деятельности и «общественной нагрузке» (в результате обобщения «рейтинг») курсантов СПО 1 курса, характеризующиеся отметками преподавателей и командиров по пятибалльной шкале, за 2019–2021 гг.

В исследовании приняли участие курсанты военно-учебного заведения, обучающиеся по программе среднего профессионального образования, по специальности «Организация перевозок и управление на транспорте (на автомобильном транспорте)», военной специальности «Применение подразделений материального обеспечения». Уточним, что видами военно-профессиональной деятельности специалистов являются: организационно-управленческая, военно-техническая, административно-хозяйственная, работа с личным составом, эксплуатационная (Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке... 2015).

Вышеуказанные виды военно-профессиональной деятельности представляют широкий спектр обязанностей специалиста среднего звена (прапорщика), который обучится: организовывать действия подчиненных по службе, соблюдать и требовать от подчиненных исполнения правил и положений руководящих документов и др. (организационно-управленческая деятельность); организовывать мероприятия по эксплуатации, ремонту, сохранности вооружения и военной техники и др. (военно-техническая деятельность); организовывать ведение ротного хозяйства и др. (административно-хозяйственная деятельность); применять методы педагогического воздействия, анализировать уровень воспитанности подчиненного личного состава (работа с личным составом); управлять автомобильными транспортными средствами (эксплуатационная деятельность).

Для оценки уровня общего интеллектуального развития использовалась методика С. Д. Кулагина и М. М. Решетникова «КР-3-85»,

состоящая из субтестов: Аналогии, Числовые ряды, Зрительная память, Узоры, Арифметический счет, Вербальная (словесная) память, Установление закономерностей (Благинин, Бар, Котов 2016, 287), дополнительные субтесты: Силлогизмы, Исключение слова, Кубы. Методика «КР-3-85» предназначена для выявления «уровня развития отдельных познавательных способностей» (Благинин, Бар, Котов 2016, 287). Опросник МЛО «Адаптивность» разработан А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным (1993) и предназначен «для изучения адаптивных возможностей индивида на основе оценки некоторых психофизиологических и социально-психологических характеристик...» (Благинин, Бар, Котов 2016, 118). В нашем исследовании подлежат анализу уровень развития поведенческой регуляции, коммуникативные качества, моральная нормативность.

Выборка составила 164 человека.

Средний возраст группы составил $18,5 \pm 1,02$ лет.

В ходе исследования испытуемые были разделены на группы «успешных» и «менее успешных» в обучении. Так как за результат обучения мы принимаем «рейтинг», который складывается из успеваемости (по результатам оценок экзаменационных сессий за 1 курс), а также результата служебной деятельности и «общественной нагрузки» (которые также оценивались по пятибалльной шкале командирами подраз-

делений), в результате были получены три группы испытуемых:

- 1) группа: «успешные» ($n = 32$) и «менее успешные» ($n = 23$) в успеваемости (по учебным дисциплинам);
- 2) группа: «успешные» ($n = 44$) и «менее успешные» ($n = 48$) в служебной деятельности и «общественной нагрузке»;
- 3) группа: «успешные» ($n = 34$) и «менее успешные» ($n = 23$) в обучении (по результату среднего балла «рейтинга»).

Для определения категорий «успешных» и «менее успешных» в обучении курсантов мы перевели средние баллы по успеваемости; служебной деятельности, «общественной нагрузке»; рейтингу в показатели «стэнов» по 10-балльной шкале, где 1, 2, 3 «стэны» — низкий показатель, 8, 9, 10 «стэны» — высокий. Результат расчета высокого и низкого балла по успеваемости представлен в таблице 1.

Аналогично в служебной деятельности и «общественной нагрузке» «успешными» определены курсанты, имеющие отметку 4,4 и выше (до 5,0), «менее успешными» — отметку 3,5 и ниже. Соответственно, в рейтинге «успешные» имеют отметку 4,4 и выше (до 5,0), «менее успешные» — отметку 3,5 и ниже.

В сравниваемые по успеваемости, характеристикам служебной деятельности, «общественной нагрузке» и «рейтингу» группы могли войти одни и те же курсанты. Так, например, в группу «успешных» по успеваемости вошли

Табл. 1. Расчет показателя высокого и низкого балла по успеваемости

Показатели стэнов	Интервалы
1 ст. (низкий ур.)	до 31
2 ст. (низкий ур.)	32–33
3 ст. (низкий ур.)	34–35
4 ст. (ниже ср. ур.)	36–37
5 ст. (средний ур.)	38–39
6 ст. (средний ур.)	40–41
7 ст. (выше ср. ур.)	42–43
8 ст. (высокий ур.)	44–45
9 ст. (высокий ур.)	46–47
10 ст. (высокий ур.)	48 и выше

Table 1. The identification of high and low academic performance

Sten scores	Intervals
1 (low)	before 31
2 (low)	32–33
3 (low)	34–35
4 (below average)	36–37
5 (average)	38–39
6 (average)	40–41
7 (above average)	42–43
8 (high)	44–45
9 (high)	46–47
10 (high)	48 and higher

курсанты, имеющие высокий средний балл по учебным предметам. В группу «успешных» по служебной деятельности и «общественной нагрузке» вошли те, кто имеет высокий средний балл по прочим видам учебной деятельности (службе, научной деятельности, спорту, творчеству и пр.). При этом сюда же могли войти курсанты, имеющие и высокую успеваемость при прочих вышеуказанных достижениях. В группу «успешных» по «рейтингу» вошли курсанты, имеющие высокий средний балл по успеваемости, служебной деятельности и «общественной нагрузке» в целом. Аналогично определены группы «менее успешных» курсантов.

В исследовании применяются методы параметрической статистики: t-критерий Стьюдента и коэффициент корреляции по Пирсону.

Данные проверки на нормальность распределения представлены в таблице 2.

Результаты и их обсуждение

Были выявлены статистически значимые различия между «успешными» и «менее успешными» в успеваемости курсантами 1 курса СПО по уровню общего интеллектуального развития ($p \leq 0,01$), показателям познавательных процессов: вербально-логического (понятийного) мышления, кратковременной зрительной, кратковременной вербальной (словесной) памяти (табл. 3).

Выявлены статистически значимые различия между «успешными» и «менее успешными» в служебной деятельности и «общественной нагрузке» курсантами 1 курса СПО по показателям

понятийного мышления (понимания смысла слов) и воображения (табл. 4).

Получены статистически значимые различия между «успешными» и «менее успешными» в обучении курсантами 1 курса СПО (данные «рейтинга») по показателям общего интеллектуального развития, вербально-логического мышления, кратковременной вербальной (словесной) памяти, коммуникативного потенциала, моральной нормативности и личностного адаптационного потенциала (табл. 5).

Следовательно:

1. «Успешные» в успеваемости курсанты характеризуются более высоким уровнем общего интеллектуального развития. У них более развиты: кратковременная зрительная, вербальная (словесная) и оперативная память, они обладают развитым мышлением, способны концентрировать внимание. Однако значимых различий в качествах личности, а именно — поведенческой регуляции, коммуникативных способностях, моральной нормативности между «успешными» и «менее успешными» в успеваемости по учебным дисциплинам курсантами не выявлено. Следовательно, успеваемость курсантов, в первую очередь, определяется их интеллектуальными способностями, уровнем интеллектуального развития.

2. «Успешные» в служебной деятельности и «общественной нагрузке» курсанты характеризуются развитым понятийным мышлением и воображением. Следовательно, курсанты, способные безошибочно понимать суть поставленных командиром задач и выполнить их не только шаблонными методами, но и предложить нестандартное решение

Табл. 2. Данные проверки на нормальность распределения по каждому показателю (методике)

Методика	«Аналогии»	«Фигуры»	«Арифметический счет»	«Вербальная память»	«Установление закономерностей»	«Силлогизмы»	«Исключение слова»	«Кубы»	«КР-3-85»	МАО «Адаптивность» (Махлаков, Чермянин)					
Показатель	Вербально-логическое (понятийное) мышление	Кратковременная зрительная память	Вербально-логическое мышление, оперативная память, внимание	Кратковременная вербальная (словесная) память	Мышление (активность и сообразительность)	Абстрактно-логическое мышление	Понятийное мышление (понимание смысла слов)	Воображение	Общее интеллектуальное развитие	Коммуникативный потенциал	Моральная нормативность	Личностный адаптационный потенциал	Успеваемость	Служебная деятельность и «общественная нагрузка»	«Рейтинг»
Мода (Mo)	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	6,0	5,0	5,0	4,0	7,0	7,0	6,0	5,0	4,0	5,0
Медиана (Me)	5,0	6,0	5,0	5,5	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	6,5	7,0	6,0	4,0	4,0	4,0
Среднее арифметическое (M)	5,6	6,3	5,5	5,7	5,7	5,8	5,56	5,4	4,8	6,4	6,7	6,0	4,0	4,0	4,0
Распределение	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное	нормальное

Table 2. The normality of distribution for each indicator/method: Test results

Methodology	Analogues	Shapes	Arithmetics	Verbal Memory	Pattern Identification	Syllogisms	Word Omission	Cubes	KR-3-85 (test by Kulagin and Reshetnikov)	Adaptability (personality inventory by Maklakov and Chernyamin)					
Indicator	Verbal and logical (conceptual) thinking	Short-term visual memory	Verbal- and logical thinking, working memory, attention	Short-term verbal (oral) memory	Thinking (mental agility)	Abstract logical thinking	Conceptual thinking (understanding the meaning of words)	Imagination	General intellectual development	Communication potential	Moral normativity	Personal adaptive potential	Academic performance	Military service and community work	Rating
(Mo)	5.0	6.0	5.0	5.0	5.0	6.0	5.0	5.0	4.0	7.0	7.0	6.0	5.0	4.0	5.0
(Me)	5.0	6.0	5.0	5.5	5.0	6.0	5.0	5.0	5.0	6.5	7.0	6.0	4.0	4.0	4.0
(M)	5.6	6.3	5.5	5.7	5.7	5.8	5.56	5.4	4.8	6.4	6.7	6.0	4.0	4.0	4.0
Distribution	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal	normal

Табл. 3. Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» в успеваемости курсантов по тестовой батарее «КР-3-85» С. Д. Кулагина и М. М. Решетникова

Методика	Показатель	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента	p ≤
		«Успешные» по показателю успеваемости	«Менее успешные» по показателю успеваемости		
«Аналогии»	Вербально-логическое (понятийное) мышление	6,3 ± 0,3	4,8 ± 0,3	3,8	0,001
«Фигуры»	Кратковременная зрительная память	6,4 ± 0,3	5,0 ± 0,5	2,4	0,05
«Арифметический счет»	Вербально-логическое мышление, оперативная память, внимание	6,3 ± 0,3	5,0 ± 0,5	2,3	0,05
«Вербальная память»	Кратковременная вербальная (словесная) память	5,8 ± 0,3	4,9 ± 0,3	2,2	0,05
«Силлогизмы»	Абстрактно-логическое мышление	6,2 ± 0,3	5,0 ± 0,4	2,2	0,05
«КР-3-85» (Кулагин, Решетников)	Общее интеллектуальное развитие	5,3 ± 0,3	4,0 ± 0,3	3,0	0,01

