



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. 5 № 2 2023**

**VOL. 5 No. 2 2023**



1797

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

ISSN 2686-9527 (online)

[psychinedu.ru](http://psychinedu.ru)

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2>

2023. Том 5, № 2

2023. Vol. 5, no. 2

# 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

А. А. Цветкова (Российская академия образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

#### Заместитель главного редактора

С. А. Безгодова (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

#### Ответственный редактор

А. В. Микляева (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

#### Ответственный секретарь

А. Б. Веревкина (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Е. Н. Волкова (Психологический институт Российской академии образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина Московский городской педагогический университет, Москва, Россия)

А. Н. Веракса (Российская академия образования, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия)

П. Дзюкколоти (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Научный центр психического здоровья РАМН, Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Российская академия образования, Российское психологическое общество, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия)

К. В. Карпинский (Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь)

А. Квятковска (Институт психологии Академии наук Польши, Варшава, Польша)

И. В. Королева (Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия)

### Editorial Board

#### Editor-in-chief

Larisa A. Tsvetkova (Russian Academy of Education, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

#### Deputy Editor-in-chief

Svetlana A. Bezgodova (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

#### Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

#### Assistant Editor

Anna B. Verevkina (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Elena N. Volkova (Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia)

Alexander N. Veraksa (Russian Academy of Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Sapienza University of Rome, Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Lomonosov Moscow State University, Research Centre of the Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Russian Academy of Education, Russian Psychological Society, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia)

Konstantin V. Karpinsky (Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus)

Anna Kwiatkowska (Institute of Psychology of the Polish Academy of Sciences, Warsaw, Poland)

Inna V. Koroleva (Saint-Petersburg Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech (the Ministry of Health), Saint Petersburg, Russia)

Natalya N. Koroleva (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia)

Chiara V. Marinelli (University of Foggia, Foggia, Italy)

Timofey A. Nestik (Russian Academy of Sciences, International Association for Analytical Psychology, International Association of Facilitators, Moscow, Russia)

Н. Н. Королева (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

С. Б. Малых (Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия)

К. В. Маринелли (Университет Фоджи, Фоджа, Италия)

Т. А. Нестик (Институт психологии РАН, Международная ассоциация прикладной психологии (IAAP), Международная ассоциация фасилитаторов (IAF), Москва, Россия)

Т. Н. Носкова (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

А. А. Реан (Российская академия образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Институт исследований мозга IDG/Макговерн в Пекинском университете, Пекин, Китай)

В. П. Шейнов (Международная академия информационных технологий, Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь)

В. А. Янчук (Академия последипломного образования, Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь)

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

Объем 2,93 Мб

Подписано к использованию 12.07.2023

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

Tatyana N. Noskova (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Artur A. Rean (Russian Academy of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia)

Shihui Han (IDG Brain Research Institute/McGovern at Peking University, Beijing, China)

Viktor P. Sheynov (International Academy of Information Technologies, National Institute for Higher Education, Minsk, Belarus)

Vladimir A. Yanchuk (Academy of Postgraduate Education, Belarusian State University, Minsk, Belarus)

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

Published at 12.07.2023

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*  
Редактор английского текста *М. В. Городиский, И. А. Наговицына*  
Корректор *А. М. Ходан*  
Оформление обложки *О. В. Рудневой*  
Верстка *А. М. Ходан*



Санкт-Петербург, 2023

© Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Вступительная статья главного редактора</b> .....	<b>157</b>
<i>Цветкова Л. А.</i> Перспективы методологии когнитивных исследований в решении актуальных проблем современного образования .....	157
<b>Особенности познавательной деятельности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем образования</b> .....	<b>161</b>
<i>Румянцева П. В., Горбачев Д. А., Иванов А. С., Кунах К. В.</i> Приоритет восприятия собственного лица и социальная угроза: кросс-культурный аспект. ....	161
<i>Черных А. С.</i> Метааналитическое исследование полезависимости — полнезависимости школьников на различных этапах цифровизации общества. ....	169
<b>Психологическая безопасность образовательной среды</b> .....	<b>185</b>
<i>Баева И. А., Кондакова И. В.</i> Психологическая безопасность педагогов коррекционных школ, расположенных на разной удаленности от территориального центра региона .....	185
<i>Цинь П., Хуан М.</i> Влияние школьной среды на проблемное поведение старшеклассников: опосредующий эффект индивидуально-психологических качеств .....	194
<i>Реан А. А., Егорова А. В., Кузьмин Р. Г.</i> Взаимосвязь локуса контроля учителя и прямой агрессии учащихся по отношению к нему. ....	204
<b>Клинические, образовательные и социальные аспекты психологии здоровья</b> .....	<b>224</b>
<i>Обиначная Т. В., Ениколопов С. Н.</i> Телесные модификации как культурно-исторический феномен самоповреждающего поведения .....	224
<i>Посохова С. Т., Извеков А. И., Изотова М. Х., Малкиель И. К.</i> Экзистенциальные основы смыслового контекста инклюзивной среды музея .....	236
<i>Самсоненко А. С.</i> Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и индивидуально- типологических особенностей личности у студентов педагогического вуза .....	247
<b>Психология становления современного профессионала</b> .....	<b>258</b>
<i>Камарини Г., Котова М. Б., Пиуркоски Ф. П., Тужикова Е. С., Фрогери Р. Ф.,     Португал Юниор П. С.</i> Ценности российских и бразильских педагогов: сравнительный анализ .....	258
<i>Панферов В. Н.</i> Универсальная модель образовательной деятельности по подготовке специалистов высшей квалификации (на примере психолога в сфере образования) ..	272
<b>Психологические технологии в образовании</b> .....	<b>283</b>
<i>Кухтова Н. В., Сотникова Е. И., Белановская М. А.</i> Измерение стилей семейного воспитания детей и механизмов социального научения .....	283
<b>Краткие сообщения</b> .....	<b>305</b>
<i>Шейнов В. П.</i> Цифровые трансформации потенциала субъекта образования при его зависимости от социальных сетей .....	305

## CONTENTS

<b>Introductory article by the Editor-in-chief</b> . . . . .	<b>157</b>
<i>Tsvetkova L. A.</i> Methodology of cognitive research to answer the challenges of modern education . . . . .	157
<b>Cognitive activity in modern children, adolescents and young adults: Educational issues</b> . . .	<b>161</b>
<i>Rumyantzeva P. V., Gorbachev D. A., Ivanov A. S., Kunakh K. V.</i> Self-face advantage and social threat: Cross-cultural aspects . . . . .	161
<i>Chernykh A. S.</i> Field dependence/independence of school students at different stages of society digitalization: A meta-analysis . . . . .	169
<b>Psychological safety of educational environment</b> . . . . .	<b>185</b>
<i>Baeva I. A., Kondakova I. V.</i> Psychological safety of teachers of special needs schools located at different distances from the territorial center of the federal subject (region) . . . .	185
<i>Qin P., Huang M.</i> The influence of school environment on problem behaviors of seniors: The mediating effect of individual psychological qualities . . . . .	194
<i>Rean A. A., Egorova A. V., Kuzmin R. G.</i> Correlation of the teacher's locus of control and students' direct aggression towards the teacher . . . . .	204
<b>Clinical, educational, and social aspects of health psychology</b> . . . . .	<b>224</b>
<i>Obinochnaya T. V., Enikolopov S. N.</i> Bodily modifications as a cultural and historical phenomenon of self-harming behavior . . . . .	224
<i>Posokhova S. N., Izvekov A. I., Izotova M. Kh., Malkiel I. K.</i> Existential foundations of the semantic context of the inclusive environment of the museum . . . . .	236
<i>Samsonenko L. S.</i> The relationship between neuro-psychological stability and individual-typological personality traits in students of a pedagogical university. . . . .	247
<b>Psychology of professionalism</b> . . . . .	<b>258</b>
<i>Camarini G., Kotova M. B., Piurcosky F. P., Tuzhikova E. S., Frogeri R. F., Portugal Júnior P. S.</i> Values of Russian and Brazilian teachers: comparative analysis. . . . .	258
<i>Panferov V. N.</i> A universal model for higher professional education: The case of educational psychologists training . . . . .	272
<b>Psychological tools in education</b> . . . . .	<b>283</b>
<i>Kukhtova N. V., Sotnikova E. I., Belanovskaya M. L.</i> Measurement of family parenting styles and social learning mechanisms . . . . .	283
<b>Brief reports</b> . . . . .	<b>305</b>
<i>Sheinov V. P.</i> The digital transformation of the potential of school and university students addicted to social networks. . . . .	305

## Перспективы методологии когнитивных исследований в решении актуальных проблем современного образования

Л. А. Цветкова, главный редактор журнала «Психология человека в образовании»,  
доктор психологических наук, профессор, академик РАО

*Добрый день, уважаемые читатели!*

В соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 февраля 2021 года № 118, в действующей номенклатуре научных специальностей появилась группа специальностей «Когнитивные науки», включающая четыре междисциплинарные научные специальности, по трем из которых присуждаются ученые степени в области психологических наук. С нашей точки зрения, выделение когнитивных наук в качестве самостоятельной группы специальностей научных исследований является весьма перспективным направлением развития наук об образовании в целом, и, в частности, исследований в сфере образования, осуществляемых психологами.

Образование представляет собой сложный феномен, а результативность образовательного процесса как одна из наиболее актуальных проблем прикладных исследований в сфере образования детерминирована разнообразными факторами, охватывающими различные уровни человеческого бытия, — от физиологического до мировоззренческого. Неслучайно зарубежные исследователи называют науки об образовании наиболее сложными науками из всех существующих (Berliner 2002). Именно этим, на наш взгляд, определяется значимость междисциплинарных исследований различных проблем образования, которая сегодня находит воплощение в расширении спектра интегративных исследований в данной области, например, философской когнитивистике образования (Кузнецова 2014), исследованиях в области нейрообразования (Dudko et al. 2018) или искусственного интеллекта в образовательных системах (Родионов, Тамп 2022). Междисциплинарный характер когнитивных наук, позволяющий им интегрировать достижения философии, психологии, филологии, физико-математических и технических наук, создает предпосылки для более объемных, а значит более релевантных жизненным реалиям исследований образовательной проблематики, что определяет стремительный рост количества научных работ, в которых фундаментальные проблемы образования получают новое звучание.

Не менее значимыми являются возможности когнитивных наук для решения прикладных образовательных задач. Специалисты в области образования с сожалением отмечают, что развитие образования в настоящее время не идет по пути повышения доказательности реализуемых педагогических практик, как это происходит, например, в медицинских науках, и это существенно осложняет оценку эффективности технологий, применяемых в образовательном процессе, как традиционных, так и имеющих статус педагогических инноваций (Weinstein et al. 2018). Ведущие исследователи сходятся во мнении, что наиболее очевидные перспективы повышения доказательности в сфере образования связаны с применением к анализу педагогической практики методологии когнитивного подхода, которая как никакая другая позволяет оценивать ее результативность, учитывая при этом разнообразные факторы, которые потенциально могут оказывать влияние на достижение обучающимися тех или иных образовательных результатов (Simplicio et al. 2020). Так, например, к настоящему времени накоплен достаточный массив эмпирических свидетельств результативности таких образовательных практик, как распределение во времени учебных мероприятий, посвященных одной и той же теме, переключение между несколькими темами, самостоятельный поиск информации, разработка проектов и двойное (словесно-визуальное) кодирование (Weinstein et al. 2018). Другие часто используемые технологии, такие как обобщение, выделение ключевых тезисов в учебниках или тетрадях, мнемоника ключевых слов, использование

образов для изучения текста и многократное перечитывание, напротив, не способствуют повышению успеваемости (Dunlosky et al. 2013).

Отметим, что исследования эффективности различных образовательных практик, описанные выше, опираются, в первую очередь, на достижения когнитивной психологии, которая предоставляет в распоряжение педагогов научно обоснованные данные о закономерностях функционирования познавательной сферы человека как субъекта педагогического процесса. Однако роль психологических наук в междисциплинарных исследованиях проблем образования, безусловно, не ограничивается исключительно анализом когнитивных предпосылок качества усвоения знаний. Психологические исследования вносят существенный вклад в преодоление тенденции к «физиологизации» образовательной активности человека, сложившейся на рубеже XX–XXI вв. на фоне бурного развития нейронаук. Отмечается, что внедрение в образовательную практику открытий в области нейрообразования является значительно более трудной и менее перспективной в контексте реальных запросов образовательной системы задачей, чем использование для этих же целей достижений психологической науки (Bowers 2016). Думается, причина кроется в том, что именно психология позволяет наилучшим образом увидеть в людях, вовлеченных в образовательный процесс, субъектов образования, активность которых определяется не только закономерностями функционирования нервной системы, но и их собственными целями, интересами и стремлениями.

Отмеченная выше тенденция к увеличению числа когнитивных исследований образовательной проблематики в последнее время находит отражение и на страницах нашего журнала. Уже несколько номеров подряд мы публикуем результаты психологических исследований образовательных проблем, выполненных в методологии когнитивных наук, и надеемся на то, что этот содержательный вектор развития нашего журнала будет в дальнейшем только усиливаться. Приглашаем всех коллег, реализующих когнитивные исследования образовательной проблематики, к публикации!

*Editorial*

## Methodology of cognitive research to answer the challenges of modern education

Prof. L. A. Tsvetkova, Editor-in-Chief of the journal *Psychology in Education*,  
Doctor of Sciences (Psychology), Academician of the Russian Academy of Education

On 24 February 2021, Ministry of Science and Higher Education of Russia passed Law No. 118 that establishes a new field of study “Cognitive Sciences”. Part of the comprehensive classification of fields of study, it includes four interdisciplinary sciences. Three of them award degrees in psychological sciences. We believe that these changes hold promise for the development of educational science and, in particular, psychologist-led research in the field of education.

Education is a complex phenomenon. The effectiveness of education is one of the most pressing issues of applied research in educational science. It is determined by a range of factors from different domains of human existence—from physiology to ideology. It is no coincidence that some scholars call educational science the most complex of all the existing sciences (Berliner 2002). This very complexity, in our opinion, determines the importance of interdisciplinary research in education. Today, we are witnessing this firsthand through an extended focus of integrative research, e.g., philosophical cognitive science of education (Kuznetsova 2014), neuroeducational research (Dudko et al. 2018), and artificial intelligence in educational systems (Rodionov, Tamp 2022). Cognitive sciences are interdisciplinary in nature. Thus, they can embrace the advances of philosophy, psychology, linguistics, physics, mathematics, and technical sciences. This, in turn, creates the opportunities to enhance the research agenda in education with more large-scale and, therefore, more relevant and up-to-date studies. This is the reason why we are witnessing a pronounced increase in the number of scholarly papers that take a new perspective on fundamental issues in education.

No less significant are the possibilities of cognitive sciences for solving applied issues in education. Educationalists regret to note that education currently does not adhere to the medical model of evidence-based practices. This significantly complicates the assessment of the effectiveness of study techniques, both traditional and innovative (Weinstein et al. 2018). Leading scholars agree that the most obvious prospects for improving evidence in education are associated with a cognitive approach to the analysis of instructional practices. This approach is by far the most functional in evaluating their effectiveness taking into account a variety of factors that can potentially influence student performance (Simplicio et al. 2020). By now, there is enough empirical evidence for the effectiveness of such instructional techniques as spaced practice, interleaving, retrieval practice, project-based activities and dual (verbal/visual) coding (Weinstein et al. 2018). On the contrary, some other commonly used techniques such as summarization, highlighting / underlining keywords, the keyword mnemonic, imagery use for text learning, and rereading do not contribute to improving students' academic performance (Dunlosky et al. 2013).

Importantly, all the studies of the effectiveness of various instructional practices described above are based, primarily, on the methodology of cognitive psychology. Cognitive psychology provides teachers with scientific evidence on the laws of a person's cognitive functioning as an actor of education. However, the contribution of psychological sciences in interdisciplinary studies in education is not limited exclusively to the role of cognitive factors in academic performance. Psychological research is instrumental in overcoming the tendency to "physiologize" human learning that developed at the turn of the 21<sup>st</sup> century due to the rapid development of neuroscience. It has been noted that unlike the discoveries made by psychology, an attempt to accommodate those of neuroeducation in educational practice is a much more difficult and less promising task as regards real demands of the educational system (Bowers 2016). A possible reason is that psychology considers people involved in the educational process to be actors of education, whose activity is determined not only by the functioning of their nervous system, but also by their personal goals, interests and aspirations.

The journal *Psychology in Education* has embraced the momentum and publishes an increasing number of articles reporting on cognitive studies in education. We hope that this trend is here to stay and we will see more such contributions. We will be delighted to welcome more submissions from scholars engaged in cognitive studies of educational practices.

## Литература

- Кузнецова, А. Я. (2014) Когнитивные исследования в образовании. *Фундаментальные исследования*, № 6-6, с. 1324–1327.
- Родионов, О. В., Тамп, Н. В. (2022) Технологии искусственного интеллекта в образовании. *Воздушно-космические силы. Теория и практика*, № 22, с. 64–74.
- Berliner, D. C. (2002) Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, vol. 31, no. 8, pp. 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018>
- Bowers, J. S. (2016) Psychology, not educational neuroscience, is the way forward for improving educational outcomes for all children: Reply to Gabrieli (2016) and Howard-Jones et al. (2016). *Psychological Review*, vol. 123, no. 5, pp. 628–635. <https://doi.org/10.1037/rev0000043>
- Dudko, S. A., Elkina, I. M., Korshunova, N. L. et al. (2018) Main trends in cognitive research in education in USA, Canada and France. In: S. K. Lo (ed.). *Education Environment for the Information Age. Vol. 46. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. [S. l.]: Future Academy Publ., pp. 178–186. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.21>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J. et al. (2013) Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, no. 1, pp. 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Simplicio, H., Gasteiger, H., Dorneles, B. V. et al. (2020) Cognitive research and mathematics education – how can basic research reach the classroom? *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00773>
- Weinstein, Y., Madan, C. R., Sumeracki, M. A. (2018) Teaching the science of learning. *Cognitive Research*, vol. 3, article 2. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0087-y>

## References

- Berliner, D. C. (2002) Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, vol. 31, no. 8, pp. 18–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X031008018> (In English)



- Bowers, J. S. (2016) Psychology, not educational neuroscience, is the way forward for improving educational outcomes for all children: Reply to Gabrieli (2016) and Howard-Jones et al. (2016). *Psychological Review*, vol. 123, no. 5, pp. 628–635. <https://doi.org/10.1037/rev0000043> (In English)
- Dudko, S. A., Elkina, I. M., Korshunova, N. L. et al. (2018) Main trends in cognitive research in education in USA, Canada and France. In: S. K. Lo (ed.). *Education Environment for the Information Age. Vol. 46. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. [S. l.]: Future Academy Publ., pp. 178–186. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.21> (In English)
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J. et al. (2013) Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 14, no. 1, pp. 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266> (In English)
- Kuznetsova, A. Ya. (2014) Kognitivnye issledovaniya v obrazovanii [Cognitive research in education]. *Fundamental'nye issledovaniya*, no. 6-6, pp. 1324–1327. (In Russian)
- Rodionov, O. V., Tamp, N. V. (2022) Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii [Artificial intelligence technologies in education]. *Vozdushno-kosmicheskie sily. Teoriya i praktika*, no. 22, pp. 64–74. (In Russian)
- Simplicio, H., Gasteiger, H., Dorneles, B. V. et al. (2020) Cognitive research and mathematics education — how can basic research reach the classroom? *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00773> (In English)
- Weinstein, Y., Madan, C. R., Sumeracki, M. A. (2018) Teaching the science of learning. *Cognitive Research*, vol. 3, article 2. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0087-y> (In English)



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

УДК 159.9 + 316.6

EDN WSYSGR

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-161-168>

Research article

## Self-face advantage and social threat: Cross-cultural aspects

P. V. Rumyantzeva<sup>1</sup>, D. A. Gorbachev<sup>1</sup>, A. S. Ivanov<sup>✉2</sup>, K. V. Kunakh<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Independent Researcher, Saint Petersburg, Russia

<sup>2</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

### Authors

Polina V. Rumyantzeva, SPIN: [3577-2230](#), ResearcherID: [D-7100-2017](#), ORCID: [0000-0002-1871-7697](#), e-mail: [polinarum@gmail.com](mailto:polinarum@gmail.com)

Donat A. Gorbachev, SPIN: [7651-3510](#), e-mail: [science@donat.dev](mailto:science@donat.dev)

Artem S. Ivanov, SPIN: [7462-3285](#), ResearcherID: [AAM-1793-2020](#), ORCID: [0000-0001-8377-309X](#), e-mail: [ivan0vartems@yandex.ru](mailto:ivan0vartems@yandex.ru)

Konstantin V. Kunakh, e-mail: [kunkonst@gmail.com](mailto:kunkonst@gmail.com)

**For citation:** Rumyantzeva, P. V., Gorbachev, D. A., Ivanov, A. S., Kunakh, K. V. (2023) Self-face advantage and social threat: Cross-cultural aspects. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 161–168. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-161-168> EDN WSYSGR

**Received** 24 February 2023; reviewed 25 March 2023; accepted 25 March 2023.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © P. V. Rumyantzeva, D. A. Gorbachev, A. S. Ivanov, K. V. Kunakh (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

### Abstract

**Introduction.** Self-face advantage is related to a faster response that adult people have to their own face compared to other visual stimuli. Research in self-face advantage generally focuses on two social characteristics: social threat and cultural differences. The reported study investigated cross-cultural aspects of the relationship between social threat and self-face advantage. We expected to find cross-cultural differences in the reaction time to one's own face in social situations involving high and low threat. The data on the Russian sample were compared with American and Chinese samples.

**Materials and methods.** The sample consisted of 20 Russian undergraduate students who were asked to identify orientations of self-face in visual trials involving low and high social threats. In experimental sets, the level of social threat was moderated by the images of university professors that induced high or low level of social anxiety. The sets were constructed individually for each participant. The reaction time and the response accuracy were registered for each trial.

**Results.** We have found some differences in the reaction time to one's own face in different social situations involving high and low threats in Russian, American, and Chinese samples. First, Russian students tend to show a lower level of social fears. Second, their self-face advantage is less susceptible to the “boss effect” in comparison with Chinese and Americans students. Gender as a source of social threat also contributes to the magnitude of the “boss effect”.

**Conclusion.** The results can be used by psychologists providing support for university students. The obtained data may also become the foundation for complex and large-scale experimental models.

**Keywords:** self-face advantage, social threat, face recognition, university students, experiment

Научная статья

## Приоритет восприятия собственного лица и социальная угроза: кросс-культурный аспект

П. В. Румянцева<sup>1</sup>, Д. А. Горбачев<sup>1</sup>, А. С. Иванов<sup>✉2</sup>, К. В. Кунах<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Независимый исследователь, Россия, г. Санкт-Петербург

<sup>2</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Полина Витальевна Румянцева, SPIN-код: 3577-2230, ResearcherID: D-7100-2017, ORCID: 0000-0002-1871-7697, e-mail: [polinarum@gmail.com](mailto:polinarum@gmail.com)

Донат Антонович Горбачев, SPIN-код: 7651-3510, e-mail: [science@donat.dev](mailto:science@donat.dev)

Артем Сергеевич Иванов, SPIN-код: 7462-3285, ResearcherID: AAM-1793-2020, ORCID: 0000-0001-8377-309X, e-mail: [ivan0vartems@yandex.ru](mailto:ivan0vartems@yandex.ru)

Кунах Константин Викторович, e-mail: [kunkonst@gmail.com](mailto:kunkonst@gmail.com)

**Для цитирования:** Румянцева, П. В., Горбачев, Д. А., Иванов, А. С., Кунах, К. В. (2023) Приоритет восприятия собственного лица и социальная угроза: кросс-культурный аспект. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 161–168. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-161-168> EDN WSYSGR

**Получена** 24 февраля 2023; прошла рецензирование 25 марта 2023; принята 25 марта 2023.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © П. В. Румянцева, Д. А. Горбачев, А. С. Иванов, К. В. Кунах (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](#).

### Аннотация

**Введение.** Под приоритетом восприятия собственного лица понимается феномен, при котором взрослые люди быстрее реагируют на свое собственное лицо при сравнении с другими визуальными стимулами. В связи с влиянием социального контекста на приоритет восприятия собственного лица наиболее часто исследуются факторы социальной угрозы и культурных различий. Настоящее исследование было нацелено на изучение кросс-культурных характеристик воздействия социальной угрозы на приоритет восприятия собственного лица на российской выборке. Мы предполагали, что можно будет обнаружить кросс-культурные различия во времени реакции на изображение собственного лица в различных перцептивных социальных ситуациях (с высоким и низким уровнем социальной угрозы) по сравнению с американской и китайской выборками.

**Материалы и методы.** Выборка состояла из 20 российских студентов, которые должны были определять ориентацию собственного лица, предъявляемого в сериях визуальных проб с высоким и низким уровнями социальной угрозы. Уровень социальной угрозы модерировался при помощи включения в экспериментальные серии изображений преподавателей, вызывающих низкий или высокий уровень переживания социальной тревоги (серии изображений составлялись индивидуально для каждого участника эксперимента). Для каждой попытки фиксировались время реакции и точность ответа.

**Результаты.** Мы обнаружили определенные различия во времени реакции на свое собственное лицо в различных социальных контекстах (в условиях высокой и низкой социальной угрозы) на выборке российских студентов по сравнению с американской и китайской выборками. У российских студентов обнаружена тенденция демонстрировать несколько более низкий уровень социальной тревоги, и то влияние, которое оказывает «эффект босса» на приоритет восприятия собственного лица, по всей видимости, является менее выраженным по сравнению с китайской и американской выборками. Кроме того, исследование показало, что фактор гендерной принадлежности преподавателя — «источника» социальной угрозы играет определенную роль во влиянии «эффекта босса».