Table 3. Average values in the samples of academically “successful” and “less successful” cadets: Results of the comprehensive test KR-3-85 developed by S. D. Kulagin and M. M. Reshetnikov

Methodology	Indicator	M ± m		Student's t-test	p ≤
		Academically “successful”	Academically “less successful”		
Analogues	Verbal and logical (conceptual) thinking	6.3 ± 0.3	4.8 ± 0.3	3.8	0.001
Shapes	Short-term visual memory	6.4 ± 0.3	5.0 ± 0.5	2.4	0.05
Arithmetics	Verbal and logical thinking, working memory, attention	6.3 ± 0.3	5.0 ± 0.5	2.3	0.05
Verbal Memory	Short-term verbal (oral) memory	5.8 ± 0.3	4.9 ± 0.3	2.2	0.05
Syllogisms	Abstract logical thinking	6.2 ± 0.3	5.0 ± 0.4	2.2	0.05
KR-3-85 (test by Kulagin and Reshetnikov)	General intellectual development	5.3 ± 0.3	4.0 ± 0.3	3.0	0.01

Табл. 4. Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» в служебной деятельности и «общественной нагрузке» курсантов по тестовой батарее «КР-3-85»
С. Д. Кулагина и М. М. Решетникова

Методика	Показатель	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента	p ≤
		«Успешные» по показателю служебной деятельности и «общественной нагрузки»	«Менее успешные» по показателю служебной деятельности и «общественной нагрузки»		
«Исключение слова»	Понятийное мышление (понимание смысла слов)	6,0 ± 0,2	5,2 ± 0,3	2,2	0,05
«Кубы»	Воображение	6,0 ± 0,3	5,0 ± 0,3	2,4	0,05

Table 4. Average values in the samples of “successful” and “less successful” cadets as regards military service and community work: Results of the comprehensive test KR-3-85 developed by S. D. Kulagin and M. M. Reshetnikov

Methodology	Indicator	M ± m		Student’s t-test	p ≤
		“Successful” in terms of military service and community work	“Less successful” in terms of military service and community work		
Word Omission	Conceptual thinking (understanding the meaning of words)	6.0 ± 0.2	5.2 ± 0.3	2.2	0.05
Cubes	Imagination	6.0 ± 0.3	5.0 ± 0.3	2.4	0.05

Табл. 5. Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» в обучении (по рейтингу) курсантов по тестовой батарее «КР-3-85» С. Д. Кулагина и М. М. Решетникова

Методика	Показатель	M ± m		Значение t-критерия Стьюдента	p ≤
		«Успешные» по показателю «рейтинга»	«Менее успешные» по показателю «рейтинга»		
«Аналогии»	Вербально-логическое (понятийное) мышление	6,3 ± 0,2	5,1 ± 0,3	3,0	0,01
«Вербальная память»	Кратковременная вербальная (словесная) память	6,0 ± 0,3	5,1 ± 0,3	2,1	0,05
«КР-3-85» (Кулагин, Решетников)	Общее интеллектуальное развитие	5,2 ± 0,3	4,3 ± 0,3	2,1	0,05

Таблица 5. Продолжение

МЛО «Адаптивность» (Маклаков, Чермянин)	Коммуникативный потенциал	6,8 ± 0,3	5,9 ± 0,3	2,1	0,05
	Моральная нормативность	7,3 ± 0,3	6,0 ± 0,3	3,3	0,01
	Личностный адаптационный потенциал	6,6 ± 0,3	5,5 ± 0,4	2,3	0,05

Table 5. Average values in the samples of “successful” and “less successful” cadets as regards the cadet rating: Results of the comprehensive test KR-3-85 developed by S. D. Kulagin and M. M. Reshetnikov

Methodology	Indicator	M ± m		Student's t-test	p ≤
		“Successful” according to the rating	“Less successful” according to the rating		
Analogues	Verbal and logical (conceptual) thinking	6.3 ± 0.2	5.1 ± 0.3	3.0	0.01
Verbal Memory	Short-term verbal (oral) memory	6.0 ± 0.3	5.1 ± 0.3	2.1	0.05
KR-3-85 (test by Kulagin and Reshetnikov)	General intellectual development	5.2 ± 0.3	4.3 ± 0.3	2.1	0.05
Adaptability (personality inventory by Maklakov and Chermyanin)	Communication potential	6.8 ± 0.3	5.9 ± 0.3	2.1	0.05
	Moral normativity	7.3 ± 0.3	6.0 ± 0.3	3.3	0.01
	Personal adaptive potential	6.6 ± 0.3	5.5 ± 0.4	2.3	0.05

выделяются в воинском коллективе, могут быть назначены к исполнению должностей младших командиров, им поручаются значимые и ответственные задания в процессе воинской жизнедеятельности.

3. «Успешные» в обучении курсанты имеют более высокий уровень общего интеллектуального развития, их мышление и память более развиты. «Успешные» в обучении курсанты, как правило, не имеют трудностей в общении, установлении контактов с окружающими, менее конфликтны. «Успешные» в обучении курсанты способны реально оценивать свою роль в коллективе, ориентируются на соблюдение общепринятых норм и правил поведения. «Успешные» в обучении курсанты имеют более высокие адаптационные возможности (эмоциональ-

но устойчивы, адекватно ориентируются в ситуации, вырабатывают стратегию своего поведения).

Для определения связи между результатами обучения курсантов и показателями интеллектуального развития, личностных качеств (поведенческой регуляции, коммуникативных способностей, моральной нормативности, личностного адаптационного потенциала), военно-профессиональной мотивации был применен метод вычисления коэффициента корреляции по Пирсону (табл. 6). Для анализа взяты те же группы испытуемых.

Таким образом:

- 1) У «менее успешных» в успеваемости (и в целом в обучении) курсантов возможны трудности с запоминанием учебного материала. Им сложно запомнить зри-

Табл. 6. Статистически значимые коэффициенты корреляции (r) по Пирсону между показателями психологического обследования и успешностью обучения курсантов

Методика	Показатель	«Успешные» (r)	«Менее успешные» (r)	p ≤
<i>по успеваемости</i>				
«Фигуры»	Кратковременная зрительная память	-0,33	0,54	0,01
<i>в служебной деятельности и «общественной нагрузке»</i>				
«Установление закономерностей»	Мышление (активность и сообразительность)	0,16	0,30	0,05
<i>по «рейтингу»</i>				
«Фигуры»	Кратковременная зрительная память	-0,13	0,63	0,01
«Установление закономерностей»	Мышление (активность и сообразительность)	0,44	0,32	0,05

*полужирным шрифтом отмечены значимые корреляции

Table 6. Relationship between the results of psychological and psychophysiological examination and academic success of cadets: Statistically significant Pearson correlation coefficients (r)

Methodology	Indicator	“Successful” (r)	“Less successful” (r)	p ≤
<i>academically</i>				
Shapes	Short-term visual memory	-0.33	0.54	0.01
<i>in military service and community work</i>				
Pattern Identification	Thinking (mental agility)	0.16	0.30	0.05
<i>by rating</i>				
Shapes	Short-term visual memory	-0.13	0.63	0.01
Pattern Identification	Thinking (mental agility)	0.44	0.32	0.05

*significant correlations are marked in bold

тельно, недолговременно предъявляемую информацию и затем ее воспроизвести.

- 2) «Успешные» в обучении курсанты имеют более высокий уровень развития мышления. Мышление «менее успешных» курсантов не столь активно, им недостает сообразительности, что отражается на достижениях в служебной деятельности и «общественной нагрузке» (научно-изобретательской деятельности, спортивных достижениях, художественной самодеятельности).

Резюмируя, можно сделать следующие выводы:

- 1) Понятие «успешность обучения» курсантов военно-учебного заведения складывается из двух основных составляющих —

«успешности» по критерию успеваемости по учебным дисциплинам и «успешности» в служебной деятельности и «общественной нагрузке». Успешность обучения курсантов СПО по специальности «Организация перевозок и управление на транспорте (на автомобильном транспорте)», военной специальности «Применение подразделений материального обеспечения» определяется, в первую очередь, их общим интеллектуальным развитием и такими личностными качествами, как коммуникативные способности, моральная нормативность, способность к адаптации.

- 2) Статистически значимые различия показателей познавательных процессов каж-

- дой составляющей обучения несколько отличаются. Вероятно, для *успешности по критерию успеваемости* курсанту в первую очередь необходимо развитое вербально-логическое и абстрактно-логическое мышление, зрительная, вербальная (словесная) и оперативная виды памяти, внимание. Разумеется, усвоение содержания учебных дисциплин невозможно без качественного его запоминания и осмысления материала. Способности к переработке цифровой информации (субтест «Арифметический счет») важны для курсантов, так как большинство учебных предметов относится к точным наукам. *Успешность в служебной деятельности и «общественной нагрузке»* связана с такими качествами мышления, как точность в понимании смысла слов, активность и сообразительность, развитое воображение. Точность в понимании смысла слов позволяет курсанту без искажений понять задачу, которую ставит ему командир, выполнить ее самому или донести до сослуживцев. Активность, сообразительность и развитое воображение помогают курсанту найти быстрые, в том числе нестандартные, нешаблонные способы решения (выполнения) поставленных задач.
- 3) Показатель *успешность обучения в целом* курсантов СПО имеет статистически значимые связи с показателями коммуникативных способностей (т. е. умением выстраивать неконфликтные отношения с окружающими) и моральной нормативности (ориентирование на соблюдение общепринятых норм и правил поведения). Это можно объяснить необходимостью в воинском коллективе учитывать потребности сослуживцев, быть готовым к взаимопомощи, взаимовыручке. Обособленность, соблюдение личных интересов в ущерб общественных не позволяют курсанту достичь успеха в процессе обучения. Способность к адаптации в новой среде также связана с успешностью обучения в целом. Вероятно, курсанты, не имеющие проблем в адаптации, достигают больших успехов в обучении. Возможно также и то, что курсанты, имеющие успехи в обучении (высокую успеваемость, достижения в воинской службе, научной деятельности, спорте и пр.) легче преодолевают трудности адаптации.
- 4) Специалистам профессионального психологического отбора абитуриентов СПО по специальности «Организация перевозок и управление на транспорте (на автомобильном транспорте)», военной специальности «Применение подразделений материального обеспечения» следует обращать внимание в первую очередь на развитие таких познавательных процессов, как мышление, память, воображение (субтесты «Аналогии», «Фигуры», «Вербальная память», «Кубы», «Установление закономерностей»).
- 5) Преподавателям командирам, психологам с целью запоминания курсантами СПО важного материала следует ставить задачу запомнить конкретную информацию, а также применять методы, стимулирующие самостоятельность и активность процесса запоминания. А. А. Смирнов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. пишут, что мышление «... всегда есть решение задачи, опосредованное уже достигнутыми знаниями... чтобы изменить действительность, человек должен предвидеть, что получится из его действий» (Смирнов, Леонтьев, Рубинштейн, Теплов 1956, 241). Организация практических занятий, где курсант, выполняя задачу, обучается прогнозировать последствия собственных действий, приведет к совершению им меньших по значимости и количеству ошибок в профессиональной деятельности. Командирам и преподавателям важно замечать, насколько точно и безошибочно обучающиеся усваивают учебный материал, особенно это касается «менее успешных» в обучении курсантов, так как на основе верных представлений они будут расширять свои знания и умения. Воинское дело требует сообразительности. Быстрота, но не поспешность мышления требуется для принятия скорого решения при выполнении учебных и служебных задач, как в повседневных ситуациях, так и экстремальных условиях деятельности. Гибкость ума определит успешность выполнения задачи военнослужащими при изменении заданных условий и их способности подобрать наиболее эффективные способы и инструменты. В словаре А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского указывается, что, в процессе деятельности воображение «выступает в единстве с мышлением» (Петровский, Ярошевский 1985, 49), «тесно связано с практической деятельностью»

(Смирнов, Леонтьев, Рубинштейн, Теплов 1956, 325). А. Г. Маклаков указывает, что «в проблемных ситуациях, в условиях дефицита времени, а также в опасных ситуациях воображение военнослужащего играет особенно важную роль. Оно включается в различные виды деятельности и ... сказывается на ее результатах. Поэтому в процессе боевой подготовки следует развивать и воображение» (Маклаков 2005, 94).

Вследствие этого для достижения успешности в обучении, курсант должен развивать у себя, в первую очередь, память, мышление, воображение, а также такие качества личности, как коммуникативные способности, соблюдение общественных норм и правил поведения.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no potential or apparent conflict of interest.

Соответствие принципам этики

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

Литература

- Благинин, А. А., Бар, Н. С., Котов, О. В. (2016) *Исследование личности в психологии и физиологии*. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 324 с.
- Ефремов, О. Ю. (ред.). (2017) *Военная педагогика: Учебник для вузов*. 2-е изд. СПб.: Питер, 640 с.
- Зинченко, Ю. П. (ред.). (2010) *Военно-психологический словарь-справочник*. М.: Этника, 592 с.
- Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников*. (2015) М.: Штаб МТО ВС РФ, 31 с.
- Маклаков, А. Г. (ред.). (2004) *Психология и педагогика. Военная психология*. СПб.: Питер, 464 с.
- Ореханов, С. (2017) Краткая история прапорщика. Кто такой прапорщик, кем были самые известные прапорщики в русской литературе и почему в XX веке прапор превратился в героя анекдотов. *Arzamas*. [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/materials/669> (дата обращения 06.04.2022).
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (ред.). (1985) *Краткий психологический словарь*. М.: Политиздат, 431 с. *Приложение к приказу Министра обороны РФ от 17 декабря 2012 г. № 3733 «Порядок реализации правовых актов по вопросам назначения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, на воинские должности, освобождению их от воинских должностей, увольнению с военной службы и присвоению им воинских званий»*. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70313362/53f89421bbdaf741eb2d1e5c4ddb4c33/> (дата обращения 05.04.2022).
- Приложение к приказу Министра обороны РФ от 31 октября 2019 г. № 640 «Инструкция об организации и проведении профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах Российской Федерации»*. [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/73185990/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (дата обращения 07.04.2022).
- Руководство по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных Силах Российской Федерации*. (2011) [Электронный ресурс]. URL: https://doc.mil.ru/documents/quick_search/more.htm?id=10523708%40egNPA&_print=true#txt (дата обращения 15.04.2022).

Ethics Approval

The authors report that the study complied with the ethical principles for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Вклад авторов в подготовку статьи является равноценным.

Author Contributions

The authors made an equal contribution to the preparation of the article.

Благодарности

Автор выражает благодарность профессору А. Г. Маклакову за идею об анализе влияния на успешность обучения курсантов СПО их психических познавательных процессов и качеств личности.

Acknowledgements

Author would like to extend gratitude to Prof. A. G. Maklakov for the idea of analyzing the influence of cognitive processes and personal qualities of cadets on the effectiveness of their training at a secondary military vocational education institution

- Смирнов, А. А., Леонтьев, А. Н., Рубинштейн, С. Л., Теплов, Б. М. (ред.). (1956) *Психология: Учебник для педагогических институтов*. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 570 с.
- Чуранова, Т. Ю. (2021) Содержание понятия «успешность обучения» курсантов высшего военно-учебного заведения Министерства обороны РФ. В кн.: С. А. Безгодова, Л. А. Цветкова, А. В. Микляева (ред.). *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Вып. 4*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 99–107. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-12>

References

- Blagin, A. A., Bar, N. S., Kotov, O. V. (2016) *Issledovanie lichnosti v psikhologii i fiziologii [The study of personality in psychology and physiology]*. Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University Publ., 324 p. (In Russian)
- Churanova, T. Yu. (2021) Soderzhanie ponyatiya “uspeshnost’ obucheniya” kursantov vysshego voenno-uchebnogo zavedeniya Ministerstva oborony RF [The content of the concept of “training success”: Evidence from cadets of the higher military education institution of Russia’s Ministry of Defence]. In: S. A. Bezgodova, L. A. Tsvetkova, A. V. Miklyaeva (eds.). *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii. Vyp. 4 [The Herzen University Studies: Psychology in Education. Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. Iss. 4]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., pp. 99–107. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-12> (In Russian)
- Efremov, O. Yu. (ed.). (2017) *Voennaya pedagogika: Uchebnik dlya vuzov [Military Pedagogy: A Textbook for Universities]*. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 640 p. (In Russian)
- Kvalifikatsionnye trebovaniya k voenno-professional’noj podgotovke vypusnikov [Qualification requirements for the military professional training of graduates]*. (2015) Moscow: Logistics of the Armed Forces of the Russian Federation Publ., 31 p. (In Russian)
- Maklakov, A. G. (ed.). (2004) *Psikhologiya i pedagogika. Voennaya psikhologiya [Psychology and pedagogy. Military psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 464 p. (In Russian)
- Orekanov, S. (2017) Kratkaya istoriya praporshchika. Kto takoy praporshchik, kem byli samye izvestnye praporshchiki v russkoy literature i pochemu v XX veke prapor prevratilsya v geroya anekdotov [A brief history of the ensign. who is an ensign, who were the most famous ensigns in Russian literature and why in the 20th century the ensign turned into a hero of jokes]. *Arzamas*. [Online]. Available at: <https://arzamas.academy/materials/669> (accessed 06.04.2022). (In Russian)
- Petrovskij, A. V., Yaroshevskij, M. G. (eds.). (1985) *Kratkij psikhologicheskij slovar’ [Brief psychological dictionary]*. Moscow: Politizdat Publ., 431 p. (In Russian)
- Prilozhenie k prikazu Ministra oborony RF ot 17 dekabrya 2012 g. № 3733 “Poryadok realizatsii pravovykh aktov po voprosam naznacheniya voennosluzhashchikh, prokhodyashchikh voennuyu sluzhbu po kontraktu, na voinskie dolzhnosti, osvobozhdeniyu ikh ot voinskikh dolzhnostej, uvol’neniyu s voennoj sluzhby i prisvoeniyu im voinskikh zvanij” [Annex to the order of the Minister of Defense of the Russian Federation dated December 17, 2012 No. 3733 “Procedure for the implementation of legal acts on the appointment of military personnel undergoing military service under a contract to military positions, their release from military positions, dismissal from military service and the assignment of military ranks to them”]*. [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/70313362/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (accessed 05.04.2022).
- Prilozhenie k prikazu Ministra oborony RF ot 31 oktyabrya 2019 g. № 640 “Instruktsiya ob organizatsii i provedenii professional’nogo psikhologicheskogo otbora v Vooruzhennykh Silakh Rossijskoj Federatsii” [Annex to the order of the Minister of Defense of the Russian Federation of October 31, 2019 No. 640 “Instruction on the organization and conduct of professional psychological selection in the Armed Forces of the Russian Federation”]*. [Online]. Available at: https://base.garant.ru/73185990/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000 (accessed 07.04.2022).
- Rukovodstvo po professional’nomu psikhologicheskomu otboru v Vooruzhennykh Silakh Rossijskoj Federatsii [Guidelines for professional psychological selection in the Armed Forces of the Russian Federation]*. (2011) [Online]. Available at: https://doc.mil.ru/documents/quick_search/more.htm?id=10523708%40egNPA&print=true#txt (accessed 15.04.2022).
- Smirnov, A. A., Leontev, A. N., Rubinshtein, S. L., Teplov, B. M. (eds.). (1956) *Psikhologiya: Uchebnik dlya pedagogicheskikh institutov [Psychology: A textbook for pedagogical institutes]*. Moscow: Ministry of Education of the RSFSR Publ., 570 p. (In Russian)
- Zinchenko, Yu. P. (ed.). (2010) *Voенно-psikhologicheskij slovar’-spravochnik [Military-psychological dictionary-reference]*. Moscow: Etnika Publ., 592 p. (In Russian)



УДК 159.99

EDN LULLOA

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-372-380>

Научная статья

Критерии психологической подготовленности спортсменов в аспекте оценки эффективности их психологической подготовки

И. В. Бабичев^{✉1}, С. А. Лубшев²

¹ Сочинский государственный университет, 354000, Россия, г. Сочи, ул. Пластунская, д. 94

² Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, 125319, Россия, г. Москва, Ленинградский пр., д. 64

Сведения об авторах

Бабичев Игорь Витальевич, ORCID: 0000-0002-6299-2565, e-mail: 4377760@mail.ru

Лубшев Сергей Александрович, e-mail: klepka2004@mail.ru

Для цитирования: Бабичев, И. В., Лубшев, С. А. (2022) Критерии психологической подготовленности спортсменов в аспекте оценки эффективности их психологической подготовки. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 372–380. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-372-380> EDN LULLOA

Получена 16 мая 2022; прошла рецензирование 4 июля 2022; принята 30 августа 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Определение уровня психологической подготовленности спортсменов является важной составляющей, необходимой для анализа и качественной оценки эффективности процесса психологической подготовки в спорте. Целью статьи является разработка критериев психологической подготовленности спортсменов.

Материалы и методы. Основным методом исследования является теоретический анализ существующих подходов к проблеме психологической подготовленности спортсменов и выделению ее уровней, представленных в литературе.

Результаты. Обобщая взгляды различных ученых, авторы предлагают определять психологическую подготовленность спортсмена как уровень развития у него свойств и качеств личности, а также специальных навыков, определяющих, с одной стороны, возможность обретения и поддержания оптимального психологического состояния (состояние психологической готовности) в ходе соревновательной деятельности, с другой — уровень психических кондиций, необходимых для эффективной работы в рамках тренировочного процесса. Авторы делают вывод о том, уровень психологической подготовленности спортсмена в конкретный момент времени только в определенной степени отражает эффективность предшествующей целенаправленной психологической подготовки. Для объективной оценки психологической подготовленности спортсмена как результата его психологической подготовки необходимы критерии, в наименьшей степени связанные с его индивидуальными особенностями и возможным влиянием внешних факторов. Проведенное исследование позволило выделить следующие критерии: 1) критерий развития психологической саморегуляции; 2) критерий конструктивности мотивации; 3) критерий устойчивости высокой самооценки; 4) критерий развития психологической компетентности.

Выводы. Основные выводы исследования заключаются в обосновании возможности объективной оценки эффективности процесса психологической подготовки в спорте на основании заключения об уровне психологической подготовленности спортсменов на различных этапах этого процесса с помощью предложенных критериев и показателей. Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в дополнении представлений современной психологии спорта по проблеме психологической подготовленности спортсменов. Практическая значимость исследования состоит в возможности объективной оценки психологической подготовленности спортсменов, в первую очередь, как результата их целенаправленной психологической подготовки.