**Заключение.** Результаты исследования могут быть использованы в практике психологической поддержки студентов университетов. На основе полученных данных могут быть построены более сложные и масштабные экспериментальные модели.

**Ключевые слова:** приоритет восприятия собственного лица, социальная угроза, узнавание лица, студенты, эксперимент

## Introduction

Self-face advantage is related to a faster response that adult people have to their own face compared to other visual stimuli (Ma, Han 2009). Numerous studies indicate that self-face attracts attention quickly and the processing of one's own face is prioritized (Pannese, Hirsch 2011; Platek et al. 2004).

It is usually stated that self-face is a physical aspect of a person's appearance that has a special meaning because of its uniqueness, its key role in identity formation and building and maintaining self-awareness. When we look at ourself in the mirror, we get access to our self-image and can update our mental representation of our own face (Bortolon, Raffard 2018; Tsakiris 2008).

The first works on self-face recognition were authored by G. G. Gallup Jr. (Gallup 1977). Gallup experimented with chimpanzees using the mark test. He showed that higher primates probably have some ability to recognize their own visual image.

Further studies involving human infants, children and adults showed that the ability for self-face recognition is closely connected with the symbolic representation of self, social perception of others and self-other distinction (Rochat et al. 2012).

There is a large body of evidence suggesting that a person's own face is perceived and processed differently compared to others' faces, both familiar and unfamiliar (Qiana et al. 2017). For example, it was proved that self-face attracts more attention and retains it for longer periods (Liu et al. 2016). Besides, it has a generally higher attentional priority (Brédart et al. 2006; Devue et al. 2009). One's own face enters awareness more rapidly (Geng et al. 2012); the responses to self-face are also different electrophysiologically (Devue, Brédart 2011; Guan et al. 2015; Gunji et al. 2009; Sui et al. 2006).

Interestingly, self-face advantage was proved to be persistent for different perception contexts, for example, for both upright and inverted images of faces (Keyes, Brady 2010), and regardless of the fact whether a response was documented to face-forward, three-quarter or profile views (Tong, Nakayama 1999).

One of the theoretical explanations of self-face advantage is a presumption that self-face processing is underpinned by a special social cognitive mechanism. It activates a positive attribute in self-concept, i.e., an implicit positive association (IPA) with self. The IPA theory of self-face recognition suggests that seeing one's own face may activate positive attributes in the self-concept, thus facilitating behavioral responses to self-face (Ma, Han 2010).

There is a vast amount of research on the influence of social context on self-face recognition processes.

Since the very first attempts to understand how a person's self-concept is constructed and maintained, it has been noted that self-concept is highly dependent on the "social environment", where a person meets others and interacts with them (Bortolon, Raffard 2018; Guan et al. 2015; Ma, Han 2009).

Research in self-face advantage generally focuses on two social characteristics: social threat and cultural differences.

According to Y. Ma and S. Han (Ma, Han 2009), in a high-threat context self-face advantage tends to transform into self-face disadvantage. During the experiment, graduate students were asked to identify their face orientation in different visual contexts. When self-face was presented along with advisors' faces (a high-threat situation), reaction time increased significantly. The research results have shown that self-face disadvantage in simulated high-threat situations correlates positively with fear of a possible negative evaluation from advisors. The authors argue that social threat moderates self-face processing via the reduction of positive self-associations, which weakens the self-advantage effect.

Other research findings show that social threat situations change the neurophysiological mechanisms of self-face processing: the experiment by Guan et al. revealed that when participants were exposed to the image of an angry face, it eliminated the self-face neural processing and self-face image elicited similar P3 amplitudes to friend-face (Guan et al. 2015).

Some studies have shown that a social-threat effect is limited to certain social situations only, namely, comparison with important others (Guan et al. 2014). However, these findings are inconsistent.

According to L. Guan, M. Qi, H. Li, and G. Hitchman (Guan et al. 2015), a personal factor that moderates self-face advantage in social-threat situations is self-esteem. In their experiment, participants were primed with angry (rising social fears) and happy faces; unlike high self-esteem individuals, low self-esteem individuals demonstrated a reduced self-advantage effect in social-threat situations.

Culture is the second important social factor that moderates self-face advantage. Meta-analytic research by C. Bortolon and S. Raffard (Bortolon, Raffard 2018) shows that self-face advantage effect is stronger for participants from western cultures in comparison with participants from eastern cultures. These results are consistent with the previous studies (Liew et al. 2011; Sui et al. 2009). These differences are related to the culturally determined understanding of where self belongs in the society. Western cultures tend to prioritize

autonomy and independence of self, while in Eastern cultures an individual self is very much part of social connections and relations with others (Markus, Kitayama 1991).

Recent research has shown that there are some neural mechanisms that mediate the interaction between cultural characteristics and processing of self-relevant information, including self-face image (Guan et al. 2020).

The reported study investigated cross-cultural aspects of the relationship between social threat and self-face advantage. We expected to find cross-cultural differences in the reaction time to one's own face in social situations involving high and low threat. The data on the Russian sample were compared with American and Chinese samples.

## Materials and methods

In general, the research structure was similar to that described in (Ma, Han 2009).

### *Participants*

The study included 20 Russian undergraduate students (10 male and 10 female) who joined the experiment as volunteers. All the participants were right-handed and had normal or corrected-to-normal vision.

### *Questionnaire measurement*

The Brief Fear of Negative Evaluation Scale (BFNE) (Leary 1983) was used to assess the students' tendency to feel scared of possible negative evaluation from others. All the participants were also provided with the list of 10 university professors, who also agreed to take part in the experiment. Students were asked to mark those professors with whom they had had some interaction in a potentially threatening context. For example, they knew this particular professor as their university teacher, or examiner, or evaluator of their papers or tests, etc. Then, the participants were asked to choose one professor, whose test or exam bothered him/her more than others.

### *Stimuli and procedure*

Before the experiment, ten digital images were taken of the participants and the professors. Each face was oriented to the left (varied from 30 to 90) in five images and to the right in the others. All the images were adjusted for brightness and contrast. All the photos were divided into 100 fragments (10x10), and 30 scrambled images were randomly formed with a gray stripe on the left or right, the width of the stripe was 1/8 of the width of the scrambled image.

Before the experiment, individual sets of images were prepared. They consisted of 10 self-images, 10 images of the professor representing the highest level of social threat, 10 scrambled images with gray bars (sets 1 and 2); 10 self-images, 10 images of the professor representing the lowest level of social threat, 10 scrambled images with gray bars (sets 3 and 4); 10 images of fellow students, 10 images of the professor representing the highest level of social threat, 10 scrambled images with gray bars (sets 5 and 6).

The participants were given the following instruction:

You are going to be shown a set of photos. For each photo, determine if the face or the gray bar is oriented to the left or to the right. Press the relevant left or right arrow on the keyboard with your index and middle fingers. The speed of your reaction and accuracy of your assessment will be taken into account.

The stimulus in each set was presented randomly; they subtended a visual angle of 2.13 X 2.17 at a viewing distance of 70 cm and were presented for 200 ms at the center of the screen followed by a fixation cross with a duration between 800 and 1200 ms. For each stimulus, participants were instructed to respond with their left hand in one block and their right hand in the other.

Reaction time and response accuracy were registered for each trial.

## Results

The mean of response accuracy was  $29.72 \pm 1.70$ , the mean of social threat was  $2.53 \pm 0.98$ .

The reaction time (RT) analysis showed, above all, that the results in left-hand trials are more differentiated (similar to the original research), but RTs differences in self-image vs. higher/lower threat professor were insignificant. In general, it can be said that Russian students tend to show higher RT rates compared to Chinese and American samples. The Russian students' RT means are more than 1, so they need more time for face perception compared to scrambled face perception (see Table 1).

Chinese and American samples have a significant correlation between subjective rating scores of the BFNE and left-hand responses. However, in our study we found this correlation only in non-normalized RTs ( $r = 0.45$ ). For normalized RTs, this correlation is insignificant ( $r = 0.30$ ).

ANOVA revealed significant results only for the interaction between all the four variables ( $p < 0.01$ ,  $\eta^2 = 0.35$ ), all the insignificant results were omitted from the table.

There are no significant differences in threat evaluation between males and females:  $2.65 \pm 1.07$  (females) and  $2.42 \pm 1.16$  (males) (see Table 2).

Table 1. RT means

Experimental sets	Right hand		Left hand	
	Self face/ classmate's face	Professor's face	Self face/ classmate's face	Professor's face
1-2: Self / higher threat professor	1.05	1.06	1.05	1.02
3-4: Self / lower threat professor	1.04	1.06	1.03	1.09
5-6: Classmate / higher threat professor *	1.16	1.07	1.18	1.04

Note: \* We suggest that higher RTs to classmates' faces are due to the experimental design (different students' faces were presented, so we excluded these data from what follows).

Table 2. ANOVA results of RTs for Threat (high/low), Face (self-other), Hand (left-right); within-subjects variables, gender and between-subjects variable

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	e
Threat * Face * Hand * Gender	Pillai's Trace	0.350	9.687 <sup>b</sup>	1.000	18.000	0.006	0.350
	Wilks' Lambda	0.650	9.687 <sup>b</sup>	1.000	18.000	0.006	0.350
	Hotelling's Trace	0.538	9.687 <sup>b</sup>	1.000	18.000	0.006	0.350
	Roy's Largest Root	0.538	9.687 <sup>b</sup>	1.000	18.000	0.006	0.350

We did not find any significant differences in RT to self-face, either. At the same time, we suppose that right-hand variables are the most meaningful in the obtained differences (see Table 3).

We should also note that the significant correlation between subjective rating scores of the BFNE and non-normalized RTs to self-face for left-hand

responses found in the whole sample is significant for females only ( $r = 0.65$  for females and  $r = 0.09$  for males).

Importantly, in 19 cases (from the total of 20), the professors with higher social threat scores are females.

Table 3. Reaction time means

Parameters	RTs female	RTs male	T	p
Self-face (self + professor – threat, right hand)	0.99 ± 0.15	1.11 ± 0.15	1.79	0.09
Self-face (self + professor – minimum threat, right hand)	1.10 ± 0.19	0.99 ± 0.20	1.25	0.23
Self-face (self + professor – threat, left hand)	1.07 ± 0.17	1.03 ± 0.09	0.69	0.50
Self-face (self + professor – minimum threat, left hand)	1.04 ± 0.14	1.02 ± 0.10	0.42	0.68

## Discussion

The questionnaire results revealed some cross-cultural differences in responses to social threat: Russian students tend to show a little lower level of social fear compared to American and Chinese participants. We think that this fact needs further investigation, because the sample was really small, and a lot of other factors, besides cultural ones, could have influenced the results.

Reaction time results deserve a special focus. The mean of response accuracy in the Russian sample was similar to that in Chinese and American samples, while the mean of social threat results was lower (Ma, Han 2010). The results in left-hand trials are more differentiated (similar to the original research by Y. Ma and S. Han (Ma, Han 2009)), but RT differences in self-image vs. higher/lower threat professor were insignificant. In general, Russian students tend to show higher RT rates compared to Chinese and American samples. The Russian students' RT means are more than 1, so they need more time for face perception compared to scrambled face perception. A possible reason may be related to cultural differences, the factor of mirror projections (probably, more time is needed to recognize this type of stimuli) or the combination of the first and the second factors.

The ANOVA results can lead us to assume that in the Russian sample the interaction of all the experimental factors (level of social threat, face, right or left hand and gender) had an impact upon the reaction time. In general, the "boss effect" (Ma, Han 2009) in the Russian sample seems to be less salient. It is unclear, however, whether it is due to cultural differences or specifics of methodology. It needs further investigation.

We have found that in the vast majority of cases, professors associated with the highest level of social threat were female. Hence, it could be of interest to study the possible influence of the gender factor and related social threat on RTs. This finding is new compared to the original research (Ma, Han 2009). Thus, we can hypothesize that the "boss effect" can manifest itself differently depending on the professor's or student's gender.

These manifestations, in turn, may be mediated by cultural norms.

## Conclusions

In general, as we had expected, we found some differences in reaction time to one's own face in different social situations—high threat and low threat—in the Russian sample compared to American and Chinese samples.

Russian students tend to show a lower level of social fears. They are also less susceptible to the "boss-effect" resulting in a lower impact of the "boss-effect" on self-face advantage compared to Chinese and Americans students. Gender as a source of social threat has a certain contribution to the magnitude of the "boss-effect". These, however, need further investigation.

## Conflict of Interest

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

## Ethics Approval

This study was performed in accordance with the 1964 Declaration of Helsinki.

Prior to obtaining the written informed consents, a complete explanation of the study was given to all its participants. All subjects gave written informed consent in accordance with the Declaration of Helsinki.

## Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

## Acknowledgements

We would like to express our deep gratitude to Prof. Sh. Khan, whose contribution to planning this research was invaluable. We also thank all of the professors and students who volunteered to take part in our research.

## References

- Bortolon, C., Raffard, S. (2018) Self-face advantage over familiar and unfamiliar faces: A three-level meta-analytic approach. *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 25, no. 4, pp. 1287–1300. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-1487-9> (In English)

- Brédart, S., Delchambre, M., Laureys, S. (2006) One's own face is hard to ignore. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 59, no. 1, pp. 46–52. <https://doi.org/10.1080/17470210500343678> (In English)
- Devue, C., Bredart, S. (2011) The neural correlates of visual self-recognition. *Consciousness and Cognition*, vol. 20, no. 1, pp. 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.09.007> (In English)
- Devue, C., van der Stigchel, S., Brédart, S., Theeuwes, J. (2009) You do not find your own face faster; you just look at it longer. *Cognition*, vol. 111, no. 1, pp. 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.01.003> (In English)
- Gallup, G. G. Jr. (1977) Self-recognition in primates: A comparative approach to the bidirectional properties of consciousness. *American Psychologist*, vol. 32, no. 5, pp. 329–338. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.5.329> (In English)
- Geng, H., Zhang, S., Li, Q. et al. (2012) Dissociations of subliminal and supraliminal self-face from other-face processing: Behavioral and ERP evidence. *Neuropsychologia*, vol. 50, no. 12, pp. 2933–2942. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2012.07.040> (In English)
- Guan, L., Qi, M., Li, H. et al. (2015) Priming with threatening faces modulates the self-face advantage by enhancing the other-face processing rather than suppressing the self-face processing. *Brain Research*, vol. 1608, pp. 97–107. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2015.03.002> (In English)
- Guan, L., Qi, M., Zhang, Q., Yang, J. (2014) The neural basis of self-face recognition after self-concept threat and comparison with important others. *Social Neuroscience*, vol. 9, no. 4, pp. 424–435. <https://doi.org/10.1080/17470919.2014.920417> (In English)
- Guan, L., Wu, T., Yang, J. et al. (2020) Self-esteem and cultural worldview buffer mortality salience effects on responses to self-face: Distinct neural mediators. *Biological Psychology*, vol. 155, article 107944. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2020.107944> (In English)
- Gunji, A., Inagaki, M., Inoue, Y. et al. (2009) Event-related potentials of self-face recognition in children with pervasive developmental disorders. *Brain Development*, vol. 31, no. 2, pp. 139–147. <https://doi.org/10.1016/j.braindev.2008.04.011> (In English)
- Keyes, H., Brady, N. (2010) Self-face recognition is characterized by “bilateral gain” and by faster, more accurate performance which persists when faces are inverted. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 63, no. 5, pp. 840–847. <https://doi.org/10.1080/17470211003611264> (In English)
- Lear, M. R. (1983) A brief version of the fear of negative evaluation scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 9, no. 3, pp. 371–375. <https://doi.org/10.1177/0146167283093007> (In English)
- Liu, M., He, X., Rotstein, P., Sui, J. (2016) Dynamically orienting your own face facilitates the automatic attraction of attention. *Cognitive Neuroscience*, vol. 7, no. 1-4, pp. 37–44. <https://doi.org/10.1080/17588928.2015.1044428> (In English)
- Liew, S. L., Ma, Y., Han, S., Aziz-Zadeh, L. (2011) Who's afraid of the boss: Cultural differences in social hierarchies modulate self-face recognition in Chinese and Americans. *PLoS ONE*, vol. 6, no. 2, article e16901. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0016901> (In English)
- Ma, Y., Han, S. (2009) Self-face advantage is modulated by social threat—Boss effect on self-face recognition. *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 45, no. 4, pp. 1048–1051. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.05.008> (In English)
- Ma, Y., Han, S. (2010) Why we respond faster to the self than to others? An implicit positive association theory of self-advantage during implicit face recognition. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 36, no. 3, pp. 619–633. <https://doi.org/10.1037/a0015797> (In English)
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991) Culture and the self: implication for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, vol. 98, no. 2, pp. 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224> (In English)
- Pannese, A., Hirsch, J. (2011) Self-face enhances processing of immediately preceding invisible faces. *Neuropsychologia*, vol. 49, no. 3, pp. 564–573. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2010.12.019> (In English)
- Platek, S. M., Thomson, J. W., Gallup, G. G. Jr. (2004) Crossmodal self-recognition: The role of visual, auditory, and olfactory primes. *Consciousness and Cognition*, vol. 13, no. 1, pp. 197–210. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2003.10.001> (In English)
- Rochat, P., Broesch, T., Jayne, K. (2012) Social awareness and early self-recognition. *Consciousness and Cognition*, vol. 21, no. 3, pp. 1491–1497. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.04.007> (In English)
- Sui, J., Liu, C. H., Han, S. (2009) Cultural difference in neural mechanisms of self-recognition. *Social Neuroscience*, vol. 4, no. 5, pp. 402–411. <https://doi.org/10.1080/17470910802674825> (In English)
- Sui, J., Zhu, Y., Han, S. (2006) Self-face recognition in attended and unattended conditions: An event-related brain potential study. *NeuroReport*, vol. 17, no. 4, pp. 423–427. <https://doi.org/10.1097/01.wnr.0000203357.65190.61> (In English)
- Tsakiris, M. (2008) Looking for myself: Current multisensory input alters self-face recognition. *PLoS ONE*, vol. 3, no. 12, article e4040. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0004040> (In English)



- Tong, F., Nakayama, K. (1999) Robust representations for faces: Evidence from visual search. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 25, no. 4, pp. 1016–1035. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.25.4.1016> (In English)
- Qiana, H., Wang, Z., Yan, L., Gao, X. (2017) Aging strikes the self-face advantage in featural processing. *Experimental Aging Research*, vol. 43, no. 4, pp. 379–390. <https://doi.org/10.1080/0361073X.2017.1333834> (In English)



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

УДК 159.9

EDN WTOFTT

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-169-184>

Научная статья

## Метааналитическое исследование полезависимости — полenezависимости школьников на различных этапах цифровизации общества

А. С. Черных<sup>✉1</sup>

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

### Сведения об авторе

Анна Сергеевна Черных, SPIN-код: 4763-5109, ORCID: 0000-0002-4879-305X, e-mail: [anna.chernykh@herzen.edu.ru](mailto:anna.chernykh@herzen.edu.ru)

**Для цитирования:** Черных, А. С. (2023) Метааналитическое исследование полезависимости — полenezависимости школьников на различных этапах цифровизации общества. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 169–184. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-169-184> EDN WTOFTT

**Получена** 22 марта 2023; прошла рецензирование 4 апреля 2023; принята 4 апреля 2023.

**Финансирование:** Публикация подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-29-14005.

**Права:** © А. С. Черных (2023). 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.** Начало двадцать первого века сопровождалось быстрым развитием цифровых технологий, кардинально изменивших жизненную среду современного человека. Процесс цифровизации стремительно и масштабно вошел в жизненное пространство как взрослых, так и детей, что впоследствии оказало значительное влияние не только на все сферы деятельности человека, но и на процессы его развития. Современные тенденции цифровой трансформации жизненной среды не могли не сказаться на характере формирования не только личностной, но и познавательной сферы подрастающего поколения. Целью исследования стало изучение характера изменений в уровне полезависимости — полenezависимости школьников разного возраста на различных этапах цифровизации общества.

**Материалы и методы.** Метааналитическое исследование было осуществлено в несколько этапов, в ходе которых проводился поиск источников, оценка их уместности на основе критериев включения и исключения, качественный и количественный анализ отобранных данных исследования. В результате для метааналитического исследования было отобрано 29 публикаций, выполненных на материале исследований полезависимости — полenezависимости учащихся школьного возраста.

**Результаты.** Определены основные тенденции изменений в уровне полезависимости — полenezависимости школьников разного возраста на различных этапах цифровизации общества. Исследование показало, что полenezависимость как младших школьников, так и младших подростков растет с каждым этапом цифровизации, в то время как полenezависимость старших подростков остается на всех этапах цифровизации примерно на одном и том же уровне.

**Заключение.** На основе полученных данных делается вывод, что влияние степени цифровизации жизненной среды на показатели полезависимости — полenezависимости школьников опосредуется возрастными закономерностями становления их когнитивно-стилевых характеристик. Перспективным продолжением исследования в рамках как зарубежной, так и отечественной психологической науки представляется изучение других «цифровых трансформаций» когнитивного потенциала школьников разного возраста на различных этапах цифровизации общества.

**Ключевые слова:** метаанализ, цифровизация, цифровые технологии, когнитивный стиль, полезависимость, полenezависимость, школьный возраст, школьники

Research article

# Field dependence/independence of school students at different stages of society digitalization: A meta-analysis

A. S. Chernykh✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Author

Anna S. Chernykh, SPIN: 4763-5109, ORCID: 0000-0002-4879-305X, e-mail: [anna.chernykh@herzen.edu.ru](mailto:anna.chernykh@herzen.edu.ru)

**For citation:** Chernykh, A. S. (2023) Field dependence/independence of school students at different stages of society digitalization: A meta-analysis. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 169–184. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-169-184> EDN WTOFTT

**Received** 22 March 2023; reviewed 4 April 2023; accepted 4 April 2023.

**Funding:** The publication was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project No. 19-29-14005.

**Copyright:** © A. S. Chernykh (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

## Abstract

**Introduction.** The beginning of the 21<sup>st</sup> century saw a rapid development of digital technology that radically changed the living environment of modern people. Digitalization entered—quickly and on a large scale—the life space of both adults and children, which subsequently had a significant impact not only on all spheres of human activity, but also on the processes of human development. The current trends in the digital transformation of the living environment affected the formation not only of the personal sphere of the younger generation, but also of the cognitive one. The article presents the results of a meta-analysis of changes in the level of field dependence/independence of school students of different ages at various stages of society digitalization.

**Materials and Methods.** The meta-analysis was performed in several stages: the sources were selected and assessed in terms of their relevance based on the inclusion and exclusion criteria, and then a qualitative and quantitative analysis of the data was carried out. 29 publications on school students' field dependence/independence were selected for the meta-analysis.

**Results.** The meta-analysis identified the main trends in changes in the level of field dependence/independence of school students at various stages of society digitalization. The study showed that the field independence of both elementary school age students and middle school age students grows with each stage of digitalization, while the field independence of high school age students remains approximately at the same level at all stages of digitalization.

**Conclusions.** It is concluded that the degree of digitalization of the school students' environment affects the indicators of field dependence/independence of school students mediated by the age-related changes of their cognitive and style characteristics. Future research could focus on more detailed study of changes in field dependence/independence and on other “digital transformations” of the cognitive potential of school students at various stages of society digitalization.

**Keywords:** meta-analysis, digitalization, digital technologies, cognitive style, field dependence, field independence, school age, school student

## Введение

Как известно, начало XXI века сопровождалось быстрым развитием цифровых технологий, кардинально изменивших жизненную среду современного человека. Процесс цифровизации стремительно и масштабно вошел в жизненное пространство как взрослых, так и детей, что оказало значительное влияние не только на все сферы деятельности человека, но и на процессы его развития.

В частности, информатизация и цифровизация образования в настоящее время повсеместно

внедряются в учебный процесс на всех образовательных ступенях. Сегодня цифровые технологии дают возможность использовать новейшие инструменты и программы для модернизации образовательных практик, что, в свою очередь, позволяет мгновенно обмениваться опытом и знаниями (Иконникова и др. 2020).

Вместе с тем необходимо отметить, что сам процесс цифровизации образования начинает привлекать внимание и становится предметом изучения различных наук во всем мире с середины 90-х годов двадцатого века (Barglow 1994; Negroponte 1995; Tapscott 1995). В рамках

исследований, проведенных за последние двадцать лет, выделены основные характеристики цифровизации и формирующейся цифровой культуры, отмечаются как преимущества использования цифровых технологий в системе образования, так и проблемы, связанные с изменением характера процессов передачи и усвоения знаний. Тем не менее, несмотря на возросший за последние годы интерес исследователей к изучению различных аспектов цифровизации образования (Никулина, Стариченко 2018; Тульчинский 2017; Чеботарева и др. 2018), наблюдается нехватка научных работ, направленных на комплексный анализ влияния цифровых технологий на познавательную сферу школьников разного возраста.

Вероятно, влияние цифровых технологий на трансформацию познавательных процессов связано с перераспределением сенсорных нагрузок на организм, языковой трансформацией, постоянным увеличением объема информации, ее гипертекстуальностью и многозначностью, многообразием источников и необходимостью их верификации. Указанные тенденции цифровой трансформации жизненной среды не могли не сказаться на формировании познавательной сферы подрастающего поколения. В связи с этим изучение влияния процесса цифровизации на познавательную сферу учащихся в целом и на когнитивно-стилевые особенности в частности представляется в настоящее время особенно актуальным.