Ключевые слова: психологическая подготовка, критерии психологической подготовленности спортсменов, оптимальное боевое состояние, навыки саморегуляции, спортивно значимые качества

Research article

On the evaluation of effectiveness of psychological training in athletes: Criteria of psychological preparedness

I. V. Babichev^{✉1}, S. A. Lubshev²¹ Sochi State University, 94 Plastunskaya Str., 354000 Sochi, Russia² Moscow Automobile and Road State Technical University, 64 Leningradsky Ave., 125319 Moscow, Russia**Authors**Igor V. Babichev, ORCID: 0000-0002-6299-2565, e-mail: 4377760@mail.ruSergey A. Lubshev, e-mail: klepka2004@mail.ru**For citation:** Babichev, I. V., Lubshev, S. A. (2022) On the evaluation of effectiveness of psychological training in athletes: Criteria of psychological preparedness. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 372–380. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-372-380> EDN LULLOA**Received** 16 May 2022; reviewed 4 July 2022; accepted 30 August 2022.**Funding:** The study did not receive any external funding.**Copyright:** © I. V. Babichev, S. A. Lubshev (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.**Abstract****Introduction.** The level of psychological preparedness of athletes is an important component in the analysis and qualitative assessment of effectiveness of psychological training in sports. The purpose of the article is to develop criteria to identify the level of psychological preparedness.**Materials and methods.** The method of research is a theoretical analysis of approaches to psychological readiness of athletes.**Results.** Based on the analysis of the already existing studies on psychological preparedness, the authors propose the following definition: psychological preparedness of an athlete is a combination of his/her personal traits and special skills that determine the possibility of acquiring and maintaining an optimal psychological state (state of psychological readiness) during competitions as well as a certain mental state to maximize the effectiveness of training. The level of psychological preparedness of an athlete at a particular point in time does not correlate with the effectiveness of prior psychological training alone. The objective assessment of an athlete's psychological fitness as a result of psychological training has to be based on the criteria that are not related to an athlete's individual characteristics or external factors. The research produced the following criteria: 1) the development of psychological self-regulation; 2) constructive motivation; 3) stability of positive self-image; 4) the development of psychological competence.**Conclusion.** The conclusions of the study support the possibility of an objective assessment of psychological training in sports. This possibility lies in the evaluation of psychological preparedness of athletes at various stages of training using the proposed criteria and indicators. The study contributes to modern sports psychology, in particular, in the aspect of psychological preparedness of athletes. This gives the study a theoretical value. On the practical side, the study offers a possibility of an objective assessment of psychological preparedness, primarily, as a result of psychological training.**Keywords:** psychological training, criteria of psychological preparedness of athletes, optimal combat condition, self-regulation skills, qualities essential for sports

Введение

В современном зарубежном и отечественном спорте психологическая подготовка постепенно становится обязательным компонентом тренировочного процесса, частью комплексной подготовки спортсменов к соревновательной деятельности.

Все чаще в практику подготовки, особенно сборных команд, в том числе и в детско-юношеском спорте, внедряется психологическое

сопровождение, осуществляемое на постоянной основе, главной задачей которого становится психологическая подготовка спортсменов, позволяющая им реализовывать весь свой потенциал в ходе соревновательной деятельности.

В свою очередь, эффективность процесса психологической подготовки в спорте может определяться уровнем психологической подготовленности спортсменов (Смирнова 2009).

Таким образом, критерии психологической подготовленности спортсменов являются важ-

ной составляющей, необходимой для анализа и качественной оценки эффективности процесса психологической подготовки в спорте.

Несмотря на серьезную разработанность вопросов психологической подготовки спортсменов в современной психологии спорта в целом, и наличие исследований, затрагивающих, в том числе, определение критериев психологической подготовленности (Смирнова 2009), проблема эта, по нашему мнению, не получила достаточного освещения, что и определяет актуальность настоящего исследования.

Цель исследования — разработать критерии для определения уровня психологической подготовленности спортсменов в контексте оценки эффективности процесса их психологической подготовки.

Задачи исследования:

- 1) обобщить представления о понятии «психологическая подготовленность» в современной психологии спорта;
- 2) раскрыть содержание критериев для оценки психологической подготовленности спортсменов и обосновать их выбор;
- 3) разработать показатели по каждому критерию психологической подготовленности спортсменов.

Материалы и методы

Основным методом исследования является теоретический анализ существующих подходов к проблеме психологической подготовленности спортсменов, представленные в литературе.

Результаты

Для начала необходимо конкретизировать само понятие «психологическая подготовленность» и определить его соотношение с такой категорией, как «психологическая готовность».

По мнению Е. П. Ильина, психологическая подготовленность спортсмена определяется степенью развития его специализированных восприятий, таких как чувство дистанции, быстрота реакций, ориентация в пространстве, тактическое мышление, способность к концентрации внимания и т. п., а также психологическим состоянием спортсмена. При оптимальной психологической подготовленности у спортсмена сформированы наивысший уровень развития таких качеств и состояние психологической готовности, которое характеризуется уверенностью в собственных силах, стремлением бороться до конца, способностью к полной

мобилизации и значительной психической устойчивостью (Ильин 2008).

Иными словами, уровень психологической подготовленности спортсмена определяется уровнем развития у него необходимых для конкретного вида спорта личностных качеств и специальных навыков (спортивно значимых качеств), которые, по мнению В. К. Сафронова, представляют своего рода структурный фундамент спортивной деятельности (Сафонов 2017), и возможностью «вхождения» в состояние психологической готовности.

По мнению В. В. Смирновой, психологическая подготовленность выступает по отношению к психологической готовности как целое по отношению к части, при этом готовность — это определенное психологическое состояние, а подготовленность — свойство спортсмена (Смирнова 2009).

Обобщая взгляды различных ученых на категорию «психологическая подготовленность», можно предложить следующее определение: психологическая подготовленность спортсмена определяется уровнем развития у него свойств и качеств личности, а также специальных навыков, определяющих, с одной стороны, возможность обретения и поддержания оптимального психологического состояния (состояние психологической готовности) в ходе соревновательной деятельности, с другой — уровень психических кондиций, необходимых для эффективной работы в рамках тренировочного процесса.

Необходимо отметить, что психологическая подготовленность спортсмена определяется не только эффективностью его целенаправленной психологической подготовки и другими важными составляющими системы психологического сопровождения; значимую роль здесь играют его индивидуальные психологические особенности, по большей части, биологически обусловленные, в первую очередь, свойства нервной системы (Бабичев 2018; Бабичев, Жихарева 2017). Значимость свойств нервной системы спортсменов в контексте психологической составляющей спортивной деятельности подчеркивается многими специалистами психологии спорта (Вяткин 1978; Гогунев, Мартынов 2000; Ильин 2008).

Важно следующее: у значительной части спортсменов на определенном этапе карьеры фактически отсутствует возможность для систематического взаимодействия со специалистами-психологами, при этом многие тренеры не уделяют вопросам психологической подготовки должного внимания. Тем не менее это не мешает многим спортсменам временами

демонстрировать высокий уровень психологической готовности в ходе их соревновательной деятельности. И, наоборот, в практике спортивной деятельности приходится наблюдать ситуации, когда планомерная и продолжительная по времени психологическая подготовка спортсмена не приводит к достаточному уровню его психологической подготовленности.

Кроме того, необходимо учитывать, что на состояние психологической готовности спортсмена могут влиять внешние факторы, действие которых не всегда поддается коррекции путем целенаправленного психологического воздействия (если оно осуществляется). Например, на психологическое состояние может влиять объективно сложная жизненная ситуация, в которой находится спортсмен, или состояние усталости, вызванное нарядным соревновательным графиком.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что уровень психологической подготовленности спортсмена в конкретный момент времени только в определенной степени отражает эффективность предшествующей целенаправленной психологической подготовки.

Соответственно, для объективной оценки психологической подготовленности спортсмена как результата его психологической подготовки необходимы критерии, в наименьшей степени связанные с его индивидуальными особенностями и возможным влиянием внешних факторов.

По нашему мнению, одним из наиболее важных критериев психологической подготовленности спортсмена в этом смысле может быть уровень его произвольной психической саморегуляции. Ключевое значение здесь имеет именно произвольность психической саморегуляции, что подразумевает осуществление ее сознательно и целенаправленно, что в большинстве случаев применительно к спортивной деятельности является результатом специальной подготовки (Бабичев, Жихарева, Ильченко 2020).

Многими авторами, особенно применительно к индивидуальным видам спорта, фактически ставится знак равенства между развитием возможностей психической саморегуляции и психологической подготовкой в спорте, соответственно, овладение спортсменом различными методами саморегуляции является основной задачей его психологической подготовки (Алексеев 2005; Гушин, Шевченко, Виноходова 2006; Мережникова, Шевкова 2008).

Действительно, если основная цель психологической подготовки спортсмена — это обеспечение у спортсмена в нужное время опре-

деленного психического состояния, определяемого как психологическая готовность, то способность управлять своим психическим состоянием (менять, корректировать), его различными составляющими (например, общим уровнем психической активности) может иметь ключевое значение.

Интересно, что одной из наиболее близких к понятию «психической саморегуляции» является категория «*психорегуляция*», введенная в научный обиход еще в середине 70-х годов прошлого столетия группой авторов, под которой понимается комплекс мероприятий, направленный на формирование у спортсмена психического состояния, способствующего наиболее полной реализации его потенциальных возможностей (Ошанин, Конопкин 1973). В свою очередь, методы психорегуляции разделяются на те, которые применяются к спортсмену извне, и методы саморегуляции (Пуни 1984). К психорегуляции относится также и обучение спортсменов методам саморегуляции.

Таким образом, мы можем говорить о том, что определенный уровень психической саморегуляции спортсменов является одним из наиболее значимых критериев их психологической подготовленности.

В свою очередь, этот уровень во многом определяется приобретенными спортсменом навыками психической саморегуляции, которые проявляются:

- в способности осуществлять мониторинг собственного психического состояния;
- в знании и свободном владении различными методами и оперативными приемами саморегуляции (дыхательные техники, нервно-мышечная релаксация и т. п.);
- в умении определять наиболее подходящий конкретной ситуации метод или прием саморегуляции;
- в конечной эффективности процесса саморегуляции — обретении психического состояния, наиболее близкого к оптимальному, исходя из индивидуальных критериев этой оптимальности.

Эти характеристики могут выступать в качестве показателей психологической подготовленности по критерию психической саморегуляции.

Важно понимать, что возможности саморегуляции во многом определяются уровнем развития волевых качеств спортсмена (волевая регуляция) (Бабичев, Жихарева, Ильченко 2020), неоспоримая значимость которых подчеркивается практическими всеми специалистами в области психологии спорта, в том числе

в контексте психологической подготовленности (Вяткин 1978). Таким образом, критерий психической саморегуляции может отражать и возможности волевой сферы спортсмена, что дополнительно подчеркивает его важность.

При этом необходимо отметить, что возможности психической саморегуляции спортсмена подлежат вполне объективной оценке, прежде всего, методом включенного наблюдения, в первую очередь, в рамках реального соревновательного процесса. Кроме того, существует достаточное количество апробированных формализованных методик, например, специальные опросники (Бабичев, Жихарева, Ильченко 2020), которые позволяют объективно оценить возможности саморегуляции человека.

Другим важным критерием психологической подготовленности, значимость которого также подчеркивается большинством специалистов, являются определенные характеристики мотивационной сферы спортсмена.

На основе анализа исследований, посвященных проблеме мотивации спортсменов, мы выделяем следующие показатели по критерию конструктивности мотивации спортсмена:

- нацеленность, в первую очередь, на рост спортивного мастерства, при адекватной потребности в высоких спортивных достижениях;
- позитивность восприятия всех аспектов соревновательной деятельности и тренировочного процесса, с учетом сопровождающих их стрессогенных факторов;
- сбалансированность личных устремлений спортсмена и интересов команды (для командных видов спорта);
- адекватность притязаний спортсмена, основанная, в первую очередь, на объективной оценке собственных возможностей на определенном этапе спортивной карьеры и отсутствии излишнего перфекционизма.

Последний показатель во многом связан с другим значимым критерием психологической подготовленности спортсмена — критерием самооценки.

На важность высокой, адекватной и устойчивой самооценки в контексте психологической готовности спортсменов указывают в своих исследованиях многие специалисты в области психологии спорта (Алексеев 2005; Ильин 2008; Кретти 1978).

Показателями по этому критерию могут выступать:

- позитивное самоотношение и эффективная Я-концепции (Гайдамашко, Бабичев 2021);
- уверенность в собственных силах;
- адекватный уровень тревожности.

Выделенные нами критерии конструктивности мотивации и самооценки, с одной стороны, во многом связаны с индивидуальными психологическими особенностями спортсмена: например, для людей с сильной и подвижной нервной системы более характерны уверенность в себе и невысокий уровень тревожности (Бабичев 2018). С другой стороны, необходимая коррекция мотивационной сферы спортсмена и его Я-концепции — вполне посильная задача для квалифицированного специалиста, которая должна решаться в рамках комплексного психологического сопровождения (Гайдамашко, Бабичев 2021).

Одной из важных задач психологической подготовки спортсмена является повышение его психологической компетентности, которая в свою очередь, может выступать значимым критерием психологической подготовленности.

Психологическую компетентность спортсменов определяют как профессионально значимое личностное образование, становление и развитие которого происходит в процессе целенаправленной психологической подготовки, обеспечивая спортсмену готовность и возможность психологически мыслить и действовать в учебно-тренировочной и соревновательной деятельности (Кокурин, Майдокина 2014).

На основе анализа исследований по проблеме психологической компетентности спортсменов и собственных многолетних наблюдений мы выделяем следующие основные показатели по критерию психологической компетентности спортсмена:

- 1) знание психологических основ спортивной деятельности в целом и избранного вида спорта в частности, методов и направлений психологической подготовки в спорте;
- 2) понимание собственных психологических особенностей, своих сильных и слабых сторон в контексте спортивной деятельности, определяющее, в первую очередь, вектор личностного развития и особенности индивидуальной психологической подготовки;
- 3) умение определять основные психологические характеристики соперников и партнеров по команде (для командных видов спорта), их текущее психологическое (психическое, психоэмоциональное) состояние, что может определять соответствующие тактические изменения в ходе соревновательной деятельности.

Психологическая компетентность спортсменов может целенаправленно повышаться

в рамках психологического просвещения, являющегося неотъемлемой и важной частью комплексного психологического сопровождения процесса подготовки спортсменов (Гайдамашко, Бабичев 2022). Уровень психологической компетентности может быть объективно оценен психологом в результате непрерывного взаимодействия со спортсменом и его тренером (беседы, консультации, тренинги, наблюдения).

Стоит отметить, что критерий развития психологической компетентности спортсмена во многом определяет уровень его психологической подготовленности по другим критериям: саморегуляции, мотивации и самооценки, так как развитие психологической компетенции может положительно влиять на развитие других спортивно значимых качеств.

Обсуждение результатов

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить основные критерии психологической подготовленности спортсменов и их показатели.

Оценка психологической подготовленности спортсменов с помощью предложенных критериев и показателей должна осуществляться на различных этапах психологической подготовки, как для определения ее общей эффективности, так и для внесения необходимых корректив в этот процесс.

Основные результаты исследования приведены в таблице 1.

Табл. 1. Критерии и показатели психологической подготовленности спортсменов

Критерии психологической подготовленности	Показатели психологической подготовленности
Критерий развития психологической саморегуляции	<ul style="list-style-type: none"> • способность осуществлять мониторинг собственного психического состояния; • навыки использования различных методов и оперативных приемов психической саморегуляции; • умение определять наиболее подходящий конкретной ситуации метод саморегуляции; • возможность обретения психического состояния, наиболее близкого к оптимальному, в определенный момент времени.
Критерий конструктивности мотивации	<ul style="list-style-type: none"> • нацеленность на рост спортивного мастерства, при адекватной потребности в высоких спортивных достижениях; • позитивность восприятия соревновательной деятельности и тренировочного процесса; • сбалансированность личных устремлений спортсмена и интересов команды (для командных видов спорта); • адекватность притязаний спортсмена.
Критерий устойчивости высокой самооценки	<ul style="list-style-type: none"> • позитивное самоотношение и эффективная Я-концепция; • уверенность в собственных силах; • адекватный уровень тревожности.
Критерий развития психологической компетентности	<ul style="list-style-type: none"> • знание психологических основ спортивной деятельности, методов и направлений психологической подготовки в спорте; • понимание собственных психологических особенностей; • умение определять основные психологические характеристики и текущее психологическое состояние других участников соревновательной деятельности.

Table 1. Criteria and indicators of psychological preparedness of athletes

Criteria of psychological preparedness of athletes	Indicators of psychological preparedness of athletes
Development of psychological self-regulation	<ul style="list-style-type: none"> the ability to monitor their mental state; skills of using various methods and operational techniques of mental self-regulation; the ability to determine the most appropriate method of self-regulation for a particular situation; the possibility of acquiring a mental state that is closest to optimal at a certain point in time.
Constructive motivation	<ul style="list-style-type: none"> focus on the growth of sportsmanship, with an adequate need for high sporting achievements; positive perception of competitive activity and training; balance of an athlete's personal aspirations and the interests of the team (for team sports); adequacy of an athlete's claims.
Stability of positive self-image	<ul style="list-style-type: none"> positive self-attitude and effective self-concept; self-confidence; an adequate level of anxiety.
Development of psychological competence	<ul style="list-style-type: none"> knowledge of the psychological foundations of sports, methods and directions of psychological training in sports; understanding their psychological profile; ability to determine the main psychological characteristics and the current psychological state of other participants in competition.

Выводы

Основные выводы исследования заключаются в обосновании возможности объективной оценки эффективности процесса психологической подготовки в спорте на основании заключения об уровне психологической подготовленности спортсменов на различных этапах этого процесса с помощью предложенных критериев и показателей.

Разработка критериев осуществлялась исходя из необходимости минимизировать влияние на психологическую подготовленность спортсменов их индивидуальных психологических особенностей и внешних факторов.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в дополнении представлений современной психологии спорта по проблеме психологической подготовленности спортсменов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности объективной оценки психологической подготовленности спортсме-

нов, в первую очередь как результата их целенаправленной психологической подготовки.

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 совместно провели эмпирическое исследование и анализ полученных результатов.

Author Contributions

The authors contributed to the design and implementation of the research, to the analysis of the results and writing of the manuscript.

Литература

- Алексеев, А. В. (2005) *Психическая подготовка в теннисе: идеомоторная, ментальная, медитативная тренировки*. Ростов-на-Дону: Феникс, 113 с.
- Бабичев, И. В. (2018) *Психологическая подготовка юных теннисистов*. М.: Перо, 123 с.
- Бабичев, И. В., Жихарева, О. И. (2017) *Психологическая подготовка теннисистов*. Казань: Олитех, 88 с.
- Бабичев, И. В., Жихарева, О. И., Ильченко, И. Б. (2020) *Развитие навыков психической саморегуляции у юных теннисистов*. Казань: Олитех, 92 с.
- Вяткин, Б. А. (1978) *Роль темперамента в спортивной деятельности*. М.: Физкультура и спорт, 134 с.
- Гайдамашко, И. В., Бабичев, И. В. (2021) Особенности конструктивной Я-концепции и условия ее формирования у юных спортсменов. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, № 1 (54), с. 6–13.
- Гайдамашко, И. В., Бабичев, И. В. (2022) Особенности психологического просвещения в системе детско-юношеского спорта. *Вестник спортивной науки*, № 1, с. 36–41.
- Гогун, Е. Н., Мартыанов, Б. И. (2000) *Психология физического воспитания и спорта*. М.: Академия, 288 с.
- Гущин, В. И., Шевченко, О. И., Виноходова, А. Г. (2006) *Практика оптимизации психологической подготовки спортсменов (Методические рекомендации)*. М.: Телер, 75 с.
- Ильин, Е. П. (2008) *Психология спорта*. СПб.: Питер, 351 с.
- Кокурин, А. В., Майдокина, Л. Г. (2014) Проблема развития психологической компетентности в системе подготовки спортсменов разных квалификаций. *Теория и практика физической культуры*, № 8, с. 12–15.
- Кретти, Дж. Б. (1978) *Психология в современном спорте*. М.: Физкультура и спорт, 224 с.
- Мережникова, И. М., Шевкова, Е. В. (2008). Особенности саморегуляции психических состояний в спорте высших достижений. В кн.: Е. В. Левченко, А. Ю. Бергфельд (ред.). *Будущее психологии: материалы Всероссийской студенческой конференции (16 апреля 2008 г.)*. Вып. 1. Пермь: Пермский государственный университет, с. 88–91.
- Ошанин, Д. А., Конопкин, О. А. (ред.). (1973) *Психологические вопросы регуляции деятельности*. М.: Педагогика, 207 с.
- Пуни, А. Ц. (1984) *Психология*. М.: Физкультура и спорт, 255 с.
- Сафонов, В. К. (2017) *Психология спортсмена: слагаемые успеха*. М.: Спорт, 288 с.
- Смирнова, В. В. (2009) Соотношение компонентов психологического сопровождения спортивной деятельности. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, № 10 (56), с. 89–93.