Одним из наиболее обсуждаемых когнитивных стилей в познавательной деятельности выступает полезависимость — полenezависимость: «в узком значении слова — это способность вычленять простую деталь в сложной фигуре, тогда как в широком значении слова — это показатель уровня психологической дифференциации (и соответственно характера познавательной направленности субъекта)» (Холодная 2004, 52). Вместе с тем в настоящее время характер изменений в уровне полезависимости — полenezависимости школьников и студентов разного возраста под воздействием глобальной цифровизации в отечественной психологической науке только начинает исследоваться (Баканов, Сиваш 2017; Богачева 2015; Валиева, Шакирова 2021; Гальченко и др. 2020; Ермаков и др. 2022). Некоторыми исследователями предполагается, что активное использование интернет-ресурсов может приводить к появлению новых способов обработки информации и, следовательно, к изменению структуры познавательных способностей (Черемошкина 2013). Однако на современном этапе распространения информационных

технологий предположения о влиянии цифровизации на показатели полезависимости — полenezависимости можно проверить только в рамках метааналитического исследования.

Следует отметить, что исследования Г. Уиткина и его последователей зафиксировали тенденцию к изменению выраженности одного из полюсов когнитивного стиля «полезависимость — полenezависимость» по мере взросления (Witkin et al. 1967). Как отмечает М. А. Холодная: «Маленький ребенок имеет тенденцию воспринимать происходящее полenezависимым образом, однако по мере взросления его восприятие приобретает более полenezависимую форму» (Холодная 2004, 24). Таким образом, при изучении полезависимости — полenezависимости необходимо учитывать также и возрастные особенности участников исследования.

Вышесказанное обусловило актуальность данного исследования, целью которого стало изучение характера изменений в уровне полезависимости — полenezависимости школьников разного возраста на различных этапах цифровизации общества. Для проведения исследования был выбран метод метаанализа, который предполагает возможность синтеза результатов различных исследований в общую картину, описывающую изучаемый феномен с большей степенью приближения к генеральной совокупности (Бороховский, Бернард 2013).

Поскольку в своей эволюции цифровые технологии прошли несколько различных по характеру взаимодействия человека с технологиями этапов, при разработке программы метааналитического исследования было решено основываться на периодизации развития WEB-технологий (Прохоров, Коник 2019). В результате было выделено три этапа цифровизации жизненной среды: 1) обеспечение доступа к информации и включение пользователей в создание цифрового контента (до 2011 г.), 2) развитие мобильного Интернета (2011–2017 гг.) и 3) экспансия цифровизации в повседневную жизнь человека (2017 г. — настоящее время).

Таким образом, проведенный анализ источников позволил сформулировать следующий исследовательский вопрос: как менялись средние значения уровня полезависимости — полenezависимости школьников разного возраста на различных этапах цифровизации общества?

## Методы и материалы

Метааналитическое исследование было осуществлено в несколько этапов, в ходе которых проводился поиск источников, оценка их

уместности на основе критериев включения и исключения, качественный и количественный анализ опубликованных ранее результатов. На этапе поиска релевантных проблеме исследования публикаций использовались следующие базы данных: Google Scholar, Elibrary и Scopus. Для дальнейшего анализа отбирались эмпирические исследования, опубликованные в рецензируемых журналах за период с 1970 по 2022 год, посвященные проблемам стилевых особенностей познавательной деятельности школьников и использующие количественные методы исследования.

Основным критерием включения статей в анализ было наличие в названии публикации, аннотации, ключевых словах следующих словосочетаний: полезависимость, полenezависимость, дети, школьники, подростки, учащиеся. В качестве критериев включения исследований в анализ также учитывались:

- наличие в статье эмпирических данных;
- наличие описания выборки исследования (объем выборки больше 20 человек, возраст участников исследования от 6 до 18 лет);
- отсутствие у участников исследования психиатрических диагнозов;

- использование надежных методик, известных в научном сообществе: теста включенных фигур Готтшальдта или Уиткина, а также его модификаций;
- русский или английский язык текста статьи.

В результате поиска было обнаружено 2114 публикаций, большая часть которых оказалась не соответствующей указанным выше критериям (табл. 1; некоторые статьи не соответствовали сразу нескольким критериям).

В результате для анализа было отобрано 29 публикаций (табл. 2). В связи с тем, что в этих публикациях описаны данные, полученные с помощью разных версий и модификаций теста включенных фигур Г. Уиткина, а именно Group Embedded Figures Test (GEFT) и Children's Embedded Figures Test (CEFT), опубликованные в них значения показателей были переведены в ранговые шкалы, на основе которых позже были предприняты статистические расчеты. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью пакета прикладных статистических программ Statistica 12.0, включала расчет описательных статистик и критерий Краскела — Уоллиса.

Табл. 1. Критерии исключения данных и количество соответствующих статей

Критерии исключения данных	Количество исключенных статей	Процент от общего числа статей
Отсутствие открытого доступа к публикации	689	32,6%
Публикация не является статьей, опубликованной в рецензируемых журналах: ВКР, диссертация, материалы конференции	505	23,9%
Отсутствие эмпирических данных	281	13,3%
Выборка публикации не соответствует поисковому запросу	256	12,1%
Публикации, включающие ключевое слово, но не соответствующие поисковому запросу	199	9,4%
Обзорный характер публикации, отсутствие эмпирического исследования	125	5,9%
Публикации, выполненные на иностранном языке, исключая английский	95	4,5%
Публикации, в которых не указана методика	68	3,2%
Публикации, где у выборки присутствует наличие психиатрических диагнозов	16	0,8%
Публикации, где выборка меньше 10 человек	11	0,5%
Адаптация методик или программ обучения	7	0,3%

Table 1. Data exclusion criteria and number of excluded articles

Data exclusion criteria	Number of excluded articles	Percentage of total articles
Lack of open access to the publication	689	32.6%
The publication is not an article published in peer-reviewed journals and is a thesis, dissertation or conference proceedings	505	23.9%
Lack of empirical data	281	13.3%
The publication sample does not match the search query	256	12.1%
Publications that include a keyword but do not match the search query	199	9.4%
Reviews, lack of empirical research	125	5.9%
Publications in a foreign language other than English	95	4.5%
Publications in which the test name is not indicated	68	3.2%
Publications in which the sample has psychiatric diagnoses	16	0.8%
Publications with a sample size of less than 10 people	11	0.5%
Adaptations of tests or training programs	7	0.3%

Табл. 2. Сведения о публикациях, вошедших в выборку метааналитического исследования

Этапы цифровизации	Источники	Методика	Количество исследований / суммарное количество респондентов			Итого
			Младший школьный	Младший подростковый	Старший подростковый	
Первый этап (до 2011)	Alevriadou et al. 2004; Dinges, Hollenbeck 1978; Gargiulo 1982; Guisande et al. 2007; Lockheed et al. 1977; Mebane, Johnson 1970; Venkata Rao 2007; Villalobos et al. 2010	CEFT	8 (n = 827)	—	—	8 (n = 827)
	Fritz et al. 2002; Horino 2008; Maghsudi 2007; Osborne 2000; Weymer 2002	GEFT	—	1 (n = 142)	4 (n = 661)	5 (n = 803)
Второй этап (2011–2017)	Guisande et al. 2012	CEFT	1 (n = 149)	—	—	1 (n = 149)
	Adegoke 2011; Daneshamooz et al. 2012; Farsi et al. 2014; Lin et al. 2014; Mousavi et al. 2012; Mutlu, Temiz 2013; Rezaeian 2012; Saadatmanesh 2014; Thomson et al. 2014;	GEFT	1 (n = 61)	2 (n = 313)	6 (n = 1383)	9 (n = 1757)

Таблица 2. Продолжение

Третий этап (с 2017)	Sirait et al. 2017	CEFT	1 (n = 46)	—	—	1 (n = 46)
	Aydın Ceran, Ates 2020; Dey 2017; Ifelunni et al. 2022; Şahin, Ateş 2020; Yaghoobi et al. 2019	GEFT	2 (n = 600)	2 (n = 903)	1 (n = 368)	5 (n = 1871)
Итого			13 (n = 1683)	5 (n = 1358)	11 (n = 2412)	29 (n = 5453)

Table 2. Information about the publications included in the sample for the meta-analysis

Digitalization stages	Publications	Test	Number of studies and total sample size			Total
			Elementary school age	Middle school age	High school age	
First stage (prior to 2011)	Alevriadou et al. 2004; Dinges, Hollenbeck 1978 Gargiulo 1982; Guisande et al. 2007; Lockheed et al. 1977; Mebane, Johnson 1970; Venkata Rao 2007; Villalobos et al. 2010	CEFT	8 (n = 827)	—	—	8 (n = 827)
	Fritz et al. 2002; Horino 2008; Maghsudi 2007; Osborne 2000; Weymer 2002	GEFT	—	1 (n = 142)	4 (n = 661)	5 (n = 803)
Second stage (2011–2017)	Guisande et al. 2012	CEFT	1 (n = 149)	—	—	1 (n = 149)
	Adegoke 2011; Daneshamooz et al. 2012; Farsi et al. 2014; Lin et al. 2014; Mousavi et al. 2012; Mutlu, Temiz 2013; Rezaeian 2012; Saadatmanesh 2014; Thomson et al. 2014	GEFT	1 (n = 61)	2 (n = 313)	6 (n = 1383)	9 (n = 1757)
Third stage (from 2017)	Sirait et al. 2017	CEFT	1 (n = 46)	—	—	1 (n = 46)
	Aydın Ceran, Ates 2020; Dey 2017; Ifelunni et al. 2022; Şahin, Ateş 2020; Yaghoobi et al. 2019	GEFT	2 (n = 600)	2 (n = 903)	1 (n = 368)	5 (n = 1871)
Total			13 (n = 1683)	5 (n = 1358)	11 (n = 2412)	29 (n = 5453)

## Результаты и их обсуждение

На основе полученных данных были вычислены средние значения неранжированных показателей полезависимости – полнезависимости по методикам Г. Уиткина Group Embedded Figures Test и Children’s Embedded Figures Test одновременно по каждому возрастному периоду учащихся и каждому этапу цифровизации. В результате были получены следующие данные (рис. 1; рис. 2).

На первом этапе цифровизации самые высокие средние значения полнезависимости по методике Group Embedded Figures Test (GEFT) наблюдаются у старших подростков. На основании этого результата можно сделать вывод о том, что на первом этапе влияние возрастных изменений на уровень полнезависимости выше, чем влияние экспансии цифровых технологий в жизненную среду. Однако этого нельзя утверждать с полной уверенностью, поскольку для первого этапа цифровизации не было обнаружено данных о средних значениях показателя полнезависимости — полнезависимости

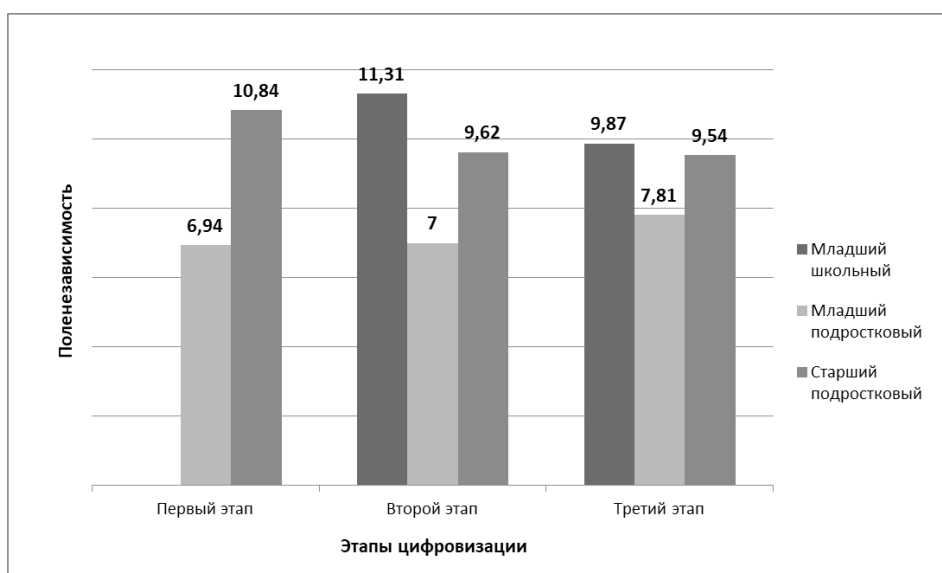


Рис. 1. Средние значения показателей полнезависимости — полнезависимости школьников разных возрастов на разных этапах цифровизации (по методике GEFT)

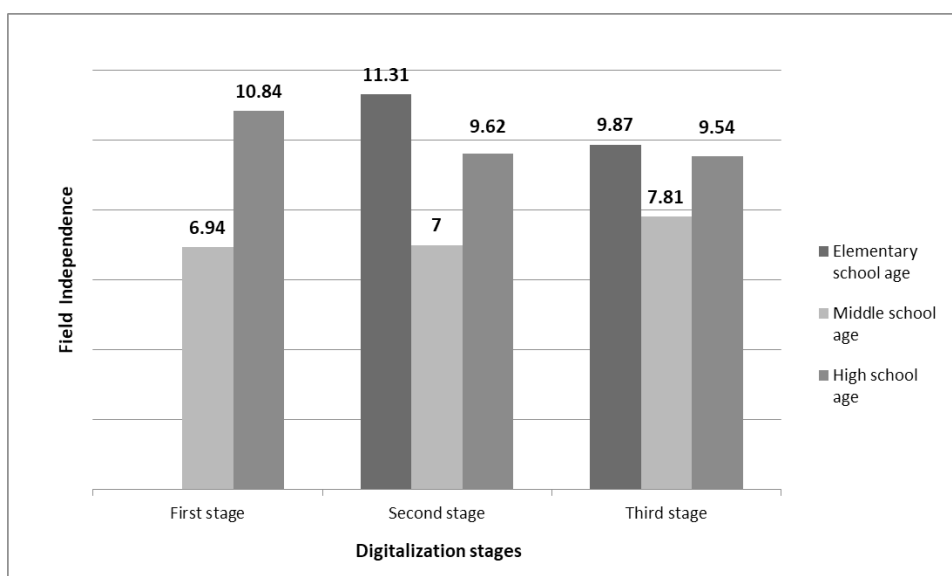


Fig. 1. Average values of indicators of field dependence/independence of school students of different ages at different stages of digitalization (GEFT)



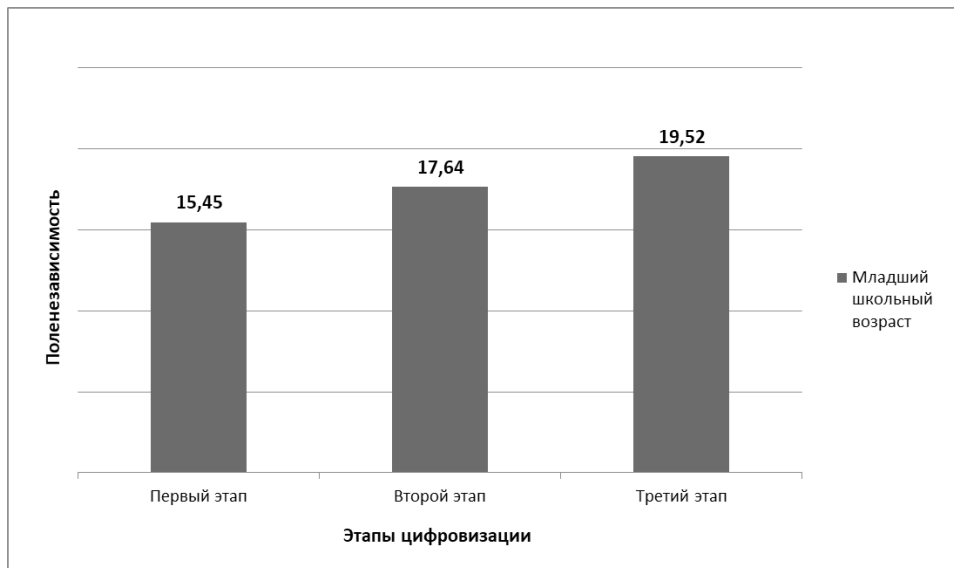


Рис. 2. Средние значения показателей полезависимости — полнезависимости младших школьников на разных этапах цифровизации (по методике CEFT)

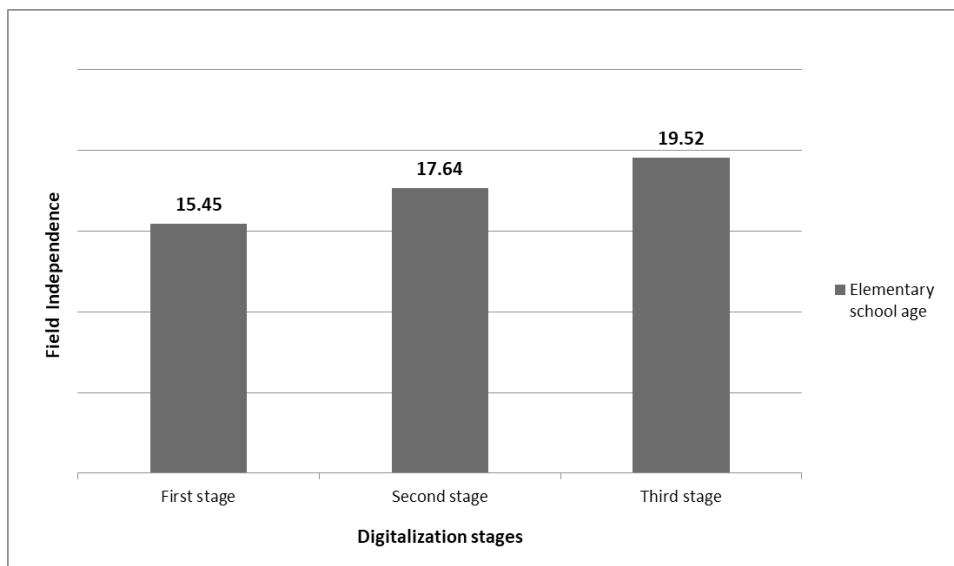


Fig. 2. Average values of indicators of field dependence/independence of elementary school students of different ages at different stages of digitalization (CEFT)

у младших школьников по данной методике, и различия по средним можно наблюдать только между школьниками младшего и старшего подросткового возраста. Тем не менее, уже на втором этапе цифровизации самыми высокими средними значениями показателей полезависимости — полнезависимости обладают младшие школьники. Исходя из этого, можно предположить, что особенности второго этапа цифровизации оказали существенное влияние на их уровень полезависимости —

полнезависимости. В то же время на третьем этапе цифровизации учащиеся младшего школьного и старшего подросткового возраста обладают примерно одинаковыми средними значениями показателей полезависимости — полнезависимости. Можно сформулировать гипотезу о том, что на средние значения показателей полезависимости — полнезависимости школьников оказывают влияние не только возрастные изменения, но и степень цифровизации их жизненной среды.

Вместе с тем необходимо отметить, что по методике Children's Embedded Figures Test (CEFT) средние значения показателей полезависимости — полнезависимости младших школьников увеличиваются на каждом следующем этапе цифровизации. Следовательно, на основе данных результатов можно предположить, что чем выше степень цифровизации жизненной среды младших школьников, тем выше уровень их полнезависимости.

Далее было проведено ранжирование и с помощью кратного коэффициента данные по методикам GEFT и CEFT были совмещены (рис. 3).

В результате анализа различий показателей полезависимости — полнезависимости школьников разных возрастов на разных этапах цифровизации общества, проведенного с помощью Н-критерия Краскела — Уоллиса, было обнаружено, что выраженность различий показателей полезависимости — полнезависимости на разных этапах цифровизации для разных возрастов неоднородна: для младших школьников  $H = 4,05$  при  $p = 0,13$ , для младших подростков  $H = 1,35$  при  $p = 0,50$ , для старших подростков  $H = 0,18$  при  $p = 0,91$ . Таким образом, можно отметить, что на уровне тенденции

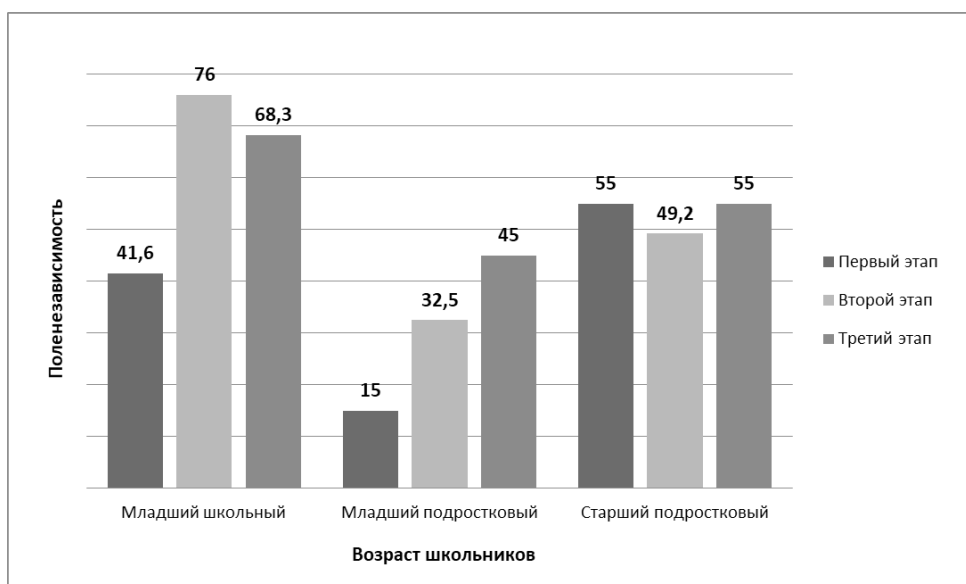


Рис. 3. Средние значения показателей полезависимости — полнезависимости школьников разных возрастов на разных этапах цифровизации по методикам GEFT и CEFT

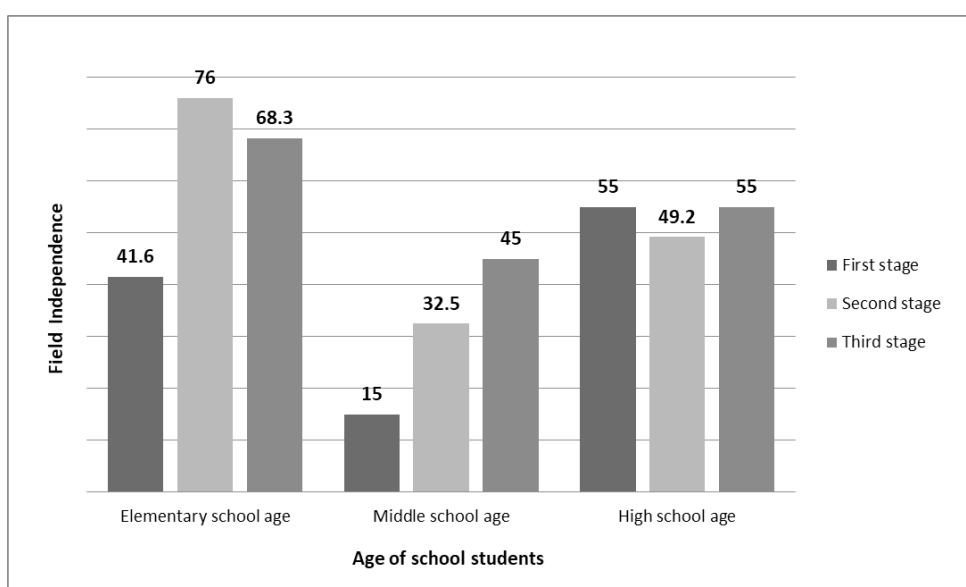


Fig. 3. Average values of indicators of field dependence/independence of school students of different ages at different stages of digitalization (CEFT and GEFT)

обнаруживаются различия показателей полезависимости — полнезависимости младших школьников на разных этапах цифровизации общества, в то время как показатели полезависимости — полнезависимости младших подростков и старших подростков статистически значимых различий не имеют.

При этом на первом этапе цифровизации средние значения показателей полезависимости — полнезависимости младших школьников существенно ниже, чем на втором и третьем этапах, что указывает на существенное влияние процесса цифровизации на увеличение полнезависимости детей младшего школьного возраста за последние годы. Та же тенденция наблюдается и в младшем подростковом возрасте: на первом этапе цифровизации средние значения показателей полезависимости — полнезависимости ниже, чем на втором этапе, а те, в свою очередь, ниже, чем на третьем этапе. Данные результаты также свидетельствуют о том, что, предположительно, особенности этапов цифровизации оказывают влияние на показатели полезависимости — полнезависимости: чем выше степень цифровизации жизненной среды школьников, тем выше уровень их полнезависимости. Вместе с тем картина средних значений показателей полезависимости — полнезависимости старшего подросткового возраста существенно отличается: на всех трех этапах цифровизации средние значения примерно одинаковы, что, возможно, свидетельствует о том, что влияние возрастных особенностей старших подростков на проявления полезависимости — полнезависимости гораздо выше, чем степень цифровизации жизненной среды.

В то же время необходимо отметить, что на первом этапе цифровизации самые высокие средние значения показателей полезависимости — полнезависимости наблюдаются у старших подростков. При этом на втором этапе цифровизации самыми высокими показателями полезависимости — полнезависимости обладают младшие школьники, следовательно, возможно, особенности второго этапа цифровизации повлияли на когнитивно-стилевые особенности больше, чем возрастные изменения. Та же тенденция сохраняется и на третьем этапе цифровизации: младшие школьники все так же являются более полнезависимыми, чем младшие и старшие подростки. В то же время полнезависимость как младших школьников, так и младших подростков растет с каждым этапом цифровизации, в то время как полнезависимость старших подростков остается на всех этапах цифровизации примерно на одном

и том же уровне. Таким образом, можно предположить, что на значения показателей полезависимости — полнезависимости школьников оказывают влияние как возрастные изменения, так и степень цифровизации их жизненной среды. При этом чем меньше возраст школьников, тем выше уровень влияния степени цифровизации на показатели полезависимости — полнезависимости, в то время как с увеличением возраста увеличивается роль возрастных закономерностей формирования стилевых особенностей познавательной активности.