References

- Alekseev, A. V. (2005) *Psikhicheskaya podgotovka v tennise: ideomoto-tornaya, mental'naya, meditativnaya trenirovki [Mental preparation in tennis: Ideomotor, mental, meditative training]*. Rostov-on-Don: Phoenix Publ., 113 p. (In Russian)
- Babichev, I. V. (2018) *Psikhologicheskaya podgotovka yunykh tennisistov [Psychological preparation of young tennis players]*. Moscow: Pero Publ., 123 p. (In Russian)
- Babichev, I. V., Zhikhareva, O. I. (2017) *Psikhologicheskaya podgotovka tennisistov [Psychological training of tennis players]*. Kazan: Olitekh Publ., 88 p. (In Russian)
- Babichev, I. V., Zhikhareva, O. I., Il'chenko, I. B. (2020) *Razvitie navykov psikhicheskoy samoregulyatsii u yunykh tennisistov [Development of mental self-regulation skills in young tennis players]*. Kazan: Olitekh Publ., 92 p. (In Russian)
- Cratty, B. J. (1978) *Psikhologiya v sovremennoy sporte [Psychology in contemporary sports]*. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 224 p. (In Russian)
- Gajdamashko, I. V., Babichev, I. V. (2021) Osobennosti konstruktivnoy Ya-kontseptsii i usloviya ee formirovaniya u yunykh sportsmenov [Features of the constructive self-concept and conditions for its formation in young athletes]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya — Vestnik Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1 (54), pp. 6–13. (In Russian)
- Gajdamashko, I. V., Babichev, I. V. (2022) Osobennosti psikhologicheskogo prosveshcheniya v sisteme detsko-yunosheskogo sporta [Features of psychological education in the system of children and youth sports]. *Vestnik sportivnoy nauki — Sports Science Bulletin*, no. 1, pp. 36–41. (In Russian)
- Gogunov, E. N., Mart'yanov, B. I. (2000) *Psikhologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta [Psychology of physical education and sports]*. Moscow: Academia Publ., 288 p.
- Gushchin, V. I., Shevchenko, O. I., Vinokhodova, A. G. (2006) *Praktika optimizatsii psikhologicheskoy podgotovki sportsmenov (Metodicheskie rekomendatsii) [The practice of optimizing the psychological training of athletes (Methodological recommendations)]*. Moscow: Teler Publ., 75 p. (In Russian)

- Ил'ин, Е. П. (2008) *Psikhologiya sporta [Psychology of sports]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 351 p. (In Russian)
- Kokurin, A. V., Majdokina, L. G. (2014) Problema razvitiya psikhologicheskoy kompetentnosti v sisteme podgotovki sportsmenov raznykh kvalifikatsij [The problem of development of psychological competency in the system of training athletes of various qualifications]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*, no. 8, pp. 12–15. (In Russian)
- Merezhnikova, I. M., Shevkova, E. V. (2008) Osobennosti samoregulyatsii psikhicheskikh sostoyanij v sporte vysshikh dostizhenij [Features of self-regulation of mental states in high-performance sports]. In: E. V. Levchenko, A. Yu. Bergfel'd (eds.). *Budushchee psikhologii: materialy Vserossijskoj studencheskoj konferentsii (16 aprelya 2008 g.)*. Vyp. 1 [The Future of psychology: Proceedings of All-Russian Students' Conference (April 16, 2008). Iss. 1]. Perm: Perm State University Publ., pp. 88–91. (In Russian)
- Oshanin, D. A., Konopkin, O. A. (eds.). (1973) *Psikhologicheskie voprosy regulyatsii deyatel'nosti [Psychological issues of regulation of activity]*. Moscow: Pedagogika Publ., 207 p. (In Russian)
- Puni, A. Ts. (1984). *Psikhologiya [Psychology]*. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 255 p. (In Russian)
- Safonov, V. K. (2017) *Psikhologiya sportsmena: slagaemye uspekha [Psychology of an athlete: Components of success]*. Moscow: Sport Publ., 288 p.
- Smirnova, V. V. (2009) Sootnoshenie komponentov psikhologicheskogo soprovozhdeniya sportivnoj deyatel'nosti [The correlation of psychological support components in physical activity]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, no. 10 (56), pp. 89–93. (In Russian)
- Vyatkin, B. A. (1978) *Rol' temperamenta v sportivnoj deyatel'nosti [The role of temperament in sports activity]*. Moscow: Fizkul'tura i sport Publ., 134 p. (In Russian)



УДК 378.1+316.6

EDN KMRAVV

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-381-389>

Дискуссионная статья

О некоторых общих тенденциях в болгарской образовательной системе

Л. А. Мукова^{✉1}

¹ Международное высшее бизнес-училище, 2140, Болгария, г. Ботевград, ул. Гурко, д. 14

Сведения об авторе

Мукова Людмила Александровна, SPIN-код: 4367-3756, e-mail: mukoval@mail.bg

Для цитирования: Мукова, Л. А. (2022) О некоторых общих тенденциях в болгарской образовательной системе. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 3, с. 381–389. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-381-389>
EDN KMRAVV

Получена 3 июня 2022; прошла рецензирование 19 июня 2022; принята 19 июня 2022.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Л. А. Мукова (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

Согласно исторической справке, в 1119 году, еще до учреждения в Великобритании университетов Оксбриджа (Оксфорда в 1096 г. и Кембриджа в 1209 г.), болгары основали первый университет в Европе — Universitato Bulgaro в Болонье. Во дворе университета находилась церковь под названием «Св. Мария Болгарская». Университет находился на территории дома болонского юриста — Булгаро де Булгари по прозвищу Златоуст, занимававшего должность имперского викария Болоньи, о котором произведена запись в Итальянской энциклопедии. Болгарский университет был независимым от церкви, и в нем училось 10000 студентов со всей Европы. В университете читали лекции известные ученые, такие как Томас Бекет, Данте Алигьери, Эразм Роттердамский, Николай Коперник (Кирилова 2018). Другими словами, именно болгары (богомылы) стоят у истоков европейской образовательной системы. Современная Болгария учится у своих бывших «учеников». Возникает вопрос, а есть ли чему учиться? Возможно, традиционная национальная образовательная система не нуждается в глубинных переворотах (разрушениях), а лишь в малой коррекции с учетом современных информационных технологий? Отвечая на эти вопросы, автор постарался определиться с *общими тенденциями в состоянии современной образовательной системы* Болгарии, которые наблюдаются и в ряде других постсоциалистических государств в силу сходств «исторических судеб». *Объектом* данного исследования является анализ современных социально-экономических явлений, определяющих содержание образовательной системы страны, *предметом* — состояние национальной образовательной системы. Результаты, полученные на основе теоретического анализа, представлены посредством описания некоторых тенденций, наблюдаемых в современном образовательном пространстве: *глобальная стандартизация образовательных систем; воспитание не человека «изнутри», а лидера; демографический кризис и экономическая миграция молодых; предпочтение западным университетам; финансирование вуза за счет студента; трудности в создании вузами собственной производственно-практической базы; отказ государства от своей функции патрона образовательной системы; приоритет дуального образования и др.*

Ключевые слова: образование, экономика, идеология, глобализация, национальная идентичность

Discussion article

On some general trends in Bulgarian educational system

L. A. Mukova^{✉1}

¹ International Business School, 14 Gurko Str., Botevgrad 2140, Bulgaria

Author

Lyudmila A. Mukova, SPIN: 4367-3756, e-mail: mukoval@mail.bg

For citation: Mukova, L. A. (2022) On some general trends in Bulgarian educational system. *Psychology in Education*, vol. 4, no. 3, pp. 381–389. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-3-381-389> EDN KMRVV

Received 3 June 2022; reviewed 19 June 2022; accepted 19 June 2022.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © L. A. Mukova (2022). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

According to the historical data, in 1119, even before the establishment of Oxbridge universities in the UK (Oxford estab. 1096, Cambridge estab. 1209), the Bulgarians founded the first university in Europe—Universitato Bulgaro in Bologna. In the university courtyard there was a church called St. Maria of Bulgaria. The university was located on the premises of the house of a Bologna lawyer Bulgaro de Bulgari, nicknamed Chrysostom, the then vicar of Bologna. His personality was given a dedicated entry in the Italian Encyclopedia. The Bulgarian University was independent of the church and had 10,000 students from all over Europe. Famous scientists such as Thomas Becket, Dante Alighieri, Erasmus Roterdamsky, and Nicolaus Copernicus gave lectures at the university. So, the Bulgarians (Bogomils) stand at the origins of European educational system. Modern Bulgaria learns from its former “students”. The question arises, is there anything to learn? Perhaps, traditional national educational system does not need profound revolutions (destruction), instead, it can benefit from a few adjustments embracing modern information technologies? Answering these questions, the article outlines general trends in modern educational system of Bulgaria. The same trends are also observed in other post-socialist states. The study explores modern socio-economic phenomena that determine the content of Bulgarian national educational system, in particular, it focuses on its current state. The results obtained through theoretical analysis are described as current trends in education: global standardization of educational systems; training a leader, instead of training the person intrinsically; demographic crisis and economic migration of young people; preference for Western universities; university funding at the expense of students; challenges facing universities in creating their own production and practical training facilities; refusal of the state to function as the patron of education; priority of dual education, etc.

Keywords: education, economics, ideology, globalization, national identity

То, чему мы учились в школах и университетах, — не образование, а только способ получить образование.
Ралф Уолдо Эмерсон

Система образования и, соответственно, образовательная среда Болгарии начали свой постсоциалистический этап политической трансформации в 90-х годах прошлого века, когда волевым актом верхушки советской партукратии были самоликвидированы СССР и все социалистическое геополитическое и экономическое пространство. С отказом от адаптированной европейской коммунистической идеологии, в первичной пропаганде которой принимали активное участие и болгары, произошел отказ и от традиционной образовательной среды, вобравшей в себя лучшие традиции предшествую-

щих исторических периодов развития Славянского просвещения в целом, давшего миру целую плеяду высокообразованных ученых, мыслителей, творцов и практиков. Болгария — одно из немногих старых европейских государств, которое в силу своего исторического развития всегда относилось к образованию своего молодого поколения с большим вниманием и заботой, рассматривая его как основу своей государственности и свободы. Славянское просветительство всегда являлось субстанцией болгарской народопсихологии, потому что именно оно дало возможность народу бороться за свою независимость. Но психологии меняются при изменении экономического и идеологического базиса стран, что и произошло в Болгарии при переходе от социализма к капитализму. Возвращение в страну капиталистических производственных отношений и, соответственно, возрождение

примата частной собственности, отказ от планового централизованного народного хозяйства, восприятие де юре и де факто *неолиберальной западной идеологии через конкурирующий рынок и установление ее демократических институтов и ценностей* оказали прямое воздействие на образовательную среду в целом (Тарасов 2011). О реформах в системе образования Болгарии начали говорить в девяностых годах сразу же после «победы цветной революции». Вначале политики оставили эту сферу на усмотрение своих чиновников, но очень скоро выяснилось, что проблемы системы небезынтересны для их электората и для ЕС, в чью сторону обозначился вектор будущего развития государства, и с этого момента тема реформирования образовательной системы становится трендовой и важной в политическом аспекте.