## Выводы

В настоящее время цифровизация образовательного процесса рассматривается как неизбежное явление. Следовательно, исследования влияния цифровизации на обучение, в частности, на когнитивный потенциал школьников, представляются сегодня крайне актуальными и значимыми (Жеребненко и др. 2018). В данном исследовании анализировался характер изменений в уровне полезависимости — полнезависимости школьников разного возраста на различных этапах цифровизации общества на основе метаанализа данных исследований, опубликованных за более чем пятидесятилетний период. В результате было показано, что на значения показателей полезависимости — полнезависимости школьников на всех рассматриваемых этапах предположительно оказывают влияние как возрастные изменения, так и степень цифровизации их жизненной среды. В частности, было обнаружено, что полнезависимость как младших школьников, так и младших подростков растет с каждым этапом цифровизации, в то время как полнезависимость старших подростков остается примерно на одном уровне. На основании полученных данных был сделан вывод о том, что чем меньше возраст школьников, тем выше уровень влияния степени цифровизации на показатели полезависимости — полнезависимости (в сторону усиления полнезависимости), в то время как по мере взросления более значимым оказывается фактор возрастных особенностей развития когнитивного потенциала.

Вместе с тем необходимо отметить, что проведенное метааналитическое исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, анализируемые исследования имеют неравномерное распределение по этапам цифровизации, из чего следует и неравномерное распределение их выборок. Также данные выборки могут качественно различаться, и минимизировать

влияние этого фактора невозможно, что связано с недостатком информации о социально-демографических данных школьников, участвовавших в исследованиях. Кроме того, исследователи, изучающие полнезависимый — полнезависимый когнитивный стиль, используют различные диагностические методики и их модификации, что делает представленные в них результаты трудно сопоставимыми и ограничивает число публикаций, в итоге вошедших в выборку метааналитического исследования. Данные ограничения в определенной мере могут сказываться на надежности представленных результатов. Тем не менее, изучение характера изменений показателей полнезависимости — полнезависимости школьников, как и иных

показателей, характеризующих «цифровые трансформации» когнитивного потенциала школьников разного возраста на различных этапах цифровизации общества, представляется перспективным направлением исследования «цифровых трансформаций» когнитивного потенциала человека.

### 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

- Баканов, А. С., Сиваш, О. Н. (2017) Взаимосвязь когнитивного стиля и профессиональной успешности при взаимодействии с информационными системами. *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 2, № 1, с. 161–174. EDN: [YIRIVL](#)
- Богачева, Н. В. (2015) *Индивидуально-стилевые особенности взрослых игроков (на материале компьютерных игр)*. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. М., МГУ им. М. В. Ломоносова, 199 с.
- Бороховский, Е. Ф., Бернарда, Р. М. (2013) Количественные синтезы в социальных науках: методология и практика мета-анализа. Часть 1. *Психология. Экономика. Право*, № 2, с. 6–15. EDN: [RBMQPD](#)
- Валиева, А. А., Шакирова, Г. Ф. (2021) Взаимосвязь когнитивного стиля «полнезависимость/полнезависимость» и клипового мышления у одаренных подростков. В кн.: Р. А. Валеева (ред.). *Педагогическое образование: новые вызовы и цели. VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. IV*. Казань: Изд-во Казанского университета, с. 74–83.
- Гальченко, А. С., Григорьев, П. Е., Поскотинова, Л. В. (2020) Взаимосвязь интернет-зависимости с когнитивно-стилевыми особенностями обучающихся. *Вестник Мининского университета*, т. 8, № 3, с. 7–12. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-7>
- Ермаков, П. Н., Денисова, Е. Г., Куприянов, И. В., Коленова, А. С. (2022) Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения молодежи. *Российский психологический журнал*, т. 19, № 2, с. 21–34. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.2>
- Жеребненко, О. А., Кузнецова, Л. Б., Москаленко, С. В., Балыков, В. В. (2018) Исследование отношения младших школьников к современным цифровым технологиям посредством зоометафор. *Современные исследования социальных проблем*, т. 9, № 2-1, с. 37–54. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-2-37-54>
- Иконникова, Г. Ю., Лисовская, Н. Б., Тужикова, Е. С. (2020) Проблема цифровизации в современном образовании (на примере РГПУ им. А. И. Герцена). *Психология человека в образовании*, т. 2, № 2, с. 150–156. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-2-150-156>
- Никулина, Т. В., Стариченко, Е. Б. (2018) Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России*, № 8, с. 107–113. <http://dx.doi.org/10.26170/po18-08-15>
- Прохоров, А., Коник, Л. (2019) *Цифровая трансформация. Анализ, тренды, мировой опыт*. 2-е изд., испр. и доп. М.: КомНьюс Групп, 368 с.
- Тульчинский, Г. Л. (2017) Цифровая трансформация образования: вызовы высшей школе. *Философские науки*, № 6, с. 121–136.
- Холодная, М. А. (2004) *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*. 2-е изд. СПб.: Питер, 384 с.
- Чеботарева, А. А., Чеботарев, В. Е., Розанов, А. С. и др. (2018) Информационное общество и информатизация образовательного пространства: проблемы и перспективы. В кн.: С. В. Иванова (ред.). *Образовательное пространство в информационную эпоху*. М.: Институт стратегии развития образования РАО, с. 157–166.
- Черемошкина, Л. В. (2013) Интернет-активность как фактор влияния на когнитивные способности старших школьников. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*, № 1, с. 94–113. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2013-1-94-113>

- Adegoke, B. A. (2011) Effect of direct and indirect teacher influence on dependent-prone students' learning outcomes in secondary school mathematics. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, no. 23, pp. 283–308. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i23.1438>
- Alevriadou, A., Tsakiridou, H., Hatzinikolaou, K., Grouios, G. (2004) Field dependence-independence of normally developing and mentally retarded boys of low and upper/middle socioeconomic status. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 99, no. 3, pp. 913–923. <https://doi.org/10.2466/pms.99.3.913-923>
- Aydın Ceran, S., Ates, S. (2020) Conceptual understanding levels of students with different cognitive styles: An evaluation in terms of different measurement techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 20, no. 88, pp. 149–178.
- Barglow, R. (1994) *The crisis of the self in the age of information: Computers, dolphins and dreams*. London; New York: Routledge, 227 p.
- Daneshamooz, S., Radmehr, F., Alamolhodaei, H., Mohajer, M. (2012) The effects of sleep duration on predictive factors of mathematical performance. *ARNP Journal of Science and Technology*, vol. 2, no. 4, pp. 283–291.
- Dey, A. (2017) A study on the impact of social subdivisions (Hindus and Muslims) on children's human figure drawing and cognitive style: An attempt to find the difference between the two social subdivisions. *International Journal of Home Science*, vol. 3, no. 1, pp. 206–209.
- Dinges, N. G., Hollenbeck, A. R. (1978) Field dependence-independence in Navajo children. *International Journal of Psychology*, vol. 13, no. 3, pp. 215–220. <https://doi.org/10.1080/00207597808246626>
- Farsi, M., Bagheri, M. S., Sharif, M., Nematollahi, F. (2014) Relationship between field dependence/independence and language proficiency of female EFL students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, vol. 6, no. 3, pp. 208–220.
- Fritz, R. L., Stewart, B., Norwood, M. (2002) A Comparison of field-dependence cognitive styles of professionals in purchasing and consumer service and secondary marketing education students, with implications for workforce development. *Journal of Career and Technical Education*, vol. 18, no. 2, pp. 66–78. <https://doi.org/10.21061/jcte.v18i2.610>
- Gargiulo, R. M. (1982) Reflection/impulsivity and field dependence/independence in retarded and nonretarded children of equal mental age. *Bulletin of the Psychonomic Society*, vol. 19, no. 2, pp. 74–77. <https://doi.org/10.3758/BF03330044>
- Guisande, M. A., Páramo, M. F., Tinajero, C., Almeida, L. S. (2007) Field dependence-independence (FDI) cognitive style: An analysis of attentional functioning. *Psicothema*, vol. 19, no. 4, pp. 572–577. PMID: [17959109](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17959109/)
- Guisande, M. A., Tinajero, C., Cadaveira, F., Páramo, M. F. (2012) Attention and visuospatial abilities: A neuropsychological approach in field-dependent and field-independent schoolchildren. *Studia Psychologica*, vol. 54, no. 2, pp. 83–94.
- Horino, H. (2008) Cognitive styles of elite and non-elite female soccer players. In: T. Reilly, F. Korkusuz (eds.). *Science and Football VI. The Proceedings of the Sixth World Congress on Science and Football*. London: Routledge Publ., pp. 430–433.
- Ifelunni, C. O., Ezema, R. F., Victor, S. et al. (2022) Cognitive styles as a correlate of pupils' academic achievement in South-East, Nigeria. *International Journal of Social Science and Human Research*, vol. 5, no. 1, pp. 159–166. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i1-24>
- Lin, H.-C. K., Su, S.-H., Hsieh, Y.-C., Tsai, S.-C. (2014) Impacts of affective tutoring system on the academic achievement of primary school students with different cognitive styles—an example of marine education. *The New Educational Review*, vol. 38, no. 4, pp. 248–259. <https://doi.org/10.15804/tner.14.38.4.19>
- Lockheed, M. E., Harris, A. M., Stone, M. K., Fitzgerald, M. L. (1977) Validation of a children's group embedded figures test. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 44, no. 3, pp. 1259–1263. <https://doi.org/10.2466/pms.1977.44.3c.1259>
- Maghsudi, M. (2007) The interaction between field dependent/independent learning styles and learners' linguinity in third language acquisition. *Language in India*, vol. 7, no. 5, pp. 1–23.
- Mebane, D., Johnson, D. J. (1970) A comparison of the performance of Mexican boys and girls on Witkin's cognitive tasks. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 4, no. 3–4, pp. 227–239.
- Mousavi, S., Radmehr, F., Alamolhodaei, H. (2012) The role of mathematical homework and prior knowledge on the relationship between students' mathematical performance, cognitive style and working memory capacity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, no. 28, pp. 1223–1248. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1532>
- Mutlu, M., Temiz, B. K. (2013) Science process skills of students having field dependent and field independent cognitive styles. *Educational Research and Reviews*, vol. 8, no. 11, pp. 766–776.
- Negroponte, N. (1995) *Being digital*. New York: Alfred A. Knopf Publ., 255 p.
- Osborne, E. W. (2000) Effects of level of openness in agriscience experiments on student achievement and science process skill development. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, vol. 50, no. 1, pp. 75–81.

- Rezaeian, M. (2012) An investigation into the relationship between field dependence/independence, sex, and age, towards EFL proficiency in Iranian language learners. *The Iranian EFL Journal*, vol. 8, no. 5, pp. 82–98.
- Saadatmanesh, S. (2014) The correlation between EFL learners' multiple intelligences and their English achievement abilities regarding their learning styles. *Merit Research Journal of Education and Review*, vol. 2, no. 3, pp. 62–73.
- Şahin, F., Ateş, S. (2020) Examination of the relationship between seventh-grade students' scientific literacy among certain cognitive variables. *Education and Science*, vol. 45, no. 203, pp. 63–89. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8552>
- Sirait, R. L., Sibuea, A. M., Murad, A. (2017) The effect of learning models and cognitive style on mathematics learning outcomes of grade 5 students. In: *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2017)*. Vol. 104. Amsterdam: Atlantis Press, pp. 150–153. <https://doi.org/10.2991/aisteel-17.2017.32>
- Tapscott, D. (1995) *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York: McGraw-Hill Publ., 368 p.
- Thomson, K., Watt, A., Liukkonen, J. (2014) Developmental and cultural aspects of field-dependence in 11 and 12 years old Estonian and Finnish students. *Trames. A Journal of the Humanities and Social Sciences*, vol. 18, no. 1, pp. 89–101. <https://doi.org/10.3176/tr.2014.1.06>
- Venkata Rao, B. (2007) Study of academic achievements in mathematics in relation to cognitive style and attitude towards mathematics. *Global Journal for Research Analysis*, vol. 3, no. 1, pp. 7–8.
- Villalobos, J. A. L., Pintado, I. S., de Llano, J. M. A. et al. (2010) Utilidad del children's embedded figures test en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Clínica y Salud*, vol. 21, no. 1, pp. 93–103. <https://doi.org/10.5093/cl2010v21n1a8>
- Weymer, R. A. (2002) Factors affecting students' performance in sixth grade modular technology education. *Journal of Technology Education*, vol. 13, no. 2, pp. 34–47. <https://doi.org/10.21061/jte.v13i2.a.3>
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R., Karp, S. A. (1967) Stability of cognitive styles from childhood to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 7, no. 3-1, pp. 291–300. <https://doi.org/10.1037/h0025070>
- Yaghoobi, A., Mokhtaran, M., Mohammadzadeh, S. (2019) Cognitive styles and psychological resilience as predictors of academic burnout. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, vol. 1, no. 1, pp. 1–7. <http://dx.doi.org/10.29252/IEEPJ.1.1.1>

## References

- Adegoke, B. A. (2011) Effect of direct and indirect teacher influence on dependent-prone students' learning outcomes in secondary school mathematics. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 9, no. 23, pp. 283–308. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i23.1438> (In English)
- Alevriadou, A., Tsakiridou, H., Hatzinikolaou, K., Grouios, G. (2004) Field dependence-independence of normally developing and mentally retarded boys of low and upper/middle socioeconomic status. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 99, no. 3, pp. 913–923. <https://doi.org/10.2466/pms.99.3.913-923> (In English)
- Aydın Ceran, S., Ates, S. (2020) Conceptual understanding levels of students with different cognitive styles: An evaluation in terms of different measurement techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 20, no. 88, pp. 149–178. (In English)
- Bakanov, A. S., Sivash, O. N. (2017) Vzaimosvyaz' kognitivnogo stilya i professional'noj uspešnosti pri vzaimodejstvii s informatsionnymi sistemami [The relationship between cognitive style and professional success in the interaction with the information system]. *Institut psikhologii Rossiyskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, vol. 2, no. 1, pp. 161–174. EDN: YIRIVL (In Russian)
- Barglow, R. (1994) *The crisis of the self in the age of information: Computers, dolphins and dreams*. London; New York: Routledge, 227 p. (In English)
- Bogacheva, N. V. (2015) *Individual'no-stilevye osobennosti vzroslykh igrokov (na materiale komp'yuternykh igr) [Individual-style features of adult players (on the material of computer games)]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Lomonosov Moscow State University, 199 p. (In Russian)
- Borokhovski, E. F., Bernard, R. M. (2013) Kolichestvennye sintezy v sotsial'nykh naukakh: metodologiya i praktika meta-analiza. Chast' 1 [Qualitative syntheses in social sciences: Methodology and practice of meta-analysis. Part 1]. *Psikhologiya. Ekonomika. Pravo*, no. 2, pp. 6–15. EDN: RBMQPD (In Russian)
- Chebotareva, A. A., Chebotarev, V. E., Rozanov, A. S. et al. (2018) Informatsionnoe obshchestvo i informatizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: problemy i perspektivy [The information society and the informatization of the educational space: Problems and prospects]. In: S. V. Ivanova (ed.). *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnuyu epokhu [Education environment for the information age]*. Moscow: Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education Publ., pp. 157–166. (In Russian)

- Cheremoshkina, L. V. (2013) Internet-aktivnost' kak faktor vliyaniya na kognitivnye sposobnosti starshikh shkol'nikov [Active internet usage as an impact on cognitive abilities of high-school children]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye — Moscow University Pedagogical Education Bulletin*, no. 1, pp. 94–114. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2013-1-94-113> (In Russian)
- Daneshamooz, S., Radmehr, F., Alamolhodaie, H., Mohajer, M. (2012) The effects of sleep duration on predictive factors of mathematical performance. *ARNP Journal of Science and Technology*, vol. 2, no. 4, pp. 283–291. (In English)
- Dey, A. (2017) A study on the impact of social subdivisions (Hindus and Muslims) on children's human figure drawing and cognitive style: An attempt to find the difference between the two social subdivisions. *International Journal of Home Science*, vol. 3, no. 1, pp. 206–209. (In English)
- Dinges, N. G., Hollenbeck, A. R. (1978) Field dependence-independence in Navajo children. *International Journal of Psychology*, vol. 13, no. 3, pp. 215–220. <https://doi.org/10.1080/00207597808246626> (In English)
- Ermakov, P. N., Denisova, E. G., Kupriyanov, I. V., Kolenova, A. S. (2022) Psikhologicheskie prediktory konstruktivnykh i destruktivnykh form informatsionnogo povedeniya molodezhi [Psychological predictors of constructive and destructive forms of youth informational behavior]. *Rossiiskiy psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 19, no. 2, p. 21–34. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.2> (In Russian)
- Farsi, M., Bagheri, M. S., Sharif, M., Nematollahi, F. (2014) Relationship between field dependence/independence and language proficiency of female EFL students. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, vol. 6, no. 3, pp. 208–220. (In English)
- Fritz, R. L., Stewart, B., Norwood, M. (2002) A Comparison of field-dependence cognitive styles of professionals in purchasing and consumer service and secondary marketing education students, with implications for workforce development. *Journal of Career and Technical Education*, vol. 18, no. 2, pp. 66–78. <https://doi.org/10.21061/jcte.v18i2.610> (In English)
- Galchenko, A. S., Grigoriev, P. E., Poskotinova, L. V. (2020) Vzaimosvyaz' internet-zavisimosti s kognitivno-stilevymi osobennostyami obuchayushchikhsya [Correlation between internet-addiction and the cognitive-stylistic features of students]. *Vestnik Mininskogo universiteta — Vestnik of Minin University*, vol. 8, no. 3, pp. 7–12. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-7> (In Russian)
- Gargiulo, R. M. (1982) Reflection/impulsivity and field dependence/independence in retarded and nonretarded children of equal mental age. *Bulletin of the Psychonomic Society*, vol. 19, no. 2, pp. 74–77. <https://doi.org/10.3758/BF03330044> (In English)
- Guisande, M. A., Páramo, M. F., Tinajero, C., Almeida, L. S. (2007) Field dependence-independence (FDI) cognitive style: An analysis of attentional functioning. *Psicothema*, vol. 19, no. 4, pp. 572–577. PMID: [17959109](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17959109/) (In English)
- Guisande, M. A., Tinajero, C., Cadaveira, F., Páramo, M. F. (2012) Attention and visuospatial abilities: A neuropsychological approach in field-dependent and field-independent schoolchildren. *Studia Psychologica*, vol. 54, no. 2, pp. 83–94. (In English)
- Horino, H. (2008) Cognitive styles of elite and non-elite female soccer players. In: T. Reilly, F. Korkusuz (eds.). *Science and Football VI. The Proceedings of the Sixth World Congress on Science and Football*. London: Routledge Publ., pp. 430–433. (In English)
- Ifelunni, C. O., Ezema, R. F., Victor, S. et al. (2022) Cognitive styles as a correlate of pupils' academic achievement in South-East, Nigeria. *International Journal of Social Science and Human Research*, vol. 5, no. 1, pp. 159–166. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i1-24> (In English)
- Ikkonnikova, G. Yu., Lisovskaya, N. B., Tuzhikova, E. S. (2020) Problema tsifrovizatsii v sovremennom obrazovanii (na primere RGPU im. A. I. Gertsena) [Digitalization in modern education (case study of Herzen State Pedagogical University of Russia)]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 2, no. 2, pp. 150–156. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-2-150-156> (In Russian)
- Kholodnaya, M. A. (2004) *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma [Cognitive styles. About the nature of the individual mind]*. 2<sup>nd</sup> ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 384 p. (In Russian)
- Lin, H.-C. K., Su, S.-H., Hsieh, Y.-C., Tsai, S.-C. (2014) Impacts of affective tutoring system on the academic achievement of primary school students with different cognitive styles—an example of marine education. *The New Educational Review*, vol. 38, no. 4, pp. 248–259. <https://doi.org/10.15804/tner.14.38.4.19> (In English)
- Lockheed, M. E., Harris, A. M., Stone, M. K., Fitzgerald, M. L. (1977) Validation of a children's group embedded figures test. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 44, no. 3, pp. 1259–1263. <https://doi.org/10.2466/pms.1977.44.3c.1259> (In English)
- Maghsudi, M. (2007) The interaction between field dependent/independent learning styles and learners' linguinity in third language acquisition. *Language in India*, vol. 7, no. 5, pp. 1–23. (In English)
- Mebane, D., Johnson, D. J. (1970) A comparison of the performance of Mexican boys and girls on Witkin's cognitive tasks. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 4, no. 3–4, pp. 227–239. (In English)

- Mousavi, S., Radmehr, F., Alamolhodaei, H. (2012) The role of mathematical homework and prior knowledge on the relationship between students' mathematical performance, cognitive style and working memory capacity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, no. 28, pp. 1223–1248. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1532> (In English)
- Mutlu, M., Temiz, B. K. (2013) Science process skills of students having field dependent and field independent cognitive styles. *Educational Research and Reviews*, vol. 8, no. 11, pp. 766–776. (In English)
- Negroponte, N. (1995) *Being digital*. New York: Alfred A. Knopf Publ., 255 p. (In English)
- Nikulina, T. V., Starichenko, E. B. (2018) Informatizatsiya i tsifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tekhnologii, upravlenie [Information and digital technologies in education: Concepts, technologies, management]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, no. 8, pp. 107–113. <http://dx.doi.org/10.26170/po18-08-15> (In Russian)
- Osborne, E. W. (2000) Effects of level of openness in agriscience experiments on student achievement and science process skill development. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, vol. 50, no. 1, pp. 75–81. (In English)
- Prokhorov, A., Konik, L. (2019) *Tsifrovaya transformatsiya. Analiz, trendy, mirovoj opyt [Digital transformation. Analysis, trends, world experience]*. 2<sup>nd</sup> ed., comp. Moscow: ComNews Group Publ., 368 p. (In Russian)
- Rezaeian, M. (2012) An investigation into the relationship between field dependence/independence, sex, and age, towards EFL proficiency in Iranian language learners. *The Iranian EFL Journal*, vol. 8, no. 5, pp. 82–98. (In English)
- Saadatmanesh, S. (2014) The correlation between EFL learners' multiple intelligences and their English achievement abilities regarding their learning styles. *Merit Research Journal of Education and Review*, vol. 2, no. 3, pp. 62–73. (In English)
- Şahin, F., Ateş, S. (2020) Examination of the relationship between seventh-grade students' scientific literacy among certain cognitive variables. *Education and Science*, vol. 45, no. 203, pp. 63–89. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8552> (In English)
- Sirait, R. L., Sibuea, A. M., Murad, A. (2017) The effect of learning models and cognitive style on mathematics learning outcomes of grade 5 students. In: *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2017)*. Vol. 104. Amsterdam: Atlantis Press, pp. 150–153. <https://doi.org/10.2991/aisteel-17.2017.32> (In English)
- Tapscott, D. (1995) *The digital economy: Promise and peril in the age of networked intelligence*. New York: McGraw-Hill Publ., 368 p. (In English)
- Thomson, K., Watt, A., Liukkonen, J. (2014) Developmental and cultural aspects of field-dependence in 11 and 12 years old Estonian and Finnish students. *Trames. A Journal of the Humanities and Social Sciences*, vol. 18, no. 1, pp. 89–101. <https://doi.org/10.3176/tr.2014.1.06> (In English)
- Tulchinsky, G. L. (2017) Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: vyzovy vysshej shkole [Digital transformation of education: Challenges for higher school]. *Filosofskie nauki — Russian Journal of Philosophical Sciences*, no. 6, pp. 121–136. (In Russian)
- Valieva, A. A., Shakirova, G. F. (2021) Vzaimosvyaz' kognitivnogo stilya "polezavisimost'/polenezavisimost" i klipovogo myshleniya u odarennykh podrostkov [The correlation between cognitive style "field-dependence/-independence" and clip thinking among gifted teenagers]. In: R. A. Valeeva (ed.). *Pedagogicheskoe obrazovanie: novye vyzovy i tseli. VII Mezhdunarodnyj forum po pedagogicheskomu obrazovaniyu: sbornik nauchnykh trudov [Pedagogical education: New challenges and goals. VII International Forum on Teacher Education: A collection of scientific papers]*. Pt. IV. Kazan: Kazan University Publ., p. 74–83. (In Russian)
- Venkata Rao, B. (2007) Study of academic achievements in mathematics in relation to cognitive style and attitude towards mathematics. *Global Journal for Research Analysis*, vol. 3, no. 1, pp. 7–8. (In English)
- Villalobos, J. A. L., Pintado, I. S., de Llano, J. M. A. et al. (2010) Utilidad del children's embedded figures test en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad [Utility of Children's embedded figures tests in attention deficit hyperactivity disorder]. *Clínica y Salud — Clinical and Health*, vol. 21, no. 1, pp. 93–103. <https://doi.org/10.5093/cl2010v21n1a8> (In Spanish)
- Weymer, R. A. (2002) Factors affecting students' performance in sixth grade modular technology education. *Journal of Technology Education*, vol. 13, no. 2, pp. 34–47. <https://doi.org/10.21061/jte.v13i2.a.3> (In English)
- Witkin, H. A., Goodenough, D. R., Karp, S. A. (1967) Stability of cognitive styles from childhood to young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 7, no. 3-1, pp. 291–300. <https://doi.org/10.1037/h0025070> (In English)
- Yaghoobi, A., Mokhtaran, M., Mohammadzadeh, S. (2019) Cognitive styles and psychological resilience as predictors of academic burnout. *Iranian Evolutionary and Educational Psychology Journal*, vol. 1, no. 1, pp. 1–7. <http://dx.doi.org/10.29252/IEEPJ.1.1.1> (In English)



Zherebnenko, O. A., Kuznetsova, L. B., Moskalenko, S. V., Balykov, V. V. (2018) Issledovanie otnosheniya mladshikh shkol'nikov k sovremennym tsifrovym tekhnologiyam posredstvom zoometafor [The research of the attitude of primary school students to modern digital technologies by means of zoometaphors]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem — Russian Journal of Education and Psychology*, vol. 9, no. 2, pp. 37–54. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2018-2-37-54> (In Russian)



УДК 159.922.26

EDN UXLUWG

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-185-193>

Научная статья

## Психологическая безопасность педагогов коррекционных школ, расположенных на разной удаленности от территориального центра региона

И. А. Баева<sup>1</sup>, И. В. Кондакова<sup>✉1</sup>

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

### Сведения об авторах

Ирина Александровна Баева, SPIN-код: 9821-0273, Scopus AuthorID: 56662208400, ResearcherID: Q-1687-2015, ORCID: 0000-0003-2457-8221, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

Ирина Владимировна Кондакова, SPIN-код: 2190-1993, Scopus AuthorID: 57221619955, ResearcherID: AAA-2353-2019, ORCID: 0000-0001-6320-5757, e-mail: [kondakovaiv@herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@herzen.spb.ru)

**Для цитирования:** Баева, И. А., Кондакова, И. В. (2023) Психологическая безопасность педагогов коррекционных школ, расположенных на разной удаленности от территориального центра региона. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 185–193. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-185-193> EDN UXLUWG

**Получена** 13 декабря 2022; прошла рецензирование 11 января 2023; принята 14 февраля 2023.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © И. А. Баева, И. В. Кондакова (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии СС BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

### Аннотация

**Введение.** Психологическое здоровье и благополучие обучающихся, их сохранение на всех этапах развития является одной из приоритетных и актуальных задач, стоящих перед системой образования. Особенно важно это для учащихся коррекционных школ, которым требуется особое, бережное отношение, возможное только в психологически безопасных условиях образовательной среды. Доказано, что состояние психологической безопасности образовательной среды влияет на психологическое благополучие педагогических работников, а через них и на психологическое состояние обучающихся. Установлено, что уровень психологической безопасности педагогических работников образовательных организаций среднего профессионального образования имеет достоверно значимые различия в зависимости от удаленности от территориального центра региона. Педагоги среднего профессионального образования из более удаленных образовательных организаций имеют более высокий уровень психологической безопасности. Важно выявить связь удаленности от территориального центра коррекционной школы и уровня психологической безопасности работающих в ней педагогов.