Учитывая тематическую направленность настоящей статьи, остановимся вкратце на *развитии базисного элемента* любой образовательной системы — *среднего образования* в Болгарии (в стране до недавнего времени существовала *двухступенная система: среднего и высшего образования*), качество которого предопределяет эффективность всей системы. В 2004 году в болгарском издании «Dnevnik.bg» была опубликована статья журналиста и политика Юлиана Попова, которая называлась «Девять мифов о болгарской образовательной реформе» (Попов 2004). Публикация представляется относительно *объективным анализом* состояния болгарской образовательной системы к 2004 году, т. е. даже по прошествии четырнадцати лет с момента изменения экономического и политического режима управления страной. Автор статьи, приводя фактические данные не только по стране, но сравнивая их с параметрами развитых капиталистических стран, опровергает каждую из девяти идеологем и называет их мифами, т. е., иными словами, отвергает необходимость реформирования ранее сложившейся системы образования. Тезисно эти девять мифов сводятся к следующему:

- *первый миф: нет вообще болгарского образования*, а есть просто школы, университеты (государственные и частные), различные формы постдипломного профессионального обучения и многое другое, что, по мнению автора, вовсе не говорит об отсутствии болгарского образования;
- *второй миф: болгарское образование находится в катастрофическом состоянии*; в качестве контраргумента автор приводит образовательные достижения

(победы в мировых шахматных турнирах и на международных математических олимпиадах), высокие оценки учеников четвертых классов, занимающих четвертое место в мире по стандарту грамотности и др. (Класация на държавите... 2019), доказывающие обратное;

- *третий миф: необходимость выделения на образование более высокого процента от ВВП*; автором обосновывается на основании результатов проводимых мировых классаций университетов (например, известной классации Шанхайского университета) тезис о недоказанности прямой связи между процентом ВВП и качеством образования;
- *четвертый миф: о необходимости компьютеризации*; по мнению автора, не доказана связь между компьютеризацией и уровнем образовательных стандартов, исключением является лишь область математики;
- *пятый миф: большое количество учителей*; автор отмечает, что это, согласно статистическим данным по Болгарии, не соответствует действительности: соотношение количества учителей на одного ученика в Болгарии — 14,12/1, находящееся в границах средних показателей Организации экономического сотрудничества и развития — 18,15/1 (*сегодня учителей вообще не достаёт из-за низкой оплаты труда*);
- *шестой миф: образование должно следовать европейским стандартам*, которые, по мнению автора, вообще не существуют, т. к. все страны Европы имеют свою/свои национальные системы образования, и посему при вхождении в международную образовательную конкуренцию необходимо принимать европейские стандарты критично, а не огульно;
- *седьмой миф: необходима децентрализация системы образования*; это скорее идеологическая, считает автор, нежели прагматическая, задача, т. к. Болгария, являясь небольшим государством, имеет единую систему начального и среднего образования, вследствие чего введение децентрализации может привести к ее бюрократизации, спаду стандартов и коррупции;
- *восьмой миф: модернизация системы*; это тоже идеология, т. к. языковая грамотность, математика, естественные науки, история, искусства и др. учебные

дисциплины не имеют ничего общего с модерном, а должны отражать объективные процессы и явления;

- *девятый миф: образование необходимо реформировать, потому что оно плохое; если это так, то его просто нужно улучшить, а не реформировать, реформировать можно отдельные его сегменты и не с единственной целью формального проведения административной реформы, чтобы доказать мнимую эффективность данной государственной администрации.*

Таковы основные мифы «постсоциалистического переустройства в сфере образования», по убеждению Ю. Попова. Предложенная автором аргументация против предлагаемых административными органами реформ (трансформаций) для тех, кто знает систему болгарского образования, звучат объективно и убедительно¹. И тем не менее реформы болгарского среднего образования начались, потому что индивидуальный экономико-политический интерес преобладал над народным. Началом реформ в средней школе явилось *ослабление учебной дисциплины и свободное написание кем угодно множества учебников по различным дисциплинам в англосаксонском формате*. Можно считать, что к настоящему времени «реформы удалась».

Останавливаемся столь подробно на тезисах публикации Ю. Попова неслучайно, потому что эти «мифы 90-х годов» о старой системе продолжают поддерживаться на всем постсоциалистическом образовательном пространстве с целью проведения окончательного ее демонтажа и интеграции в международное образовательное пространство на всех уровнях (от дошкольного до высшего образования) в логике требований западного глобального проекта. Представляется, что на самом деле происходит *разрушение* традиционных, созданных тысячами лет, соответствующих национальным особенностям народопсихологии конкретных групп населения, впоследствии государств, уникальных цивилизационных систем образования (Китая, Индии, Египта, Византии), создающих *уникальность земной цивилизации* в целом. *В настоящее время проводится стандартизация образовательных систем, являющаяся показателем мирового кризисного состояния идей и национальных суверенитетов, а не только экономик*. Возникает вопрос: *образование для «сложного общества» или путь к мани-*

пулируемой социальной структуре? Современное образовательное пространство западных государств в практикуемых условиях представляет маркетинговое поле, в котором работают маркетологи, заменяющие финансово-плановые социалистические органы. Образование превращено в сегмент рынка обыкновенных социальных услуг. В этом контексте уничтожена тысячелетняя всеобщая идея о том, что образовательная среда — это специальная сфера Духа социальной жизни, стоящая над материальным бытием человеческого общества и изучающая его, стремящаяся к объективности знания, а не его фальсификации и манипуляции.

Глобализационный образовательный стандарт лишает суверенности и уникальности различные образовательные учреждения. Относительная одинаковость вузов и их учебных программ роботизирует и лишает современные высшие школы своей привлекательности для немассовой творческой части населения. Понимаем, что подобного рода суждения будут охарактеризованы со стороны современных «реформаторов» системы как консервативные и догматические, присущие академическому сословию, которое в большинстве своем выступает их противником, т. к. фактически наблюдает беспрецедентную безграмотность молодой поросли, начиная со среднего образования. Именно реформаторы превращают академического преподавателя в торговца на базаре, в буквальном смысле этого слова, и заявляют о ненужности профессии. Апологетами образовательных реформ, к коим относятся, в том числе, не всегда достаточно компетентные в вопросах образования, но верткие председатели банков, айти-специалисты, НКО, регуляторы (*как инструмент внешней политики*) и др., имеющие «революционные взгляды» (Лукша, Песков 2013), система образования воспринимается очень узко, лишь как система образовательных услуг и сегмент рынка в глобальной рыночной экономике, штампующая множество ремесленников-исполнителей («человеческого материала») (Лукша, Песков 2013) с дипломами о высшем образовании и отбирающая небольшое количество наиболее талантливых из них для обслуживания той самой «мировой элиты», преимущественно в финансово-банковской сфере, информационных технологий и др., с целью ее обогащения и «прорыва в будущее».

Исходя из основ теории систем, любая система представляется определенной совокупностью элементов, часть из которых являются *базисными*, а другая — *надстроечными*, связанными между собой единными принципами

¹ Автор данной разработки преподает в системе экономического высшего образования Болгарии с августа 1992 г.

в одно целое, открытыми к внутреннему и внешнему воздействию. Базисные элементы отличаются своей константностью (консерватизмом), они представляют ядро, идеологию системы, без чего система не может существовать, и проявляются через *преemptивность* основных свойств и цели предназначения системы при возникших изменениях внешних факторов воздействия на нее. Они создают устойчивость системы в будущие периоды. Надстроечные элементы — это динамичные материальные элементы системы, позволяющие поддерживать баланс и устойчивость ее ядра, следовательно, ее существования во времени. *Социальная система образования не является исключением.*

Ядром и предназначением славянской образовательной системы является *Просветительство*, выведение *Человека* из зоны недостаточного знания себя и окружающего его мира, не противопоставляясь Духу Природы и материи. Внедряемые в современном Славянском мире западные модели (*преимущественно англосаксонского типа*) образовательных систем в условиях глобализации, имеющей своей целью стирание физических границ между государствами и утверждение единой экономико-политической зоны, подчиненной одному мировому центру, реально уничтожают национальные идентичности стран, включая и славянские, пользуясь допущенным политическим переделом мира и частичной утратой государственных суверенитетов. Доказательством этому утверждению является обращение к этимологии слова «образование» в двух языковых группах: славянской и англосаксонской. Так, в славянской группе слово «образование» является производным от древнерусского и старославянского образа — «вид, облик, изображение, икона, способ», т. е. связанное с церковным канонем «Благословения», направление движения человека, *извне вовнутрь* как верного и нужного. В английском и немецком языках слово образование — *education*, корневой смысл которого иной: *движение изнутри наружу*; вести, управлять, руководить (Образование 2022). Думается, необходимо согласиться с утверждением, что для русской (славянской) системы ценностей образование является *сакральным актом*, а для англосаксов — *воспитанием лидера*, действующего самостоятельно (Ээльмаа 2010), т. е. декларируется эгоцентрическая прагматика. Поэтому неудивительным представляется явление «критиков» советской системы образования, в частности Н. И. Фокина, о том, что высокообразованное население Советского Союза: «...не могло принимать, адаптировать

и развивать новейшие знания в их техническом и институциональном аспекте. Советский Союз был страной высокообразованных, но не знающих людей» (Образование 2022). Возникает вопрос — как технически и технологически именно люди с советским образованием стали первыми и продолжают лидировать в основных направлениях современного научно-технического прогресса?

Что нового предлагается реформаторами «будущего образования», в т. ч. Болгарии и России? Представляется, что предлагают заменить все славянское на все англосаксонское (американское). Разумеется, в западных моделях систем образования имеются интересные особенности, которые можно было бы рецепировать. Курьез заключается в том, что западные образовательные системы активно используют элементы, от которых отказались пост-социалистические страны, в т. ч. болгарская образовательная система. Так, в Германских и большинстве Британских университетов *библиотеки* различных видов (интерактивные и традиционные на бумажном носителе) и *читальные залы* к ним *активно посещаются студентами*, особенно в вечерние часы, в поисках учебных и научных материалов, указанных преподавателями, для разработки самостоятельных заданий, которые впоследствии защищаются перед тьюторами. *Посещение занятий* (лекций и семинаров) является *обязательным*. Сдача экзаменов для студента предполагает выполнение большого объема учебной работы (самостоятельной и вместе с преподавателем), а не тесты с одним правильным ответом. Поэтому *не каждый, кто поступил в университет этих государств, его окончит и получит соответствующий диплом* (сертификат) и сможет реализоваться профессионально. Все это было раньше и в болгарских университетах.

С «объявлением» в Болгарии в 90-е годы свободы и демократии, с ликвидацией тоталитаризма и монополии государства, в том числе и в сфере образования, наравне с принципом всеобщности среднего образования для граждан *неолибералами было введено негласно «всеобщее высшее образование»*. Те, кто вчера не мог поступить в вуз, чаще всего из-за отсутствия тех или иных способностей, сегодня, заплатив деньги, беспрепятственно получили такую возможность. Все это рассматривается в контексте развития «конкурирующего начала личности», адаптированной к условиям свободного капиталистического рынка. *Болгарские «университеты-реформаторы»* (обычно это частные новооткрывшиеся вузы, которые самостоя-

льно обеспечивают свои бюджеты) предлагают *ненавязчивые формы обучения*, пользуясь маркетинговыми технологиями привлечения внимания молодых людей и их родителей, желающих дать детям высшее образование, считающих, что тем самым им обеспечат «лучшее будущее». В связи с этим вхождение в учебный процесс начинается с *нетребовательного отбора кандидатов в студенты*. Логическое продолжение этого — посещение учебных занятий и научных форумов, презентаций, библиотек остается на усмотрение студента в зависимости от его желания. Требования к учебному процессу и знаниям (так называемым компетенциям и навыкам) студентов также занижены. Пробелы образования студентов (*имея в виду, что большой процент безграмотных приходит из реформированной по новой модели стандартов учебных программ средней школы*) чаще проявляются в конце срока обучения при проведении госэкзаменов или защите дипломных проектов. Административных отчислений неуспевающих студентов не происходит, кроме тех случаев, когда этого пожелает сам обучаемый.