**Материалы и методы.** В статье приводится анализ эмпирических данных, полученных на выборке педагогических работников коррекционных школ. Респондентами выступили 555 педагогов, реализующих адаптивные образовательные программы. Респонденты были разделены на две группы в зависимости от удаленности их образовательной организации от территориального центра региона. Уровень психологической безопасности измерялся с помощью методики «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И. А. Баевой.

**Результаты исследования.** Все респонденты оценивают свой уровень психологической безопасности в образовательной среде как высокий. Сравнительный анализ показал достоверно значимые различия по большинству компонентов психологической безопасности между педагогами, работающими в коррекционных школах, расположенных на разной удаленности от территориального центра региона. Уровень психологической безопасности педагогических работников, работающих в менее удаленных коррекционных школах, достоверно более высокий, чем у педагогов из более отдаленных от центра образовательных организаций. Дисперсионный анализ подтвердил наличие зависимости уровня психологической безопасности педагогических работников от удаленности расположения от территориального центра региона коррекционной школы: чем дальше расположена школа, тем ниже уровень психологической безопасности.

**Заключение.** Проведенное исследование говорит о важности учета фактора вида образовательной организации и ее удаленности от территориального центра при подготовке программ психологического сопровождения.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, образовательная среда, педагоги, коррекционные школы, удаленность от территориального центра

## Research article

# Psychological safety of teachers of special needs schools located at different distances from the territorial center of the federal subject (region)

I. A. Baeva<sup>1</sup>, I. V. Kondakova<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

### Authors

Irina A. Baeva, SPIN: 9821-0273, Scopus AuthorID: 56662208400, ResearcherID: Q-1687-2015, ORCID: 0000-0003-2457-8221, e-mail: [irinabaeva@mail.ru](mailto:irinabaeva@mail.ru)

Irina V. Kondakova, SPIN: 2190-1993, Scopus AuthorID: 57221619955, ResearcherID: AAA-2353-2019, ORCID: 0000-0001-6320-5757, e-mail: [kondakovaiv@herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@herzen.spb.ru)

**For citation:** Baeva, I. A., Kondakova, I. V. (2023) Psychological safety of teachers of special needs schools located at different distances from the territorial center of the federal subject (region). *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 185–193. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-185-193> EDN UXLUWG

**Received** 13 December 2022; reviewed 11 January 2023; accepted 14 February 2023.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © I. A. Baeva, I. V. Kondakova (2023). 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 psychological health and well-being of students at all stages of their development is a priority task of the education system. This is particularly important for students of special needs schools, who require a special and careful attitude which is possible only in a psychologically safe educational environment. There is evidence that the degree of psychological safety of the educational environment affects the psychological well-being of teachers and, through them, the psychological state of students. Prior research established that the level of psychological safety of teachers of secondary vocational schools has significant differences depending on the distance from the territorial center of the region. Teachers of secondary vocational schools from more remote educational organizations have a higher level of psychological safety. The present study aims to ascertain if such differences apply to teachers of special needs schools.

**Materials and Methods.** The sample included 555 teachers of special needs schools. The respondents were divided into two groups depending on the distance of their school from the territorial center of the region. The level of psychological safety was measured using the Psychological Safety of the School Educational Environment test by I. A. Baeva.

**Results.** All respondents report a high level of psychological safety in the educational environment. The level of psychological safety of teachers working in less remote special needs schools is significantly higher than that of teachers from more remote schools. The analysis of variance confirmed that the level of the teachers' psychological safety depends on the remoteness of the special needs school from the territorial center of the region.

**Conclusions.** The results indicate that it is important to take into account the type of educational institution and its remoteness from the territorial center in the development of psychological support programs for teachers.

**Keywords:** psychological safety, educational environment, teachers, special needs schools, remoteness from the territorial center

## Введение

Психологическое здоровье подрастающего поколения — одна из приоритетных и общих задач, стоящих перед системой образования на разных ее ступенях. Сохранить и восстановить психологическое здоровье можно только в психологически безопасной образовательной среде.

Одной из важнейших задач педагога-психолога в любой образовательной организации является создание психологически безопасной образовательной среды. Психологически безопасные условия работы способствуют открытому и полному озвучиванию педагогическими работниками профессиональных проблем и поиску их решений вместе с коллегами, установлению хороших взаимоотношений в педагогических коллективах. В этом случае коллектив рассматривается как важный социальный ресурс для педагогов. В школах с низким уровнем психологической безопасности педагоги опасаются обсуждать с коллегами собственные профессиональные затруднения (Bas, Tabancalı 2020; Sagnak 2017), что может приводить к снижению эффективности их деятельности. Показана медиативная роль психологической безопасности в инновационном поведении учителей. Она опосредует влияние морального лидерства на инновационное поведение учителей физической культуры, на их возможность подбирать и применять индивидуальные способы построения взаимоотношений с обучающимися (Chen et al. 2022). В исследованиях было выявлено, что состояния психологической безопасности обучающихся и педагогов взаимосвязаны, поэтому важно работать не только с состоянием самих учеников, но и с состоянием их педагогов (Лактионова 2013; Суннатова 2020). Особенно важно это для коррекционных школ, где обучаются дети с особенностями развития, к которым требуется индивидуальный подход, учет личностных особенностей и возможностей, поиск путей объединения их в группы. Все это предъявляет особые требования к личности и состоянию педагога коррекционной школы и возлагает на него особую профессиональную ответственность.

Профессиональный стресс и эмоциональное выгорание рассматриваются как наиболее частые проблемы, встречающиеся у педагогических работников коррекционных школ. Изучаются их влияние на мышление, а следовательно, и на восприятие, на поведение педагогов, а также возможные пути преодоления и профилактики данных состояний (Малыгина, Кудрявцев 2020; Торицова 2021). Одним из вариантов решения

данных проблем может выступать создание психологически комфортных и безопасных условий в коррекционных школах (Апанасенко, Хоженоева 2021), так как доказано взаимовлияние психологической безопасности образовательной среды и физического и психологического благополучия педагогов коррекционных школ (Баева, Кондакова 2020).

В последнее время усиливается интерес к региональному аспекту исследуемых феноменов. Например, благополучие было исследовано на выборке сразу трех субъектов РФ (Киселева 2020). Проведенное исследование на выборке педагогических работников одного из субъектов РФ показало, что уровень психологической безопасности педагогов в образовательных организациях среднего профессионального образования достоверно значимо различается в зависимости от расположения самой образовательной организации в регионе. Более высокий уровень психологической безопасности педагогами отмечается в образовательных организациях, более удаленных от центра региона, чем в менее удаленных (Тарасов и др. 2022). Можно предположить, что схожая тенденция, проявляющаяся в связи уровня психологической безопасности и расположения образовательной организации, будет и в коррекционных школах, что важно учитывать при разработке и апробации профилактических программ, программ сопровождения развития субъектов образовательной среды на региональном уровне.

## Организация и методы исследования

Целью эмпирического исследования выступил поиск взаимосвязи между уровнем психологической безопасности педагогических работников коррекционных школ в образовательной среде и удаленностью самих школ от территориального центра региона, где они расположены. Рассматриваемые коррекционные школы расположены в городах с численностью до 100000 жителей, в поселках городского типа или небольших поселениях на территории муниципального округа. Города, поселки городского типа и поселения расположены на разном удалении от территориального центра исследуемого региона. Количество педагогов, работающих в городских школах, составило 317 человек (57%), количество педагогов из сельских школ — 238 человек (43%). Все исследуемые коррекционные школы относятся к школам-интернатам, реализующим адаптированные образовательные программы. Большинство — это школы для детей с интеллектуальными нарушениями.

Для выявления уровня психологической безопасности педагогических работников использовался опросник И. А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (Баева 2006). Респондентами выступили педагоги коррекционных школ, общее количество которых составило 555 человек, из них 27 мужчин (средний возраст — 49 лет, от 23 до 69 лет) и 528 женщин (средний возраст — 46,6 лет, от 20 до 75 лет). Для достижения цели исследования все испытуемые были поделены на две группы в зависимости от расположения их образовательной организации по отношению к территориальному центру региона. В первую группу вошли педагоги, чьи коррекционные школы удалены до 150 км от центра субъекта,

количество респондентов составило 245 человек. Оставшиеся 310 человек составили вторую группу, чьи коррекционные школы расположены более, чем в 150 км от территориального центра.

### Результаты и их обсуждение

Анализ полученных эмпирических данных позволил выявить, что обследуемые педагоги коррекционных школ оценивают свой уровень психологической безопасности в образовательной среде по всем компонентам как высокий или очень высокий (табл. 1).

Полученные данные свидетельствуют о достоверно значимых различиях по всем показателям

Табл. 1. Уровень психологической безопасности образовательной среды в оценках педагогов коррекционных школ

Характеристики образовательной среды	Группа 1	Группа 2
Отношение к образовательной среде (референтность)	4,37 ± 0,55**	4,21 ± 0,61**
Когнитивный компонент отношения к образовательной среде	4,50 ± 0,55*	4,34 ± 0,66*
Эмоциональный компонент отношения к образовательной среде	4,46 ± 0,53**	4,25 ± 0,68**
Поведенческий компонент отношения к образовательной среде	4,16 ± 0,93	4,04 ± 0,96
Удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды школы	4,10 ± 0,64**	3,84 ± 0,69**
Защищенность от психологического насилия во взаимодействии с учениками	4,10 ± 0,97*	3,88 ± 0,95*
Защищенность от психологического насилия во взаимодействии с коллегами	4,41 ± 0,75**	4,15 ± 0,77**
Защищенность от психологического насилия во взаимодействии с администрацией	4,33 ± 0,90*	4,12 ± 0,95*

Примечание: Группа 1 — коррекционные школы, удаленные до 150 км от центра региона; Группа 2 — коррекционные школы, удаленные более, чем на 150 км от центра региона. Результаты в пределах 3,4–4,1 — высокий уровень, более 4,1 — очень высокий уровень. \* —  $p \leq 0,01$ , \*\* —  $p \leq 0,001$ .

Table 1. The level of the psychological safety of the educational environment in the assessments of teachers of special needs schools

Characteristics of the educational environment	Group 1	Group 2
Attitude to the educational environment (reference)	4.37 ± 0.55**	4.21 ± 0.61**
Cognitive component of the attitude to the educational environment	4.50 ± 0.55*	4.34 ± 0.66*
Emotional component of the attitude to the educational environment	4.46 ± 0.53**	4.25 ± 0.68**
Behavioral component of the attitude to the educational environment	4.16 ± 0.93	4.04 ± 0.96
Satisfaction with significant characteristics of the school's educational environment	4.10 ± 0.64**	3.84 ± 0.69**
Protection from psychological abuse in interaction with students	4.10 ± 0.97*	3.88 ± 0.95*
Protection from psychological abuse in interaction with colleagues	4.41 ± 0.75**	4.15 ± 0.77**
Protection from psychological abuse in interaction with the administration	4.33 ± 0.90*	4.12 ± 0.95*

Note: Group 1—special needs schools up to 150 km away from the center of the region; Group 2—special needs schools more than 150 km away from the center of the region. Results in the range of 3.4–4.1—a high level, more than 4.1—a very high level. \*— $p \leq 0.01$ , \*\*— $p \leq 0.001$ .

психологической безопасности педагогических работников коррекционных школ, кроме поведенческого компонента отношения к образовательной среде, между выделенными группами респондентов. Более высокие значения по всем показателям характерны для педагогических работников из коррекционных школ, расположенных на удалении до 150 км от территориального центра.

Поведенческий компонент референтности образовательной среды раскрывается в желании/нежелании педагогов сменить место работы в ближайшие 1–2 года, получении образования по другой специальности и возвращении на прежнее место работы после временного отсутствия. Отсутствие достоверно значимых различий по данному компоненту может свидетельствовать о том, что значимые изменения в жизни педагогических работников, при которых они не смогут длительное время выполнять свою деятельность в той коррекционной школе, где они работают на момент исследования (переезд, длительная болезнь и т. д.), одинаково привел бы к смене образовательной организации. Педагоги не смогли бы остаться работать дальше в своей школе. Также можно предположить, что желание смены работы и получения иного образования не связано с территориальным расположением образовательной организации, а больше связано с индивидуальными планами педагогов. Мы предполагаем, что перечисленные позиции являются основными причинами отсутствия достоверно значимых различий в поведенческом компоненте референтности образовательной среды.

Таким образом, педагоги из коррекционных школ, расположенных на расстоянии до 150 км от территориального центра, оценивают референтность образовательной среды (среднее значение —  $4,37 \pm 0,55$  балла) и защищенность от психологического насилия во взаимодействии с коллегами (среднее значение —  $4,41 \pm 0,75$  балла) и администрацией (среднее значение —  $4,33 \pm 0,90$  балла) как очень высокие. Удовлетворенность основными характеристиками образовательной среды и защищенность от психологического насилия во взаимодействии с учениками оцениваются на высоком уровне (табл. 1). Полученные данные свидетельствуют, что образовательная среда способствует профессиональному и личностному росту и развитию педагогов, они не планируют смену как места работы, так и сферы деятельности. Выполняемая работа приносит им удовлетворение и является для них интересной, притягательной.

Педагогические работники из более удаленных коррекционных школ оценивают как очень высокий только уровень референтной значимости образовательной среды (среднее значение —  $4,21 \pm 0,61$  балла). Остальные показатели психологической безопасности (уровень удовлетворенности ее основными характеристиками и уровни защищенности от психологического насилия во взаимодействии со всеми субъектами образовательной среды) оцениваются ими на высоком уровне (табл. 1). Это свидетельствует о большой значимости, важности выполняемой деятельности для педагогов, о стремлении развиваться для более успешного ее выполнения, но при этом о меньшей защищенности от психологического насилия со стороны коллег и администрации.

Полученные различия могут быть связаны с большими трудностями, с которыми встречаются педагоги из более удаленных коррекционных школ. Они чаще расположены в малонаселенных городах, сельских поселениях городского типа, где каждый знает друг друга, и соответственно, работая с более сложным контингентом, чем педагоги из средних общеобразовательных организаций, педагогические работники коррекционных школ чувствуют свою большую ответственность, больше возлагаемых на них ожиданий, чем в менее удаленных от центра коррекционных школах, расположенных в крупных городах. В менее удаленных городах, где количество жителей в городе больше, меньше вероятность столкновения с родителями воспитанников в свободное от работы время, что позволяет больше разделять работу и личную жизнь. Также возможной причиной служит и стиль управления, руководства в самих школах.

Полученные нами данные для педагогов коррекционных школ не соотносятся с данным для педагогических работников образовательных организаций среднего профессионального образования. Для них была выявлена обратная ситуация: уровень психологической безопасности педагогов был выше в образовательных организациях, расположенных на удалении более чем в 150 км от территориального центра. Полученные различия могут быть объяснены особенностями контингента обучающихся, с которыми работают педагогические работники в коррекционных школах и организациях среднего профессионального образования, спецификой работы в коррекционных школах.

Для выявления взаимосвязи между уровнем психологической безопасности педагогов в образовательной среде и удаленностью

от территориального центра коррекционных школ, в которых они работают, был проведен однофакторный дисперсионный анализ. Однофакторный дисперсионный анализ позволяет проверить гипотезу о влиянии исследуемого фактора на зависимую переменную. В нашем исследовании зависимыми переменными выступили компоненты психологической безопасности образовательной среды, а фактором — удаленность школ от территориального центра. Для выявления зависимости уровня психологической безопасности педагогов в образовательной среде от территориального расположения коррекционных школ, в которых они работают, был проведен однофакторный дисперсионный анализ. В результате все показатели психологической безопасности в образовательной среде, кроме поведенческого компонента референтности, показали зависимость от расположения школы относительно территориального центра. Зависимость для всех характеристик имеет одинаковую форму

и направленность, поэтому приведем в пример только одну из них (рис. 1).

Данная зависимость характерна на 99,9 % ( $p \leq 0,001$ ) уровне значимости для следующих показателей психологической безопасности образовательной среды: отношение к образовательной среде и ее эмоциональный компонент, удовлетворенность основными характеристиками образовательной среды и защищенность от психологического насилия во взаимодействии с коллегами. На уровне более 99% ( $p \leq 0,01$ ) аналогичная зависимость характерна для когнитивного компонента референтности, а также для защищенности от психологического насилия во взаимодействии с учащимися и администрацией.

Таким образом, полученные данные подтверждают связь расположения коррекционной школы в регионе и уровня психологической безопасности педагогов в образовательной среде. Чем более удалена коррекционная школа от территориального центра, тем ниже уровень

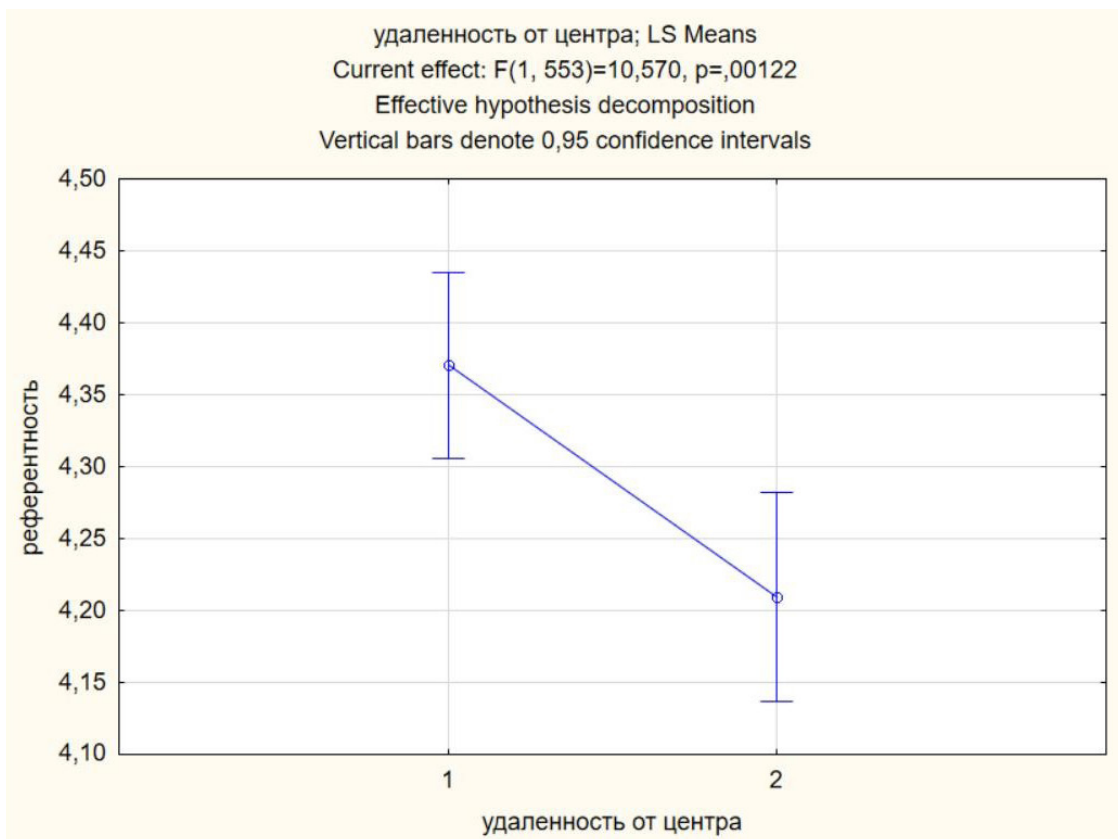


Рис. 1. Зависимость отношения к образовательной среде (референтности) от удаленности коррекционной школы от территориального центра региона

Примечание: Группа 1 — коррекционные школы, удаленные до 150 км от центра региона; Группа 2 — коррекционные школы, удаленные более, чем на 150 км от центра региона.

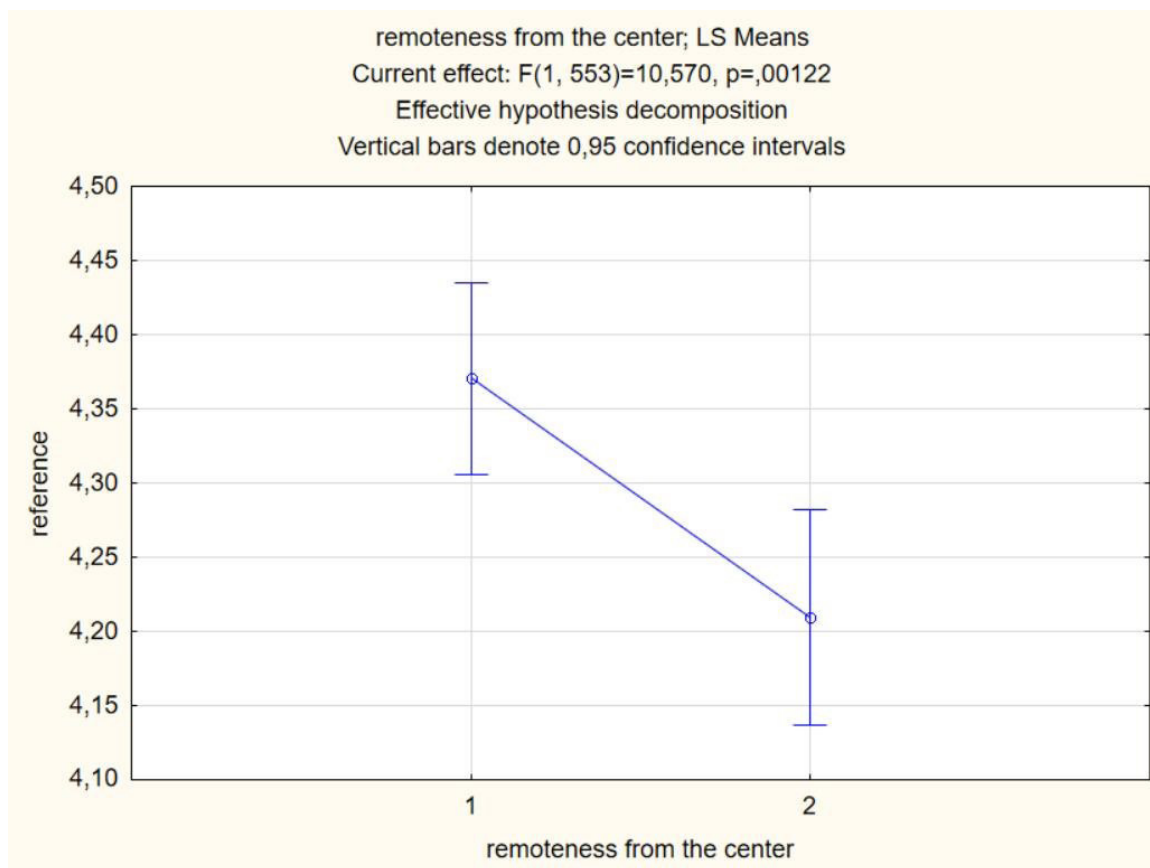


Fig. 1. Dependence of the attitude to the educational environment (reference) on the remoteness of the special needs school from the territorial center of the region

Note: Group 1—special needs schools up to 150 km away from the center of the region;  
Group 2—special needs schools more than 150 km away from the center of the region.

психологической безопасности педагогов в образовательной среде. Наиболее сильно удаленность школы связана с отношением к образовательной среде и защищенностью при взаимодействии с коллегами.

### Выводы

Психологическое здоровье подрастающего поколения — одна из актуальных тем, исследованием которой занимаются многие ученые из разных областей знаний. Одним из аспектов его сохранения является психологически безопасная образовательная среда, важным субъектом которой является педагог. От его компетенций, состояния, степени удовлетворенности трудом зависит и состояние обучающегося. Особенно значимо это для коррекционных школ.

Было выявлено, что удаленность расположения коррекционной школы от территориального центра влияет на уровень психологической безопасности педагогических работников

в образовательной организации. С большей удаленностью школы от центра региона достоверно значимо снижается уровень психологической безопасности педагогов и всех ее компонентов, кроме поведенческого компонента отношения к образовательной среде. При этом в среднем уровень психологической безопасности педагогических работников сохраняется на высоком или очень высоком уровне вне зависимости от удаленности от центра. Для педагогов средних профессиональных образовательных организаций получена противоположная картина, что показывает важность учета удаленности от центра и специфики образовательных организаций при создании и внедрении программ повышения уровня психологической безопасности субъектов образовательной среды. Проведенное исследование дополняет данные о влиянии социокультурной среды на психический статус и состояние человека.



## 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

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

## Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

## Литература

- Апанасенко, С. С., Хоженоева, А. Н. (2021) Обеспечение психологически безопасной и комфортной среды в «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школе № 3» г. Улан-Удэ. *Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество*, № 2, с. 4–9. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-2-4-9>
- Баева, И. А. (ред.). (2006) *Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении*. СПб.: Речь, 288 с.
- Баева, И. А., Кондакова, И. В. (2020) Взаимовлияние психологической безопасности образовательной среды и благополучия педагогов коррекционных школ. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, Вып. № 3. с. 51–58. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-3>
- Киселева, А. С. (2020) Факторы благополучия российского населения: региональные особенности. *Социодинамика*, № 5, с. 69–78. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2020.5.32984>
- Лактионова, Е. Б. (2013) *Психологическая экспертиза образовательной среды*. СПб.: Книжный Дом, 287 с.
- Малыгина, Т. А., Кудрявцев, В. А. (2020) Эмоциональное выгорание как один из факторов развития патогенного мышления. *Вопросы науки и образования*, № 5 (109), с. 36–46.
- Суннатова, Р. И. (2020) Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, т. 9, № 3, с. 215–224. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224>
- Тарасов, С. В., Баева, И. А., Кондакова, И. В. (2022) Ценностные ориентации и психологическая безопасность педагогов в образовательных организациях, расположенных на разной удаленности от территориального центра субъекта РФ. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 204, с. 164–178. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-164-178>
- Торикова, Е. Ф. (2021) Организационно-психологические условия профилактики профессионального стресса педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната. *Проблемы современного педагогического образования*, № 71-2, с. 465–468.
- Bas, S., Tabancali, E. (2020) Correlations between teachers' personality, psychological safety perception and teacher voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 20, no. 85, pp. 185–204.
- Chen, J., Zheng, W., Jiang, B. (2022) The impact of moral leadership on physical education teachers' innovation behavior: The role of identification with leader and psychological safety. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 1030245. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030245>
- Sagnak, M. (2017) Ethical leadership and teachers' voice behavior: The mediating roles of ethical culture and psychological safety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 17, no. 4, pp. 1101–1117. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0113>

## References

- Apanasenko, S. S., Khozhenoyeva, A. N. (2021) Obespechenie psikhologicheskoi bezopasnoj i komfortnoj sredy v "Spetsial'noj (korrektsionnoj) obshcheobrazovatel'noj shkole № 3" g. Ulan-Ude [Providing psychologically safe and comfortable environments in Special (remedial) Secondary General School no. 3]. *Vestnik BGU. Obrazovaniye. Lichnost'. Obshchestvo — BSU Bulletin. Education. Personality. Society*, no. 2, pp. 4–9. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-2-4-9> (In Russian)

- Baeva, I. A. (ed.). (2006) *Obespechenie psikhologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Ensuring psychological safety in an educational institution]*. Saint Petersburg: Rech Publ., 288 p. (In Russian)
- Baeva, I. A., Kondakova, I. V. (2020) Vzaimovliyaniye psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy i blagopoluchiya pedagogov korrektsionnykh shkol [Mutual influence of psychological security of the educational environment and well-being of special education school teachers]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, iss. 3, pp. 51–58. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-3> (In Russian)
- Bas, S., Tabancali, E. (2020) Correlations between teachers' personality, psychological safety perception and teacher voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 20, no. 85, pp. 185–204. (In English)
- Chen, J., Zheng, W., Jiang, B. (2022) The impact of moral leadership on physical education teachers' innovation behavior: The role of identification with leader and psychological safety. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 1030245. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030245> (In English)
- Kiseleva, L. S. (2020) Faktory blagopoluchiya rossijskogo naseleniya: regional'nye osobennosti [Factors of well-being of the Russian population: Regional features]. *Sotsiodinamika — Sociodynamics*, no. 5, pp. 69–78. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2020.5.32984> (In Russian)
- Laktionova, E. B. (2013) *Psikhologicheskaya ekspertiza obrazovatel'noj sredy [Psychological examination of the educational environment]*. Saint Petersburg: Knizhnyj Dom Publ., 287 p. (In Russian)
- Malygina, T. A., Kudryavtsev, V. A. (2020) Emotsional'noe vygoranie kak odin iz faktorov razvitiya patogennoho myshleniya [Emotional burnout as one of the factors in the development of pathogenic thinking]. *Voprosy nauki i obrazovaniya — Problems of Science and Education*, no. 25 (109), pp. 36–46. (In Russian)
- Sagnak, M. (2017) Ethical leadership and teachers' voice behavior: The mediating roles of ethical culture and psychological safety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, vol. 17, no. 4, pp. 1101–1117. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0113> (In English)
- Sunnatova, R. I. (2020) Lichnostnye i kommunikativnye kachestva pedagogov, predopredelyayushchie sub'ekt-sub'ektnoe vzaimodejstvie s obuchayushchimisya [Personal and communicative qualities of teachers, defining the subject-subject interaction with students]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya — Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 9, no. 3, pp. 215–224. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-3-215-224> (In Russian)
- Tarasov, S. V., Baeva, I. A., Kondakova, I. V. (2022) Tsennostnye orientatsii i psikhologicheskaya bezopasnost' pedagogov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh, raspolozhennykh na raznoj udalennosti ot territorial'nogo tsentra sub'ekta RF [Values and psychological safety of teachers in educational organisations located at different distances from the administrative centres of russia's regions]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 204, pp. 164–178. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2022-204-164-178> (In Russian)
- Torikova, E. F. (2021) Organizatsionno-psikhologicheskie usloviya profilaktiki professional'nogo stressa pedagogov spetsial'noj obshcheobrazovatel'noj (korrektsionnoj) shkoly-internata [Organizational and psychological conditions for the prevention of professional stress for teachers of a special general education (correctional) boarding school]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 71-2, pp. 465–468. (In Russian)



УДК 159.9.072

EDN VRNNUN

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-194-203>

Научная статья

## Влияние школьной среды на проблемное поведение старшекласников: опосредующий эффект индивидуально-психологических качеств

П. Цинь<sup>✉1</sup>, М. Хуан<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Средняя школа № 5 города Паньчжоу, 553505, Китай, провинция Гуйчжоу, округ Люпаньшуй, ул. Баньцяо, д. 202, корп. 3

### Сведения об авторах

Пэнфэй Цинь, SPIN-код: 8975-8060, ORCID: 0000-0002-1577-1700, e-mail: 243911360@qq.com

Мэй Хуан, e-mail: 1414610246@qq.com

**Для цитирования:** Цинь, П., Хуан, М. (2023) Влияние школьной среды на проблемное поведение старшекласников: опосредующий эффект индивидуально-психологических качеств. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 194–203. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-194-203> EDN VRNNUN

**Получена** 27 августа 2022; прошла рецензирование 23 сентября 2022; принята 5 октября 2022.

**Финансирование:** Публикация подготовлена при поддержке Государственного комитета по стипендиям КНР (грант № 202008520059).

**Права:** © П. Цинь, М. Хуан (2023). 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.** Поведение учащихся является важным объектом управления в школьном классе. Нередко нарушения поведения учащихся снижают эффективность обучения и являются источником стресса для учителей. Это обуславливает актуальность исследования. Школьная среда, согласно Цзян Гуангун (Jiang 2004), включает отношения между учителем и учеником, отношения между сверстниками, порядок и дисциплину, соревновательность и учебную нагрузку. Результаты многих исследований показывают, что школьная среда в совокупности с индивидуально-психологическими качествами учащихся играют важную роль в прогнозировании проблемности поведения в классе, однако остается неясным степень их вклада. Целью настоящего исследования стало изучение факторов, влияющих на проблемное поведение старшекласников.

**Материалы и методы.** Использовались методики «Проблемное поведение старшекласников в классе» Ли Цинцин (Li 2009), для оценки школьной среды — опросник «Мой класс» Цзян Гуангун (Jiang 2004), для оценки индивидуально-психологических характеристик — опросник самовосприятия Чжан Ибинь (Zhang 2008), пятифакторный личностный опросник Чжоу Хуэй (Zhou et al. 2000) и методика «Адаптивность старшекласников к школе» Юй Нонг (Yu 2009). В качестве математико-статистических методов использовались корреляционный анализ, стратифицированный регрессионный анализ; для проверки опосредующего эффекта индивидуально-психологических качеств между школьной средой и проблемным поведением старшекласников использовалась процедура Bootstrap. Опрошено 1450 старшекласников (10–12 классы, 43,20% юношей и 56,80% девушек) средней школы города Паньчжоу, провинция Гуйчжоу, Китай.

**Результаты.** Регрессионный анализ был применен для изучения степени влияния школьной среды и индивидуально-психологических качеств на проблемное поведение старшекласников. Проблемное поведение в классе стало зависимой переменной, показатели школьной среды, индивидуально-психологические качества и демографические характеристики — независимыми переменными. Результаты исследования показали, что существует как прямая, так и обратная зависимость между различными показателями школьной среды и индивидуально-психологических качеств, с одной стороны, и проблемным поведением старшекласников, с другой. При этом выявлен частичный

опосредующий эффект индивидуально-психологических качеств (когнитивных, личностных и адаптивных) между школьной средой и проблемным поведением в классе.

Заключение. Таким образом, школьная среда может влиять на проблемное поведение старшеклассников не только напрямую, но и косвенно, через индивидуально-психологические качества.

**Ключевые слова:** школьная среда, проблемное поведение, старшеклассники, индивидуально-психологические качества, опосредующий эффект

## Research article

# The influence of school environment on problem behaviors of high school students: The mediating effect of personality traits

P. Qin<sup>✉1</sup>, M. Huang<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

<sup>2</sup> The 5<sup>th</sup> Middle School of Panzhou, Unit No. 3, 202 Bangiao Str., Liupanshui City, Guizhou Province 553505, China

### Authors

Pengfei Qin, SPIN: 8975-8060, ORCID: 0000-0002-1577-1700, e-mail: [243911360@qq.com](mailto:243911360@qq.com)

Mei Huang, e-mail: [1414610246@qq.com](mailto:1414610246@qq.com)

**For citation:** Qin, P., Huang, M. (2023) The influence of school environment on problem behaviors of seniors: The mediating effect of individual psychological qualities. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 194–203. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-194-203> EDN VRNNUN

**Received** 27 August 2022; reviewed 23 September 2022; accepted 5 October 2022.

**Funding:** The publication was prepared with the support of the State Scholarship Committee of the People's Republic of China (grant No. 202008520059).

**Copyright:** © P. Qin, M. Huang (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

### Abstract

**Introduction.** The behavior of students is an important object of management in the school classroom. Bad behavior often reduces the effectiveness of teaching and causes stress for teachers. The school environment, according to Jiang Guangong (Jiang 2004), includes teacher-student relationships, peer relationships, order and discipline, competitiveness, and academic workload. This study focuses on the factors influencing the problem behavior of high school students.

**Materials and Methods.** The study employed the following methods: Problem Behavior of High School Students in the Classroom by Li Qingqing (Li 2009), My Class by Jiang Guangrong (Jiang 2004), the Self-Perception Questionnaire by Zhang Yibin (Zhang 2008), the Personality Questionnaire by Zhou Hui (Zhou et al. 2000), and Adaptability of High School Students at School Scale by Yu Nong (Yu 2009). Correlation analysis and stratified regression analysis were used as mathematical and statistical methods; the Bootstrap procedure was used to test the mediating effect of personality traits between the school environment and the problem behavior of high school students. The study involved 1450 high school students (grades 10-12, 43.2% boys and 56.8% girls) of a secondary school of Panzhou City, Guizhou Province, China.

**Results.** The degree of influence of school environment and personality traits on problem behavior of high school students was studied by regression analysis. Problem behavior in the classroom was a dependent variable, and indicators of the school environment, personality traits and demographic characteristics were independent variables. The results showed that there is both a direct and inverse relationship between various indicators of the school environment and personality traits, on the one hand, and problem behavior of high school students, on the other. Further, the study revealed a partial mediating effect of personality traits (cognitive, personal and adaptive) between school environment and problem behavior in classroom.

**Conclusions.** The school environment can influence problem behavior of high school students not only directly, but also indirectly, through personality traits.

**Keywords:** school environment, problem behaviors, high school students, personality traits

## Введение

Мы понимаем проблемное поведение в классе как поведение, нарушающее правила в классе, препятствующее нормальному ходу учебной деятельности или влияющее на эффективность преподавания и эффективность обучения во время пребывания в классе (Li 2009). Управление классом — сложный процесс, одним из важнейших объектов которого является проблемное поведение учащихся. В процессе преподавания учитель часто сталкивается с тем, что ученики нарушают дисциплину в классе и правила поведения. 55% учителей средней школы считают, что тратят слишком много времени на то, чтобы справиться с проблемным поведением учащихся в классе, а 17% считают, что из-за этого они не могут заниматься своей обычной педагогической деятельностью не менее четырех часов в неделю (Zhang 2015). Для многих учителей, особенно начинающих, проблемное поведение в классе является одновременно и одной из самых сложных задач, и основным источником стресса на ранних этапах их карьеры.

Классная комната — это основное место, где происходит преподавание и обучение, а также важное место взаимодействия учителей и учащихся. Правильное управление классом не только обеспечивает бесперебойное преподавание и повышает качество преподавания, но и способствует всестороннему развитию учащихся и позволяет учителям и ученикам расти вместе. Итак, как снизить проблемность поведения учащихся в классе?

Коллектив класса оказывает очень важное влияние на проблемное поведение старшеклассников. Класс — это фактически социальная система, в которой учителя, ученики и окружающая среда взаимосвязаны, они находятся в постоянном взаимодействии друг с другом для достижения целей обучения и выполнения педагогических задач. Школьная среда включает в себя как минимум пять измерений: отношения между учителем и учеником, отношения между сверстниками, порядок и дисциплина, соревновательность и учебная нагрузка (Jiang 2004).

Исследования Лили Ву и др. показали, что психологические качества играют ключевую роль в проблемном поведении (Wu et al. 2017). Психологические качества характеризуют интериоризацию внешних стимулов в стабильные, базовые, производные и развивающие функции. Целью настоящего исследования стало изучение факторов, влияющих на проблемное поведение старшеклассников. Задачами явились: анализ взаимосвязей показателей школьной среды,

индивидуально-психологических качеств и проблемного поведения старшеклассников; анализ влияния индивидуально-психологических качеств и школьной среды на проблемное поведение; анализ опосредующего эффекта психологических качеств на взаимосвязи между школьной средой и проблемным поведением.

## Материал и методы исследования

В исследовании использовался ряд методик. Методика «Проблемное поведение старшеклассников в классе» включает четыре шкалы (поведенческий, личностный, эмоциональный и когнитивный аспекты проблемного поведения) (Li 2009). Поведенческий аспект проблемного поведения охватывает характеристики конфронтации, агрессивности, деструктивности и т. п. Личностный аспект проблемного поведения представляют невротические черты. Эмоциональный аспект проблемного поведения заключается в чрезмерной тревожности, эмоциональном напряжении и склонности к смене настроения учащихся. Когнитивный аспект проблемного поведения состоит в особенностях восприятия учащимися тех или иных стимулов (событий), способствующих нарушениям поведения.

Опросник «Мой класс» имеет пять шкал (отношения между учителем и учеником, отношения между сверстниками, порядок и дисциплина, соревновательность и учебная нагрузка) (Jiang 2004).

Психологические качества можно разделить на три группы: когнитивные характеристики, личностные качества и адаптивность (Hu et al. 2017). В связи с этим для диагностики индивидуально-психологических качеств учащихся были выбраны Опросник самовосприятия (Zhang 2008), Опросник «Пять факторов личности старшеклассников» (шкалы: экстраверсия, доброжелательность, осмотрительность, открытость и эмоциональность) (Zhou et al. 2000), а также методика «Адаптивность старшеклассников к школе» (Yu 2009).

Математико-статистическими методами выступили корреляционный анализ (r Пирсона), стратифицированный регрессионный анализ и анализ надежности (с помощью SPSS 18.0), а для проверки опосредующего эффекта психологических качеств между школьной средой и проблемным поведением старшеклассников использовалась процедура метода Bootstrap (с помощью Amos 18.0).

Опрошено 1450 старшеклассников средней школы № 5 в городе Паньчжоу, провинция Гуйчжоу,

Китай. Заполнили все бланки методик 1436 человек. Среди респондентов 43,20 % мальчиков и 56,80 % девочек — учащихся 10–12 классов.

## Результаты исследования

Согласно таблице 1, отношения между учителями и учениками, порядок и дисциплина, соревновательность, учебная нагрузка и психологические качества положительно взаимосвязаны; между отношениями с одноклассниками и эмоциональностью значимой взаимосвязи не выявлено. Но отношения с одноклассниками

положительно взаимосвязаны со всеми другими показателями.

Как показано в таблице 2, отношения между учителем и учениками, отношения между сверстниками, порядок и дисциплина, соревновательность отрицательно взаимосвязаны с каждой шкалой проблемного поведения в классе, а учебная нагрузка отрицательно взаимосвязана с поведенческим и когнитивным аспектами проблемного поведения.

Согласно таблице 3, существуют значимые отрицательные взаимосвязи между шкалами психологических качеств и проблемного поведения в классе.

Табл. 1. Взаимосвязи между показателями школьной среды и индивидуально-психологическими качествами (r)

Показатели	самовосприятие	экстраверсия	доброжелательность	осмотрительность	открытость	эмоциональность	адаптивность
отношения между учителем и учениками	0,28**	0,26**	0,39**	0,36**	0,27**	0,08**	0,21**
отношения между сверстниками	0,36**	0,38**	0,41**	0,39**	0,29**	0,02	0,30**
порядок и дисциплина	0,36**	0,33**	0,33**	0,36**	0,26**	0,06*	0,31**
соревновательность	0,33**	0,43**	0,38**	0,44**	0,40**	0,22**	0,18**
учебная нагрузка	0,10**	0,21**	0,15**	0,17**	0,20**	0,27**	0,08**

Примечание: \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ .

Table 1. The relationship between school environment indicators and personality traits (r)

Indicators	Self-acceptance	Extraversion	Kindness	Prudence	Openness	Emotionality	Adaptability
Teacher-student relationships	0.28**	0.26**	0.39**	0.36**	0.27**	0.08**	0.21**
Peer relationships	0.36**	0.38**	0.41**	0.39**	0.29**	0.02	0.30**
Order and discipline	0.36**	0.33**	0.33**	0.36**	0.26**	0.06*	0.31**
Competitiveness	0.33**	0.43**	0.38**	0.44**	0.40**	0.22**	0.18**
Academic workload	0.10**	0.21**	0.15**	0.17**	0.20**	0.27**	0.08**

Note: \*— $p < 0,05$ ; \*\*— $p < 0,01$ .

Табл. 2. Взаимосвязи между показателями школьной среды и проблемного поведения в классе (r)

Показатели	поведенческий аспект проблемного поведения	личностный аспект проблемного поведения	эмоциональный аспект проблемного поведения	когнитивный аспект проблемного поведения
отношения между учителем и учениками	-0,12**	-0,11**	-0,13**	-0,19**
отношения между сверстниками	-0,20**	-0,18**	-0,17**	-0,28**
порядок и дисциплина	-0,28**	-0,23**	-0,20**	-0,32**
соревновательность	-0,17**	-0,11**	-0,11**	-0,14**
учебная нагрузка	-0,05*	-0,04	-0,03	-0,07**

Примечание: \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ .

Table 2. The relationship between indicators of the school environment and problem behavior in classroom (r)

Indicators	Behavioral aspect of problem behavior	Personal aspect of problem behavior	Emotional aspect of problem behavior	Cognitive aspect of problem behavior
Teacher-student relationships	-0.12**	-0.11**	-0.13**	-0.19**
Peer relationships	-0.20**	-0.18**	-0.17**	-0.28**
Order and discipline	-0.28**	-0.23**	-0.20**	-0.32**
Competitiveness	-0.17**	-0.11**	-0.11**	-0.14**
Academic workload	-0.05*	-0.04	-0.03	-0.07**

Note: \*— $p < 0.05$ ; \*\*— $p < 0.01$ .

Табл. 3. Взаимосвязи между индивидуально-психологическими качествами и показателями проблемного поведения в классе (r)

Показатели	поведенческий аспект проблемного поведения	личностный аспект проблемного поведения	эмоциональный аспект проблемного поведения	когнитивный аспект проблемного поведения
самовосприятие	-0,18**	-0,17**	-0,17**	-0,21**
экстраверсия	-0,19**	-0,17**	-0,17**	-0,20**
доброжелательность	-0,12**	-0,09**	-0,10**	-0,16**
осмотрительность	-0,18**	-0,16**	-0,16**	-0,21**
открытость	-0,16**	-0,11**	-0,11**	-0,14**
эмоциональность	-0,07**	-0,09**	-0,11**	-0,12**
адаптивность	-0,19**	-0,20**	-0,21**	-0,24**

Примечание: \*\* —  $p < 0,01$ .

Table 3. The relationship between personality traits and indicators of problem behavior in classroom (r)

Indicators	Behavioral aspect of problem behavior	Personal aspect of problem behavior	Emotional aspect of problem behavior	Cognitive aspect of problem behavior
Self-acceptance	-0.18**	-0.17**	-0.17**	-0.21**
Extraversion	-0.19**	-0.17**	-0.17**	-0.20**
Kindness	-0.12**	-0.09**	-0.10**	-0.16**
Prudence	-0.18**	-0.16**	-0.16**	-0.21**
Openness	-0.16**	-0.11**	-0.11**	-0.14**
Emotionality	-0.07**	-0.09**	-0.11**	-0.12**
Adaptability	-0.19**	-0.20**	-0.21**	-0.24**

Note: \*\* —  $p < 0.01$ .

Далее был осуществлен регрессионный анализ для определения вида связей между переменными. Используя проблемное поведение в классе в качестве зависимой переменной и измерения школьной среды и психологических качеств как предикторные переменные, мы применили стратифицированный регрессионный анализ для изучения степени влияния школьной среды и индивидуально-психологических качеств на проблемное поведение в классе после контроля демографических переменных (пол и уровень класса). F-значения и  $R^2$  были проверены на значимость и представлены в таблице 4.

Из таблицы 4 видно, что стандартизованный коэффициент регрессии для школьной среды составил  $-0,23$  ( $p < 0,001$ ), который достиг уровня значимости после контроля пола и класса, т. е. влияние данной предикторной переменной на проблемное поведение в классе негативное. С введением измерений психологических качеств общая объясненная дисперсия увеличилась на 11%, а F-значение для значимого изменения составило 18,07, достигнув уровня значимости 0,001. Это означает, что показатели психологических качеств также оказывают значительное влияние на проблемное поведение в классе.

После регрессионного анализа был осуществлен анализ опосредующего эффекта психологических качеств во взаимосвязи школьной среды и проблемного поведения в классе. Моделирование проводилось с использованием стандартной процедуры метода Bootstrap для латентных переменных в соответствии с современными исследованиями по методу тестирования опосредующих эффектов (Wen, Ye 2014). Показатели пригодности модели составили:  $\chi^2 / df = 23,10$ , GFI = 0,82, CFI = 0,86, TLI = 0,83, RMSEA = 0,10, SRMR = 0,09; величина эффектов указана в таблице 5.

В таблице 5 показаны процентильные 95% доверительные интервалы метода Bootstrap для общего, опосредованного (косвенного) и прямого эффектов; ни один из интервалов не является нулевым, что указывает на наличие опосредованного эффекта и частичного опосредованного эффекта психологических качеств между школьной средой и проблемным поведением в классе, при этом отношение опосредованного эффекта к общему эффекту составляет 15,38%.