Использование информационных технологий в процессе обучения бесспорно, создает материально-техническую базу образования, помогающую организации учебного процесса, но не заменяет общения с однокурсниками и с преподавателем-профессионалом с его рациональностью, опытом и эмоциональностью воздействия при коммуникации, особенно на первом этапе формирования и передачи знаний обучаемому. Как было отмечено выше, информационно-компьютерные технологии (ИКТ) не повышают качество образовательного процесса за исключением области математики и других естественно-научных направлений, в которых требуется использование некоторых специальных современных программных продуктов. Однако технократы обещают, что мы скоро получим в достаточном количестве «умные стены», дающие *ответы на все вопросы*, что сделает учителя (преподавателя), оценки, школы, университеты, дипломы и др. реквизиты излишними в образовательной системе будущего (Агабабян, Коджоян 2019). Тезисы авторов проекта будущего образования через «умные стены» вызывают ряд вопросов:

- как скоро это произойдет, если исходить из того, что сегодня простое приобретение компьютеров для многих школ и людей является недоступным по финансовым причинам или из-за отсутствия Интернет-связи во многих селениях множества стран, или это проект для избранных?

- в современных условиях активное увеличение использования ИКТ объективно ведет к повышению цен на данные услуги вместе с увеличением объемов потребления (нагрузки систем) отдельными группами реципиентов, что одновременно предполагает уменьшение обычных пользователей продуктами системы?
- «умная стена» — завершённый опознавательный процесс планетарного бытия?
- разработчики «стен» самостоятельно будут определять тематику вопросов и ответов, или стандартизировать жизнь социума по кем-то заданным стандартам?
- какова предполагаемая массовость самоорганизованных «любопытных людей», освободившихся от учителя с указкой и свободных делать то, что захочется? и др.

На этом фоне следует отметить, что спрос на инженерно-технические, естественно-природные профессиональные направления значительно сократился из-за сжатия производственного сектора хозяйственного комплекса страны, поэтому преобладает гуманитарный блок профессий, дающий определенные возможности найти работу, в котором большой популярностью пользуются профессиональные направления *юриспруденция и экономика*. В этом контексте не отрицаем, что номенклатура профессий является изменяющимся элементом образовательных систем в зависимости от изменений в научно-технической политике и социально-хозяйственной структуре отдельной страны.

В результате устроенной таким образом современной болгарской системы образования действует *принцип «кто поступил, тот получил диплом о высшем образовании»*, который поможет реализоваться в профессии лишь немногим из выпускников, остальные же могут лишь показать его близким и друзьям в день выпуска из университета и занять трудовые вакансии, не требующие высшего образования за невысокую зарплату. В этом отношении можно было бы согласиться с реформаторами — такой диплом никому не нужен.

Наблюдаемое положение в вузах происходит не потому, что их административный блок не знает, как организовать обучение, а в силу протекающих социально-экономических процессов в стране, последствия которых проявляются в нескольких негативных тенденциях. *Первое* — демографический кризис и достаточно высокая (*особенно после вступления страны в ЕС в 2007 г.*) экономическая миграция молодого населения страны из-за слабого национального

рынка труда в результате неудовлетворительного развития местной экономики и низкой заработной платы, как побочный результат — нехватка вообще желающих обучаться. Второе — часть выпускников школ на основе своей «генетической памяти» о том, каким должно быть образование, предпочитают обучаться в западных университетах, чтобы после их окончания вернуться в страну и занять хорошую служебную позицию в иностранной фирме или навсегда остаться в другой, более развитой в экономико-финансовом плане стране и не иметь в ней проблем с легитимацией своего высшего образования. Таким образом, принимающие европейские государства неограниченно используют большой сегмент болгарского рынка образовательных услуг, демонстрируя более высокое качество высшего образования, решают свои демографические проблемы, включая впоследствии в свои экономики дополнительные квалифицированные кадры, и трансформируют личностные характеристики прибывших на учебу студентов под местный психотип. Третье — существуют трудности в создании вузами (независимо от формы их собственности) высококвалифицированной производственно-практической базы, на которой обучаемые смогли бы приобрести навыки и компетенции. Собственных средств для создания практико-ориентированной платформы не имеется, бизнес ничего не делает бесплатно, и государство не предлагает финансовую помощь из-за бюджетного дефицита. Четвертое — финансирование вуза происходит за счет студента, поэтому применяется примитивная попытка ему «угодить». Пятое — государство реально отказалось от своей функции патрона образовательной системы, занимаясь лишь нормативно-правовым закреплением тех или иных указаний Европейских Директив и Регламентов. Перечислены лишь основные факторы.

В результате тридцатилетней реформации современная образовательная система Болгарии трансформировалась из монополично государственной в частную и государственную; из двухступенной в четырехступенную: дошкольное (с четырех лет) и школьное образование (12 классов); гибридное, с элементами высшего образования, образование в колледже (подобно как в Австрии, Германии, Великобритании, Швейцарии); высшее образование с измененной структурой, в которой основным звеном является департамент, подобно университетам Гарварда и Оксфорда; появляются кластеры, свя-

занные с наукой, участием звеньев частных и государственных вузов, исследовательских институтов и производств. Одним из приоритетов образовательной политики является развитие и совершенствование профессиональных училищ. С точки зрения А. Николова, избранный подход — расширение и дальнейшее развитие дуального образования (Николов 2017). В Болгарии сравнительно недавно начали внедрять дуальное образование как способ профессионального обучения. Болгарские школьники участвуют в трех зарубежных проектах (швейцарском, немецком и австрийском). Самый крупный из трех проектов Domino в рамках Швейцарско-болгарской программы сотрудничества был запущен двумя школами и пятью компаниями в 2015 году, и к 2017 году по нему обучались более 800 учеников из 32 школ в 19 городах Болгарии и 170 компаний, из которых 80% болгарских. Тем не менее, отсев из средних школ остается: около 3% детей бросают обучение, а в некоторых регионах их доля достигает почти 5%. Основные факторы этой тенденции в основном связаны с плохой семейной и образовательной средой.

Из вышеизложенного следует, что Болгария, являясь страной-членом Европейского Союза, всеми наличными ресурсами пытается внедрить и выйти на одну линию с европейской моделью системы образования, но результаты по качеству образования показывают тенденцию его понижения в сравнении с дореформенными параметрами. Главной объективной причиной данной тенденции, думается, является происшедшая экономическая инверсия: изменение структуры экономики и права собственности на средства производства, переход к конкурирующему рынку в условиях блоковой политической зависимости (солидарности) и обусловленного этим перераспределения рынков сбыта, ликвидации традиционных производств и др. экономических явлений. Социальные последствия, порожденные такими резкими экономическими изменениями, отражаются в том числе и на образовательной сфере — не в ее формах, а в содержании и финансовых возможностях продвигать эффективную модель системы образования, соответствующую лучшим образцам. При существующих современных экономико-социальных условиях адаптируемая западная система образования не имеет ни психологических, ни идеологических, ни экономических корней на болгарской ниве.

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.

Литература

- Агабабян, Э. А., Коджоян, Р. А. (2019) Будущее образования или образование будущего. *Бизнес-образование в экономике знаний*, № 3 (14), с. 5–10.
- Лукша, П., Песков, Д. (2013) *Будущее образования: глобальная повестка*. [Электронный ресурс]. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf> (дата обращения 31.05.2022).
- Образование. (2022) *Экономика — Аналитика — Этимология*. [Электронный ресурс]. URL: <https://ecanet.ru/word/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (дата обращения 31.05.2022).
- Тарасов, С. В. (2011) Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*, т. 3, № 3, с. 133–138.
- Ээльмаа, Ю. (2010) Этимология образования. *Ничего себе. Все людям...* [Электронный ресурс]. URL: http://eelmaa.blogspot.com/2010/07/blog-post_20.html (дата обращения 31.05.2022).
- Кирилова, Цв. (2018) *Българи създават първия университет в Европа през XII век*. [Электронный ресурс]. URL: <https://azbukari.org/%D0%B1%D1%8A%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D0%B8-%D1%81%D1%8A%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%82-%D0%BF%D1%8A%D1%80%D0%B2%D0%B8%D1%8F-%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82/> (дата обращения 31.05.2022).
- Класация на държавите въз основа на резултатите на учениците от PISA 2018 — четене, математика и наука. (2019) *Данибон*. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.danybon.com/obrazovanie/klasacia-durjavi-pisa-2018/> (дата обращения 31.05.2022).
- Николов, Ад. (2017) *Реформите в образованието: докъде стигнахме и накъде отиваме*. [Электронный ресурс]. URL: <https://ime.bg/bg/articles/reformite-v-obrazovaniето-dokyde-stignahme-i-nakyde-otivame/> (дата обращения 31.05.2022).
- Попов, Юл. (2004) *Девет мита за българската образователна реформа*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mediapool.bg/devet-mita-za-balgarskata-obrazovatelna-reforma-news29230.html> (дата обращения 31.05.2022).

References

- Agababyan, E. A., Kodzhoyan, R. A. (2019) Budushchee obrazovaniya ili obrazovanie budushchego [The future of education or education of the future]. *Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy*, no. 3 (14), pp. 5–10. (In Russian)
- Eel'maa, Yu. (2010) Etimologiya obrazovaniya [Etymology of Education]. *Nichego sebe. Vse lyudyam...* [Online]. Available at: http://eelmaa.blogspot.com/2010/07/blog-post_20.html (accessed 31.05.2022). (In Russian)
- Kirilova, Tsv. (2018) *Balgari sazhdavat parvia universitet v Evropa prez XII vek*. [Bulgarians established the first university in Europe in the twelfth century]. [Online]. Available at: <https://azbukari.org/%D0%B1%D1%8A%D0%BB%D0%B3%D0%B0%D1%80%D0%B8-%D1%81%D1%8A%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%82-%D0%BF%D1%8A%D1%80%D0%B2%D0%B8%D1%8F-%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82/> (accessed 31.05.2022). (In Bulgarian)
- Klasatsia na darzhavite vaz osnova na rezultatite na uchenitsite ot PISA 2018 — chetene, matematika i nauka [Ranking of countries based on the results of students from PISA 2018 — reading, mathematics and science]. (2019) *Danibon*. [Online]. Available at: <http://www.danybon.com/obrazovanie/klasacia-durjavi-pisa-2018/> (accessed 31.05.2022). (In Bulgarian)
- Luksha, P., Peskov, D. (2013) *Budushchee obrazovaniya: global'naya povestka* [The future of education: A global agenda]. [Online]. Available at: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf> (accessed 31.05.2022). (In Russian)
- Nikolov, Ad. (2017) *Reformite v obrazovaniето: dokade stignahme i nakade otivame* [Education reforms: How far we have come and where we are going]. [Online]. Available at: <https://ime.bg/bg/articles/reformite-v-obrazovaniето-dokyde-stignahme-i-nakyde-otivame/> (accessed 31.05.2022). (In Bulgarian)
- Образование [Education]. (2022) *Экономика — Аналитика — Этимология* [Economics—Analytics—Etymology]. [Online]. Available at: <https://ecanet.ru/word/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5> (accessed 31.05.2022). (In Russian)

- Popov, Yul. (2004) *Devet mita za b'lgarskata obrazovatelna reforma [Nine myths about the Bulgarian educational reform]*. [Online]. Available at: <https://www.mediapool.bg/devet-mita-za-balgarskata-obrazovatelna-reforma-news29230.html> (accessed 31.05.2022). (In Bulgarian)
- Tarasov, S. V. (2011) *Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya [The educational ambience: Notion, structure, typology]*. *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina — Pushkin Leningrad State University Journal*, vol. 3, no. 3, pp. 133–138. (In Russian)