## Обсуждение результатов

Согласно результатам данного исследования, школьная среда значимо положительно связана с психологическими качествами и отрицательно с проблемным поведением в классе, а также положительно предсказывает психологические качества и отрицательно предсказывает проблемное поведение в классе. Это согласуется с результатами предыдущих исследований, в которых выявлено, что лица, находящиеся в более благоприятной школьной среде, будут иметь более позитивные психологические качества и отличаться более низким уровнем проблемного поведения в классе (Zhang 2018).

Во-первых, школьная среда может влиять на проблемное поведение учащихся в классе. Школьная среда, характеризующаяся высокой частотой проблемного поведения в классе, может привести к появлению такого поведения у других учащихся, которые в противном случае не имели бы такового (Barth et al. 2004). Во-вторых, согласно исследованию Цзян Гуанжун (Jiang 2004), в китайской школьной системе (как и некоторых восточноазиатских) особое значение имеет школьная среда. В отличие от Запада, класс является основной составной единицей китайской школы, и эта единица обладает боль-



Табл. 4. Стратифицированный регрессионный анализ школьной среды, индивидуально-психологических качеств и проблемного поведения в классе

Переменная уровня	Уровень 1		Уровень 2		Уровень 3	
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
Пол	-0,05	-1,96*	-0,05	-1,95*	-0,01	-0,34
Класс	0,04	1,32	0,02	0,83	-0,01	-0,27
школьная среда			-0,23	-8,93***	-0,16	-5,43***
самовосприятие					-0,03	-0,93
экстраверсия					-0,16	-3,52***
доброжелательность					-0,14	-2,88**
осмотрительность					-0,17	-3,07
открытость					-0,06	-1,24
эмоциональность					-0,4	-4,12***
адаптивность					-0,06	-1,70
$\Delta F$	2,66*		28,46***		18,07***	
$\Delta R^2$	0,01		0,06		0,11	

Примечание: \* —  $p < 0,05$ ; \*\* —  $p < 0,01$ ; \*\*\* —  $p < 0,001$ .

Table 4. Stratified regression analysis of the school environment, personality traits and problem behavior in classroom

Variable	Level 1		Level 2		Level 3	
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
Sex	-0.05	-1.96*	-0.05	-1.95*	-0.01	-0.34
Grade	0.04	1.32	0.02	0.83	-0.01	-0.27
School environment			-0.23	-8.93***	-0.16	-5.43***
Self-acceptance					-0.03	-0.93
Extraversion					-0.16	-3.52***
Kindness					-0.14	-2.88**
Prudence					-0.17	-3.07
Openness					-0.06	-1.24
Emotionality					-0.4	-4.12***
Adaptability					-0.06	-1.70
$\Delta F$	2.66*		28.46***		18.07***	
$\Delta R^2$	0.01		0.06		0.11	

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

Табл. 5. Опосредованные эффекты метода Bootstrap

Путь	Точечные оценки	Метод начальной загрузки (Bootstrap) 95% доверительный интервал (2000 раз)
школьная среда → Общее влияние проблемного поведения в классе	-0,26	(-0,32, -0,21)
косвенные эффекты школьной среды → психологическое качество → проблемное поведение в классе	$0,49 \times (-0,09) = -0,04$	(-0,08, -0,01)
Школьная среда → Прямые последствия проблемного поведения в классе	-0,22	(-0,29, -0,15)

Table 5. Indirect effects of the Bootstrap method

Path	Point Estimates	Method (Bootstrap) 95% confidence interval (2000 times)
School environment → The overall impact of problem behavior in classroom	-0.26	(-0.32, -0.21)
Indirect effects of the school environment → Personality trait → Problem behavior in classroom	$0.49 \times (-0.09) = -0.04$	(-0.08, -0.01)
School environment → Direct consequences of problem behavior in classroom	-0.22	(-0.29, -0.15)

шой стабильностью. Хорошая школьная среда, где классный руководитель и учителя-предметники хорошо ладят с учениками, где сверстники дружелюбны и поддерживают друг друга, где в классе царят порядок и дисциплина, может существенно способствовать развитию когнитивных, личностных и адаптационных характеристик учащихся.

Результаты нашего исследования показали, что проблемное поведение в классе отрицательно коррелирует с психологическими качествами, а психологические качества отрицательно предсказывают проблемное поведение учащихся в классе, т. е. учащиеся с более позитивными психологическими качествами также имеют относительно меньший уровень проблемного поведения в классе. Во-первых, контролируемость является важной характеристикой в когнитивном измерении психологических качеств (Zhang et al. 2000). Контролируемость необходима для рабочей памяти, и если рабочая память нарушена, это может отражать снижение способности исполнительного контроля (Jarrold et al. 2014). В личностном измерении психологических качеств, которое включает волевую черту самоконтроля (Wang 2002), ученики с высоким уровнем контроля и самоконтроля способны сознательно подавлять определенные формы поведения и концентрироваться на поставленной задаче, и поэтому менее склонны отвлекаться от выполнения классной задачи. Во-вторых, функциональное измерение психологических качеств включает в себя адаптацию к обучению, которая охватывает мотивацию, планирование и подход к обучению (Wang 2002). Эмпирические данные свидетельствуют о том, что проблемное поведение в классе может негативно влиять на мотивацию учащихся к обучению. Например, было показано, что проблемное поведение в классе значительно и негативно связано с мотивацией (Arens et al. 2015). Таким образом, психологические качества лич-

ности и адаптивные качества оказывают значительное прогностическое влияние на проблемное поведение в классе.

Результаты анализа опосредующего эффекта показали, что индивидуальные психологические качества частично опосредуют взаимосвязь между школьной средой и проблемным поведением в классе. Во-первых, согласно теории экосистем, предложенной Бронфенбреннером, на развитие личности влияют не только внутренние факторы, но и многоуровневая среда (Bronfenbrenner 1979). Среди них классная комната является той средой, которая непосредственно влияет на возникновение и развитие проблемного поведения учащихся в классе. Во-вторых, приведенная выше связь между проблемным поведением в классе и психологическими качествами дает основания предположить, что когнитивное, личностное и адаптивное измерения психологических качеств влияют на проблемное поведение в классе. Для учащихся самым важным местом и самым важным гарантом формирования психологических качеств является школьная среда. В целом, школьная среда может влиять на проблемное поведение старшеклассников в классе не только напрямую, но и косвенно, через психологические качества.

## Выводы

Существует как прямая, так и обратная зависимость между различными показателями школьной среды и индивидуально-психологическими качествами, с одной стороны, и проблемным поведением старшеклассников, с другой.

Выявлен частичный опосредующий эффект индивидуально-психологических качеств (когнитивных, личностных и адаптивных) между школьной средой и проблемным поведением в классе. Следовательно, школьная среда может влиять на проблемное поведение старшекласс-

ников не только напрямую, но и косвенно, через индивидуально-психологические качества.

В управлении классом проблемное поведение может быть непосредственно снижено путем улучшения различных аспектов школьной среды, таких как отношения между учителем и учеником (посредством регуляции стиля общения и уровня преподаваемых знаний), отношения между сверстниками (посредством укрепления дружбы и взаимопомощи), порядок и дисциплина в классе (посредством введения строгих правил поведения) и т. д., или путем улучшения школьной среды, чтобы способствовать развитию когнитивных, личностных и адаптивных психологических качеств учащихся. В дальнейшем можно попытаться разработать модель «эффекта водопада» и проверить возможные бинарные связи между переменными. Расширение выборки позволит более глубоко изучить влияние других потенциальных факторов на проблемное поведение в классе.

### 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

В исследовании были соблюдены все этические принципы. Клиенты были осведомлены о целях и задачах исследования и выразили добровольное согласие для участия опросе.

### Ethics Approval

All applicable ethical principles were observed in the study. The respondents were aware of the goals and objectives of the study and expressed their voluntary consent to participate in the survey.

### Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

### Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

## References

- Arens, A. K., Morin, A. J. S., Watermann, R. (2015) Relations between classroom disciplinary problems and student motivation: Achievement as a potential mediator? *Learning & Instruction*, vol. 39, pp. 184–193. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.07.001> (In English)
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H. et al. (2004) Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Optics Communications*, vol. 42, no. 2, pp. 115–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.11.004> (In English)
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Washington: Harvard University Press, 352 p. (In English)
- Hu, T. Q., Zhang, D., Cheng, G. (2017) Zhongxuesheng xinli suzhi wenjuan (jianhuaban) de xiubian ji xinxiaduo jianyan [Revision and reliability testing of the Psychological Quality Questionnaire for Secondary School Students (simplified version)]. *Xinandaxue xuebao (shehui kexueban) — Journal of Southwestern University (Social Science Edition)*, vol. 43, no. 2, pp. 120–126. <https://doi.org/10.13718/j.cnki.xdsk.2017.02.015> (In Chinese)
- Jarrold, C., Mackett, N., Hall, D. (2014) Individual differences in processing speed mediate a relationship between working memory and children's classroom behaviour. *Learning & Individual Differences*, vol. 30, pp. 92–97. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.016> (In English)
- Jiang, G. R. (2004) Zhongxiaoxue banji huanjing: Jiegou yu celiang [Class environment in the Chinese school system: Structure and measurement]. *Xinli kexue — Psychological Science*, vol. 27, no. 4, pp. 839–843. (In Chinese)
- Li, Q. Q. (2009) *Jiyu gaozhongsheng ketang wenyi xingwei de jiaoshi yingdui celue yanjiu [A study of teachers' coping strategies based on high school students' problem behaviors in the classroom]*. Master's thesis (Psychology). hongqing, Southwestern University. [Online]. Available at: [https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&dbname=CMFD2009&filename=2009104759\\_nh&uniplatform=OVERSEA&v=mTIUNmWkbn4G7s9dWHqhh95g9NIV5cZMwrzkpxWDKFMYPgptesAb0GACu0d8YLcA](https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&dbname=CMFD2009&filename=2009104759_nh&uniplatform=OVERSEA&v=mTIUNmWkbn4G7s9dWHqhh95g9NIV5cZMwrzkpxWDKFMYPgptesAb0GACu0d8YLcA) (accessed 13.08.2022). (In Chinese)
- Wang, T. (2002) *Daxuesheng xinli suzhi jiegou jiqi fazhan tedian de yanjiu [A study on the structure and developmental characteristics of college students' psychological quality]*. Master's thesis (Psychology). Chongqing, Southwest China Normal University. [Online]. Available at: <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&dbname=CMFD9904&filename=2002113160.nh&uniplatform=OVERSEA&v=oY8yRKjwHVjmon6pav9Ne2OKrXTZguXvhwYY9r6dCYFlvIZY0zbPOTQYcl5qnc-e> (accessed 13.08.2022). (In Chinese)

- Wen, Z. L., Ye, B. J. (2014) Zhongjie xiaoying fenxi: fangfa he moxing fazhan [Analyses of mediating effects: The development of methods and models]. *Xinli kexue jinzhan — Advances in Psychological Science*, vol. 22, no. 5, pp. 731–745. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2014.00731> (In Chinese)
- Wu, L., Zhang, D., Hu, T. (2017) Xiaoxuesheng ketang wenti xingwei yu xinli suzhi de guanxi: Yixiang guacha yanjiu [The relationship between pupils' classroom misbehavior and psychological suzhi: An observational study]. *Xinli yu xingwei yanjiu — Studies of Psychology and Behavior*, vol. 15, no. 1, pp. 12–19. (In Chinese)
- Yu, N. (2009) Zhongxuesheng zaixiao xinli shiying nengli ceshi [A test of secondary school students' psychological adjustment in school]. *Congming quan — Smart Spring*, vol. 7, p. 54. (In Chinese)
- Zhang, C. Y. (2015) Zhongxuesheng ketang wenti xingwei de diaocha yanjiu [An investigation of secondary school students' problem behaviors in the classroom]. *Jiaoyu lilun yu shijian — Educational Theory and Practice*, vol. 35, no. 28, pp. 56–60. (In Chinese)
- Zhang, D.-J., Feng, Z.-Z., Guo, C., Chen, X. (2000) Guanyu xuesheng xinli suzhi yanjiu de jige wenti [Problems on research of students' mental quality]. *Xinan shifan daxue xuebao (Zhexue shehui kexue ban) — Journal of East China Normal University (Philosophy and Social Sciences)*, vol. 3, pp. 56–62. (In Chinese)
- Zhang, X. L. Z. (2018) Xiaoxuesheng ketang wenti xingwei yu xinli suzhi de guanxi [The relationship between primary school students' classroom problem behaviors and psychological quality]. *Zhongguo duomeiti yu wangluo jiaoxue xuebao — China Journal of Multimedia — Network Teaching*, vol. 1, pp. 207–208. [Online]. Available at: [https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLASN2018&filename=DMWL201801073&uniplatform=OVERSEA&v=IquxIfox9tXPCxBN\\_nhRtkExCstWFMcmky548rbyI9UqN2IFtYSMpiTxxgo9omrB](https://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLASN2018&filename=DMWL201801073&uniplatform=OVERSEA&v=IquxIfox9tXPCxBN_nhRtkExCstWFMcmky548rbyI9UqN2IFtYSMpiTxxgo9omrB) (accessed 13.08.2022). (In Chinese)
- Zhang, Y. B. (2008) *Woguo chuzhongsheng ziwo renzhi, zowo pingjia he shiying de xianzhuang jiqi guanxi yanjiu [The Current Situation and Relationship of Self-Cognition, Self-Evaluation and Adaptation of Chinese Junior High School Students]. (Master)*. Beijing: Tsinghua University Publ. [Online]. Available at: <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD2009&filename=2009083483.nh> (accessed 13.08.2022). (In Chinese)
- Zhou, H., Niu, L., Zou, H. (2000) Zhongxuesheng renga wuyinsu wenjuan de bianzhi [A development study on five-factor personality questionnaire for middle school students]. *Xinli fazhan yu jiaoyu — Psychological Development and Education*, vol. 16, no. 1, pp. 48–54. (In Chinese)



Check for updates

Психологическая безопасность  
образовательной среды

УДК 159.9.072.422

EDN OTJRLP

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-204-223>

Научная статья

## Взаимосвязь локуса контроля учителя и прямой агрессии учащихся по отношению к нему

А. А. Реан<sup>✉1</sup>, А. В. Егорова<sup>1</sup>, Р. Г. Кузьмин<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Московский педагогический государственный университет, 119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

### Сведения об авторах

Артур Александрович Реан, SPIN-код: 3118-2694, Scopus AuthorID: 6507072773, ResearcherID: A-5349-2015, ORCID: 0000-0002-1107-9530, e-mail: [aa.reakn@mpgu.su](mailto:aa.reakn@mpgu.su)

Анна Викторовна Егорова, SPIN-код: 7848-9620, Scopus AuthorID: 57452033700, ResearcherID: X-7492-2018, ORCID: 0000-0003-3502-9551, e-mail: [egrvan18@gmail.com](mailto:egrvan18@gmail.com)

Роман Геннадьевич Кузьмин, SPIN-код: 6858-1057, Scopus AuthorID: 57430723700, ORCID: 0000-0001-8851-5313, e-mail: [romquz@gmail.com](mailto:romquz@gmail.com)

**Для цитирования:** Реан, А. А., Егорова, А. В., Кузьмин, Р. Г. (2023) Взаимосвязь локуса контроля учителя и прямой агрессии учащихся по отношению к нему. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 204–223. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-204-223> EDN OTJRLP

**Получена** 30 ноября 2022; прошла рецензирование 20 декабря 2022; принята 20 декабря 2022.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © А. А. Реан, А. В. Егорова, Р. Г. Кузьмин (2023). 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.** Проявление агрессии учащихся по отношению к учителю — современная и многогранная проблема, влияющая на всех участников образовательных отношений. Попытки объяснить причины этой агрессии обнаруживают вклад разных факторов, однако их список далеко не исчерпывающий. Авторы полагают, что существует взаимосвязь между проявлением прямой агрессии подростков в отношении учителя и уровнем его локуса контроля, анализу этой взаимосвязи посвящена данная статья.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 5189 педагогов, проживающих в девяти регионах России. Большинство респондентов женского пола (94%), средний возраст респондентов 44,5 (SD = 11,7). Для оценки уровня локуса контроля была использована методика УСК (уровень субъективного контроля), авторами которой являются Е. Ф. Бажин, Е. А. Гольнкина, А. М. Эткинд. Для анализа субъективных оценок столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся была разработана авторская анкета Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ. Для установления статистических взаимосвязей использовался корреляционный анализ по методу Спирмена и множественный регрессионный анализ.

**Результаты исследования.** Результаты корреляционного анализа показали значимые отрицательные связи между уровнем субъективного контроля педагогов и их столкновением с прямой агрессией со стороны учеников. Результаты регрессионного анализа показали, что по всем показателям прямой агрессии, за исключением показателя «высказывали недовольство качеством преподавания», наиболее значимым предиктором является показатель общей интернальности/экстернальности, то есть педагоги с экстернальным типом чаще сталкиваются с прямой агрессией со стороны учащихся. При этом есть различия относительно прогностичности отдельных шкал уровня субъективного контроля.

**Заключение.** Полученные результаты вносят вклад в изучение феноменологии подростковой агрессии по отношению к учителям, а также могут стать основой для профессиональной рефлексии педагогов, работы психотерапевтов, проектирования профилактических поведенческих и девиктимизационных программ, а также программ повышения квалификации и тренингов для педагогов.

**Ключевые слова:** локус контроля, прямая агрессия, агрессия учащихся против учителя, интернальность, экстернальность, уровень субъективного контроля, педагоги

Research article

# Correlation of the teacher's locus of control and students' direct aggression towards the teacher

A. A. Rean<sup>✉1</sup>, A. V. Egorova<sup>1</sup>, R. G. Kuzmin<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Moscow Pedagogical State University, Structure 1, 1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow 119991, Russia

## Authors

Arthur A. Rean, SPIN: 3118-2694, Scopus AuthorID: 6507072773, ResearcherID: A-5349-2015, ORCID: 0000-0002-1107-9530, e-mail: [aa.rean@mpgu.su](mailto:aa.rean@mpgu.su)

Anna V. Egorova, SPIN: 7848-9620, Scopus AuthorID: 57452033700, ResearcherID: X-7492-2018, ORCID: 0000-0003-3502-9551, e-mail: [egrvan18@gmail.com](mailto:egrvan18@gmail.com)

Roman G. Kuzmin, SPIN: 6858-1057, Scopus AuthorID: 57430723700, ORCID: 0000-0001-8851-5313, e-mail: [romquz@gmail.com](mailto:romquz@gmail.com)

**For citation:** Rean, A. A., Egorova, A. V., Kuzmin, R. G. (2023) Correlation of the teacher's locus of control and students' direct aggression towards the teacher. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 204–223. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-204-223> EDN OTJRLP

**Received** 30 November 2022; reviewed 20 December 2022; accepted 20 December 2022.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © A. A. Rean, A. V. Egorova, R. G. Kuzmin (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

## Abstract

**Introduction.** Students' aggression towards the teacher is a modern and multifaceted problem that affects all participants of educational relations. Attempts to explain the causes of this aggression reveal the contribution of various factors, but their list is far from exhaustive. The authors assume that there is a correlation between direct aggression of adolescents against the teacher and the level of his locus of control.

**Materials and Methods.** The study involved 5189 teachers (94% female; average age 44.5 (SD = 11.7)) from nine regions of Russia. The USK method (the level of subjective control) designed by E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina and A. M. Etkind (Bazhin et al. 1984) was used to assess the level of the locus of control. The subjective evaluations of the teachers' encounter with direct aggression on the part of students were analyzed using a questionnaire developed by the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research at Moscow Pedagogical State University. Spearman's correlation analysis and multiple regression analysis were used as the key methods of statistical data processing.

**Results.** The correlation analysis showed significant negative relationships between the level of subjective control of teachers and their encounter with direct aggression from students. The regression analysis showed that the indicator of general internality/externality is the most significant predictor for all indicators of direct aggression, with the exception of the indicator "expressing dissatisfaction with the quality of teaching"—that is, teachers with an external locus of control are more likely to encounter direct aggression from students.

**Conclusions.** The obtained results contribute to the study of the phenomenology of adolescent aggression towards teachers. The results can also be used by teachers as a basis for self-reflection. Further, the results can be instrumental in psychotherapeutic work and in the design of preventive behavioral and de-victimization programs, professional development programs, coping strategies and trainings for teachers.

**Keywords:** locus of control, direct aggression, student aggression towards teachers, internality, externality, the level of subjective control, teachers

## Введение

Проявление подростковой агрессии в отношении субъектов образовательного процесса — явление, которое находится сейчас в фокусе психолого-педагогического осмысления. Агрессия учащихся проявляется, в том числе, в отношении учителей, с которыми они проводят большую часть времени в стенах образовательного учреждения.

Как правило, в СМИ упоминаются случаи криминального характера, связанные с причинением физического вреда учителю. В своем предельном выражении акты агрессии учащихся против учителей манифестируются в преднамеренном убийстве (например, ставшее резонансным убийство французского учителя Самюэля Пати) или в сопутствующем убийстве или нанесении тяжелых повреждений в результате скулшутинга. Однако агрессия в отношении

учителя может проявляться не только в причинении физического вреда, но и, например, в виде оскорблений, насмешек, игнорирования, жалоб или нарушения дисциплины, тем самым оказывая влияние на психологическое, физическое и эмоциональное состояние учителя.

Проблема агрессии в отношении учителя относительно недавно приобрела актуальность в мировом научном сообществе (Реан, Егорова 2021; Собкин, Фомиченко 2012; Huang et al. 2017 и др.). Многие исследователи предприняли попытки оценить распространенность агрессии в отношении учителей, при этом степень виктимизации учителей в разных странах колеблется от 25% до 80%. Например, данные российских исследований показывают, что 70% педагогов подвергались буллингу со стороны учащихся, в США порядка 80% педагогов сталкивались с агрессией со стороны учащихся как минимум один раз в течение одного учебного года (Espelage et al. 2013), данные, полученные в Китае, показывают, что 25% педагогов сталкивались с агрессивными проявлениями в свой адрес (Yang, Weber 2019). Результаты исследований по всему миру вызывают обеспокоенность и подчеркивают масштабы распространения агрессии учащихся в отношении учителя. Помимо исследований, направленных на выявление распространенности виктимизации педагогов, многими учеными были предприняты попытки объяснить причины проявления агрессивного поведения со стороны учащихся в отношении учителя (Moon, McCluskey 2018 и др.). Подростковая агрессия в отношении учителей детерминирована разными причинами: социально-психологическим климатом в обществе в целом, показателями школьной среды (Реан, Новикова 2019) и наличием провоцирующих факторов (Gottfredson et al. 2005), особенностями личности подростков (Moon et al. 2019), а также личностными характеристиками учителя (Jackson, Stevens 2022). Так, например, агрессия в отношении педагога может быть обусловлена такими личностными характеристиками педагога, как эмоциональная и психологическая уязвимость (O, Wilcox 2018), склонность к самообвинению (Martinez et al. 2016), особенности переработки информации (Guy et al. 2017), агрессивность педагога (Espelage et al. 2013), профессиональное выгорание (Winding et al. 2022) и др.

На наш взгляд, одной из таких характеристик также может выступать уровень субъективного контроля (локус контроля) учителя. Мы полагаем, что существует взаимосвязь между проявлением подростковой агрессии в отношении учителя и уровнем его локуса контроля. Вместе

с тем данная взаимосвязь в исследовательском поле пока представлена очень ограниченно, и, как правило, существуют только отдельные исследования, связывающие локус контроля учителя с разными аспектами его профессиональной деятельности и социальной интеракции, частью которых выступает феномен агрессии в целом. Таким образом, преодоление данного исследовательского пробела и выявление такой взаимосвязи и является целью этой статьи.

## Теоретический обзор современного состояния проблемы

Современная теоретическая позиция, подкрепленная эмпирическими исследованиями, состоит в том, что интернальность связана с позитивными личностными проявлениями, социально одобряемыми особенностями поведения и психического функционирования. По мнению исследователей (Муздыбаев 1983; Реан 2016; Pesudo, Anakonda 2022), интернальность коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением в целом. Кроме того, люди, характеризующиеся большей интернальностью, отличаются большей адаптивностью (Kim, Lee 2018; Türk-Kurtça, Kocatürk 2020), толерантностью (Camadan, Sari 2021), целеустремленностью (Rusbandi, Usman 2020), производительностью (Zigarmi et al. 2018), уверенностью в себе и популярностью (Strong, Gore 2020), удовлетворенностью работой (Padmanabhan 2021), спокойствием, меньшей агрессивностью (Levy, Gumpel 2022; Zeyin et al. 2022), а также более благожелательным отношением к окружающим (Rodriguez-Ricardo et al. 2019).

Люди с экстернальным уровнем субъективного контроля, напротив, характеризуются повышенным беспокойством (Hovenkamp-Hermelink et al. 2019), тревожностью (Graham et al. 2022), интолерантностью, агрессивностью и девиантностью (Реан 1996; 1998; 2016; Kobayashi, Farrington 2020; Xiao et al. 2018), меньшей социальной привлекательностью, имеют больше трудностей в процессе принятия решений (Kirdök, Harman 2018). Все эти личностные характеристики, присущие интерналам и экстерналам, в той или иной степени репрезентируются и в профессиональной деятельности учителя.

Существует ряд исследований, результаты которых демонстрируют общую тенденцию, согласно которой для учителей средней школы характерна выраженная общая интернальность. В то же время отмечаются разные показатели по субшкалам: в одном случае (Юрьева, Юрьева 2016) экстернальный субъективный контроль

выявлен у учителей в сфере семейных отношений и в сфере производственных отношений, в другом (Григорович 2017) — наибольший вклад в общую интернальность у учителей вносят значения интернальности в области достижений, производственных отношений и межличностных отношений. В статье Л. А. Григорович делается вывод, что «учителя проявляют высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями, считают себя, свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности и чувствуют себя способными вызывать уважение и симпатию других людей» (Григорович 2017, 40–41). Это важный вывод, который можно связать с идеей, что в структуру защитно-совладающего поведения в профессиональной деятельности учителей может входить фактор локуса контроля, включающий показатели интернальности в различных сферах приложения активности учителя (Антоновский 2012). И чем большей интернальностью характеризуется педагог, тем более успешно он использует стратегии защитно-совладающего поведения, которые являются ответом на агрессивное поведение подростков. Так, например, в контексте факторов стрессоустойчивости учителей исследователи А. А. Реан и А. А. Баранов отмечают, что «учителям высокого уровня педагогического мастерства свойственна более высокая выраженность интернальности в сравнении с педагогами с низким уровнем педагогического мастерства», а также «в группе высокоуспешных учителей прослеживается значимая положительная корреляционная зависимость между интернальностью в области неудач и стрессоустойчивостью» (Реан, Баранов 1997, 50–51). Данные тезисы подтверждаются результатами других исследований (Khan et al. 2012), которые показывают, что существует прямая взаимосвязь между интернальным локусом контроля и устойчивостью к стрессу, а также высокой эффективностью учителя.

В ряде исследований (Форманюк 1994; Шингарева 2009; Bitsadze, Japaridze 2016) была выявлена взаимосвязь между профессиональным выгоранием и локусом контроля: преподаватели с интернальным локусом контроля меньше подвержены выгоранию и чаще удовлетворены своей работой (Mahajan, Kaug 2012). Важным фактором, влияющим на школьную безопасность, является наличие и соблюдение школьных правил, которые в том числе влияют и на то, какое поведение учащихся позволительно по отношению к учителям. В ходе исследования (Demirkasimoğlu et al. 2012) было установлено,

что учителя с внутренним локусом контроля находят школьные правила более функциональными, чем учителя с внешним локусом контроля. Особенности школьной среды, частью которой являются наличие или отсутствие школьных правил, являются провокативными или протективными факторами подростковой агрессии в отношении учителей. Следует отметить, что выработка школьных правил модерируется как администрацией образовательного учреждения, так и самими учителями, имеющими разнородный уровень субъективного контроля.

Таким образом, проведенные на сегодняшний день исследования устанавливают связь между локусом контроля и автономностью учителей, способностями к самоуправлению, профессиональной самореализацией, эмоциональным выгоранием, дезадаптацией, стрессоустойчивостью педагога и др. В рамках данной статьи мы рассмотрим частоту столкновения педагогов с подростковой агрессией, а также роль локуса контроля педагога в столкновении с прямой агрессией со стороны учащихся.

## Организация и методы исследования

Выборку респондентов составили 5189 педагогов. Подавляющее число респондентов женского пола (94%). Средний возраст респондентов 44,5 (SD = 11,7). Молодые специалисты, которые имеют педагогический стаж менее 5 лет, составляют 15% от выборки. Около 40% респондентов имеют стаж более 25 лет. Большинство педагогов преподают в средней школе (66%), около 50% преподают в начальной школе, 40% — в старшей школе. В рассматриваемой выборке 23% педагогов не имеют квалификационной категории, 37% имеют первую квалификационную категорию, 40% — высшую. Около 30% педагогов имеют административную нагрузку, а более 70% — классное руководство.

Для оценки уровня субъективного контроля была использована методика УСК (уровень субъективного контроля), авторами которой являются Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткин. В основе данной методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера (Бажин и др. 1984; Rotter 1966). Опросник УСК включает в себя 7 шкал: шкала общей интернальности (Ио), шкала интернальности в области достижений (Ид), шкала интернальности в области неудач (Ин), шкала интернальности в семейных отношениях (Ис), шкала интернальности в области производственных отношений (Ип), шкала интернальности в области межличностных



отношений (Им) и шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

Для оценки специфики представлений педагогов о проблемном поведении учащихся была разработана стандартизированная анкета Центра социализации, семьи и профилактики социального поведения МПГУ. Анкета включала в себя: социально-демографический блок вопросов; оценку маркеров вовлеченности подростков в ситуации агрессивного поведения; оценку распространенности различных видов агрессивного поведения в контексте возраста и пола подростков; оценку представлений о факторах риска агрессивного поведения подростков; оценку специфики реагирования педагога на ситуации проблемного поведения в образовательных учреждениях, опыта столкновения педагогов с проявлениями агрессии в свой адрес. Анализ полученных результатов по некоторым блокам анкеты был представлен ранее в других работах (Реан, Коновалов 2021). В настоящей статье представлен анализ ответов на вопрос «За время своей профессиональной деятельности как часто Вы сталкивались со следующими проявлениями агрессивного поведения со стороны учеников по отношению к Вам?», при этом в анализ вошли утверждения, касающиеся столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся. К ним относятся следующие варианты утверждений: применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т. д.); использовали злые шутки/насмешки; оскорбляли/унижали/дразнили; уничтожали или портили ваше имущество; демонстрировали свое презрение; высказывали недовольство качеством преподавания.

Каждое из представленных утверждений респонденты оценивали по семибалльной шкале с вариантами: «Никогда», «Сталкивался(-лась) один раз», «Довольно редко (1 раз в год)», «Редко (Не реже раза в полгода)», «Довольно часто (Не реже раза в месяц)», «Часто (Не реже раза в неделю)», «Очень часто (Каждый или почти каждый день)».

В данной статье представлено распределение ответов на вопрос, касающийся субъективной оценки столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся, а также результаты тестирования педагогов по методике УСК. Для установления взаимосвязи между уровнем субъективного контроля и столкновением педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся мы использовали корреляционный анализ по Спирмену. Кроме того, нами был проведен регрессионный анализ с целью изучения влияния интернальности педагогов на частоту их

столкновения с прямой агрессией со стороны учащихся. Вся процедура проводилась в IBM SPSS statistics (v.23).

## Результаты и их обсуждение

### *Субъективная оценка столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся*

На рисунке 1 представлены результаты анализа оценки столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся. Большинство респондентов отмечают, что никогда или единожды сталкивались со всеми анализируемыми параметрами. Среди показателей прямой агрессии со стороны учащихся педагоги отмечают, что редко, но все же сталкиваются с использованием злых шуток/насмешек (17%), высказыванием недовольства качеством преподавания (13%), оскорблениями/унижениями (12%) и демонстрацией презрения (11%). Результаты распределения опыта столкновения педагогов с проявлением агрессии в свой адрес был представлен ранее в других работах (Реан и др. 2022).

### *Результаты по шкалам методики УСК*

На рисунке 2 представлены результаты по шкалам методики УСК. Результаты анализа шкалы общей интернальности демонстрируют, что большинство респондентов из представленной выборки экстернального типа (около 64%). Кроме того, преобладание экстернальности педагогов наблюдается по шкалам: интернальности/экстернальности в области неудач (67%), интернальности/экстернальности в области производственных отношений (74%) и интернальности/экстернальности в отношении здоровья (67%). Преобладание интернальности педагогов наблюдается по шкалам: интернальность в области достижений (60%), интернальность в области межличностных отношений (56%). По шкале интернальности в области семейных отношений процент экстерналов и интерналов в данной выборке почти одинаков.

### *Взаимосвязь уровня субъективного контроля педагогов с их опытом столкновения с прямой агрессией со стороны учащихся*

Для установления взаимосвязи между уровнем субъективного контроля педагогов и их опытом столкновения с прямой агрессией со стороны учащихся нами был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена. Для проведения корреляционного анализа мы использовали данные (в стенах) по методике УСК



Рис. 1. Опыт столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся, в %

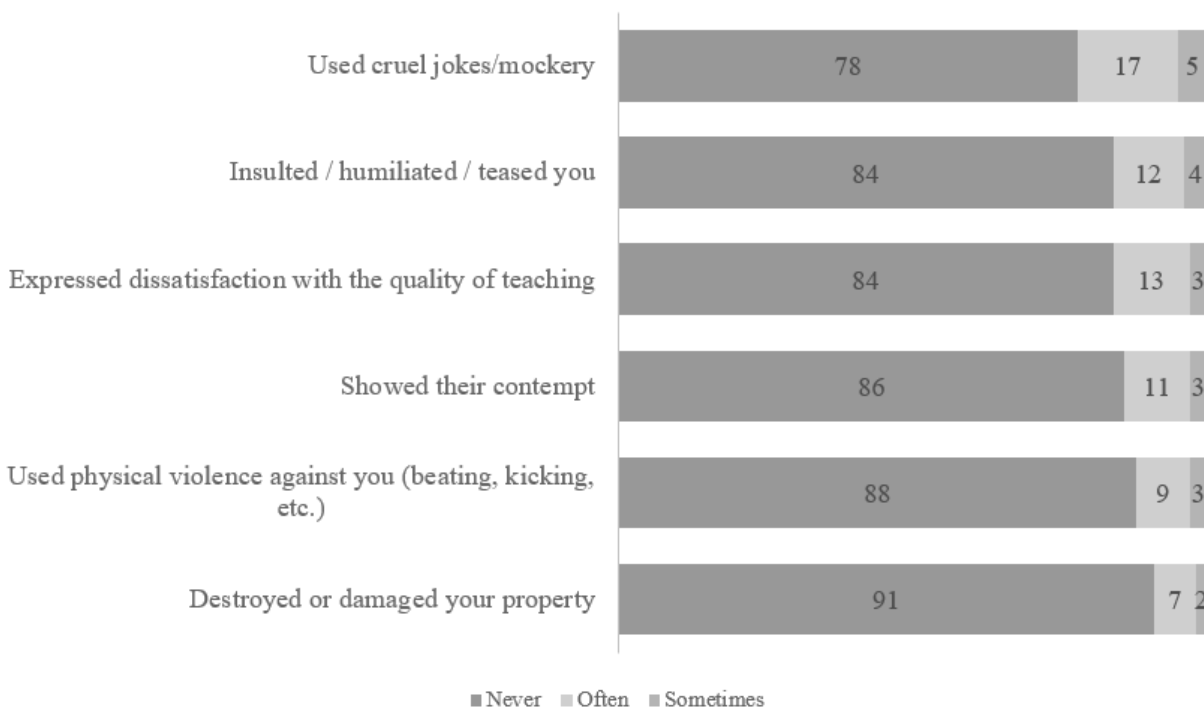


Fig. 1. The experience of teachers encountering direct aggression from students, in %



Рис. 2. Уровень субъективного контроля педагогов по шкалам методики УСК, в %

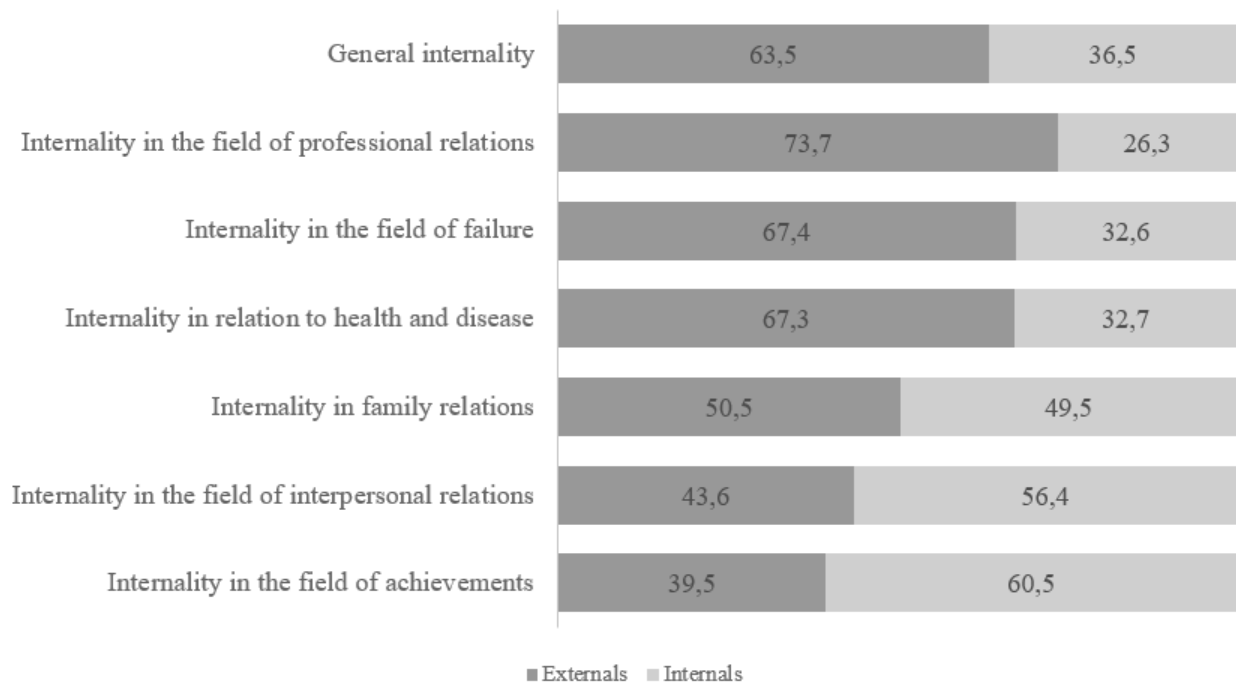


Fig. 2. The level of subjective control of teachers on the scales of the USK method, in %

и ответы респондентов, включающие в себя частоту столкновения педагога с прямой агрессией со стороны учащихся. Результаты корреляционного анализа приведены в таблице 1.

Анализируя результаты корреляционного анализа уровня субъективного контроля педагога и их опыта столкновения с прямой агрессией со стороны учащихся, следует отметить наличие низких по абсолютному значению коэффициентов корреляции. Однако известно, что такая тенденция является закономерной и наблюдается очень часто в больших по объему выборках. Первостепенное значение, в любом случае, имеют не абсолютные показатели коэффициента корреляции, а статистическая значимость корреляционных связей. Результаты анализа показали высокозначимые отрицательные связи между уровнем субъективного контроля педагога и их опытом столкновения с проявлением агрессивного поведения со стороны учеников. Это свидетельствует о том, что чем ниже показатель уровня субъективного контроля (то есть чем больше выражена экстернальность), тем чаще педагоги отмечают столкновение с прямой агрессией со стороны учеников. Также следует отметить отсутствие корреляционной связи между

показателем «Использовали злые шутки/насмешки» и шкалой интернальности в отношении здоровья и болезни.

*Роль уровня субъективного контроля педагога в столкновении с прямой агрессией со стороны учащихся*

Для изучения роли уровня субъективного контроля педагога в столкновении с прямой агрессией со стороны учащихся использовался множественный регрессионный анализ. В качестве предикторов использовались шкалы методики УСК. В качестве зависимых переменных использовались оценки педагогов частоты столкновения с прямой агрессией со стороны учеников, которые мы упоминали ранее. В таблице 2 указаны общие характеристики моделей регрессионного анализа по рассматриваемым показателям.

Результаты регрессионного анализа показали, что уровень субъективного контроля педагога объясняет 5% дисперсии показателя «Применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т. д.)». Характеристики модели:  $R^2 = 0,05$ ;  $F = 43,75$ ;  $p = 0,00$ . По показателю «использовали злые шутки/насмешки», уровень субъективного контроля объясняет 2% дисперсии.

Табл. 1. Результаты корреляционного анализа

Переменные	Ио	Ип	Им	Ис	Ин	Ид	Из
Применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т. д.)	-0,23**	-0,19**	-0,14**	-0,13**	-0,14**	-0,22**	-0,07**
Использовали злые шутки/насмешки	-0,14**	-0,16**	-0,09**	-0,07**	-0,09**	-0,15**	-0,02
Оскорбляли/унижали/дразнили	-0,17**	-0,13**	-0,10**	-0,08**	-0,08**	-0,16**	-0,04**
Уничтожали или портили ваше имущество	-0,23**	-0,19**	-0,14**	-0,10**	-0,12**	-0,21**	-0,08**
Демонстрировали свое презрение	-0,19**	-0,17**	-0,13**	-0,09**	-0,10**	-0,18**	-0,06**
Высказывали недовольство качеством преподавания	-0,14**	-0,12**	-0,08**	-0,06**	-0,05**	-0,16**	-0,03**

Примечание: Ио — шкала общей интернальности, Ип — шкала интернальности в области производственных отношений, Им — шкала интернальности в области межличностных отношений, Ис — шкала интернальности в семейных отношениях, Ин — шкала интернальности в области неудач, Ид — шкала интернальности в области достижений, Из — шкала интернальности в отношении здоровья и болезни. \*\* —  $p < 0,01$ .

Table 1. Results of correlation analysis

Variables	GenIn	InProf	InPers	InFam	InFail	InAchiev	InHealth
Used physical violence against you (beating, kicking, etc.)	-0.23**	-0.19**	-0.14**	-0.13**	-0.14**	-0.22**	-0.07**
Used cruel jokes / mockery	-0.14**	-0.16**	-0.09**	-0.07**	-0.09**	-0.15**	-0.02
Insulted / humiliated / teased you	-0.17**	-0.13**	-0.10**	-0.08**	-0.08**	-0.16**	-0.04**
Destroyed or damaged your property	-0.23**	-0.19**	-0.14**	-0.10**	-0.12**	-0.21**	-0.08**
Showed their contempt	-0.19**	-0.17**	-0.13**	-0.09**	-0.10**	-0.18**	-0.06**
Expressed dissatisfaction with the quality of teaching	-0.14**	-0.12**	-0.08**	-0.06**	-0.05**	-0.16**	-0.03**

Note: GenIn—the scale of general internality, InProf—the scale of internality in the field of professional relations, InPers—the scale of internality in the field of interpersonal relations, InFam—the scale of internality in the field of family relations, InFail—the scale of internality in the field of failure, InAchiev—the scale of internality in the field of achievements, InHealth—the scale of internality in relation to health and disease. \*\*— $p < 0.01$ .

Табл. 2. Общие характеристики моделей по рассматриваемым показателям

Модель	R	R <sup>2</sup>	Скорректированный R <sup>2</sup>	Станд. ошибка оценки	F	p
Применяли физическое насилие по отношению к вам (били, пинали и т. д.)	0,23	0,05	0,05	0,97	43,75	0,00
Использовали злобные шутки/ насмешки	0,17	0,03	0,02	1,21	22,57	0,00
Оскорбляли/ унижали/ дразнили	0,18	0,03	0,03	1,12	25,96	0,00
Уничтожали или портили ваше имущество	0,24	0,05	0,05	0,88	45,25	0,00
Демонстрировали свое презрение	0,21	0,04	0,04	1,06	34,23	0,00
Высказывали недовольство качеством преподавания	0,18	0,03	0,03	1,04	27,48	0,00

Table 2. General characteristics of models for the studied indicators

Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	Standard error of the estimate	F	p
Used physical violence against you (beating, kicking, etc.)	0.23	0.05	0.05	0.97	43.75	0.00
Used cruel jokes / mockery	0.17	0.03	0.02	1.21	22.57	0.00
Insulted / humiliated / teased you	0.18	0.03	0.03	1.12	25.96	0.00
Destroyed or damaged your property	0.24	0.05	0.05	0.88	45.25	0.00
Showed their contempt	0.21	0.04	0.04	1.06	34.23	0.00
Expressed dissatisfaction with the quality of teaching	0.18	0.03	0.03	1.04	27.48	0.00

Характеристики модели:  $R^2 = 0,02$ ;  $F = 22,57$ ;  $p = 0,00$ . Уровень субъективного контроля педагога также объясняет 3% дисперсии показателя «Оскорбляли/унижали/дразнили». Характеристики модели:  $R^2 = 0,03$ ;  $F = 25,96$ ;  $p = 0,00$ . Кроме того, уровень субъективного контроля объясняет 5% дисперсии показателя «Уничтожали или портили ваше имущество» и 4% дисперсии показателя «Демонстрировали свое презрение». Характеристики модели по показателю «уничтожали или портили ваше имущество»:  $R^2 = 0,05$ ;  $F = 45,25$ ;  $p = 0,00$ . В свою очередь, регрессионная модель показателя «демонстрировали свое презрение» обладает следующими характеристиками:  $R^2 = 0,04$ ;  $F = 34,23$ ;  $p = 0,00$ . Что касается результатов регрессионного анализа по показателю «Высказывали недовольство качеством преподавания», в данном случае процент объясненной дисперсии составляет 3%. Характеристики модели:  $R^2 = 0,03$ ;  $F = 27,48$ ;  $p = 0,00$ .

Наибольший процент объясненной дисперсии наблюдается по показателям «применяли физическое насилие по отношению к вам» и «уничтожали или портили ваше имущество», в свою очередь наименьший процент объясненной дисперсии наблюдается по показателю «использовали злобные шутки/насмешки». В результатах регрессионного анализа наблюдаются различия относительно прогностичности отдельных шкал уровня субъективного контроля, играющих роль в опыте столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся. Для более подробного анализа следует проанализировать, какие из представленных предикторов вносят более весомый вклад в опыт

столкновения педагогов. В таблице 3 представлены результаты только значимых предикторов (при  $p < 0,05$ ).

Среди шкал уровня субъективного контроля, которые имеют наибольший вес в выраженности показателя «применение физического насилия», выделяются следующие: общая интернальность ( $\beta = -0,06$ ,  $p < 0,01$ ), интернальность в области достижений ( $\beta = -0,05$ ,  $p < 0,01$ ), интернальность в области производственных отношений ( $\beta = -0,03$ ,  $p = 0,01$ ). Таким образом, низкий уровень субъективного контроля (т. е. экстернальный тип) по шкалам общей интернальности, интернальности в области достижений и интернальности в области производственных отношений может предсказывать столкновение педагогов с применением физического насилия со стороны учащихся.

Для показателя «использовали злобные шутки/насмешки» наиболее значимыми предикторами показателей интернальности являются: общая интернальность ( $\beta = -0,09$ ,  $p < 0,01$ ), интернальность в области достижений ( $\beta = -0,05$ ,  $p < 0,01$ ), интернальность в семейных отношениях ( $\beta = 0,03$ ,  $p = 0,01$ ) и интернальность в отношении здоровья ( $\beta = 0,02$ ,  $p < 0,05$ ). Следовательно, весомый вклад в опыт столкновения педагогов с насмешками и злобными шутками со стороны учащихся вносит преобладание экстернального локуса контроля по шкалам общей интернальности и интернальности в области достижений, а также преобладание интернального локуса контроля по шкалам интернальности в семейных отношениях и в отношении здоровья.

Табл. 3. Результаты регрессионного анализа

Значимые предикторы	$\beta$	B (стандартная ошибка B)	t	p
<b>Применяли физическое насилие по отношению к вам</b>				
Общая интернальность	-0,06	0,02	-2,86	0,00
Интернальность в области достижений	-0,05	0,01	-3,99	0,00
Интернальность в производственных отношениях	-0,03	0,01	-2,58	0,01
<b>Использовали злые шутки/насмешки</b>				
Общая интернальность	-0,09	0,02	-3,48	0,00
Интернальность в области достижений	-0,05	0,01	-2,92	0,00
Интернальность в семейных отношениях	0,03	0,01	2,59	0,01
Интернальность в отношении здоровья	0,02	0,01	2,25	0,02
<b>Оскорбляли/унижали/дразнили</b>				
Общая интернальность	-0,12	0,02	-4,80	0,00
Интернальность в семейных отношениях	0,03	0,01	2,37	0,01
Интернальность в отношении здоровья	0,02	0,01	2,23	0,02
<b>Уничтожали или портили ваше имущество</b>				
Общая интернальность	-0,11	0,02	-5,70	0,00
Интернальность в области достижений	-0,02	0,01	-2,08	0,03
Интернальность в семейных отношениях	0,03	0,01	2,83	0,00
<b>Демонстрировали свое презрение</b>				
Общая интернальность	-0,07	0,02	-3,04	0,00
Интернальность в области достижений	-0,03	0,01	-2,26	0,02
Интернальность в производственных отношениях	-0,03	0,01	-2,03	0,04
Интернальность в межличностных отношениях	-0,02	0,01	-2,55	0,01
<b>Высказывали недовольство качеством преподавания</b>				
Интернальность в области достижений	-0,06	0,01	-4,40	0,00
Интернальность в области неудач	0,03	0,01	2,33	0,02

Table 3. Results of regression analysis

Significant predictors	$\beta$	B (standard error of B)	t	p
<b>Used physical violence against you (beating, kicking, etc.)</b>				
General internality	-0.06	0.02	-2.86	0.00
Internality in the field of achievements	-0.05	0.01	-3.99	0.00
Internality in the field of professional relations	-0.03	0.01	-2.58	0.01
<b>Used cruel jokes / mockery</b>				
General internality	-0.09	0.02	-3.48	0.00
Internality in the field of achievements	-0.05	0.01	-2.92	0.00
Internality in family relations	0.03	0.01	2.59	0.01
Internality in relation to health and disease	0.02	0.01	2.25	0.02
<b>Insulted / humiliated / teased you</b>				
General internality	-0.12	0.02	-4.80	0.00
Internality in family relations	0.03	0.01	2.37	0.01
Internality in relation to health and disease	0.02	0.01	2.23	0.02
<b>Destroyed or damaged your property</b>				
General internality	-0.11	0.02	-5.70	0.00
Internality in the field of achievements	-0.02	0.01	-2.08	0.03
Internality in family relations	0.03	0.01	2.83	0.00
<b>Showed their contempt</b>				
General internality	-0.07	0.02	-3.04	0.00
Internality in the field of achievements	-0.03	0.01	-2.26	0.02
Internality in the field of professional relations	-0.03	0.01	-2.03	0.04
Internality in the field of interpersonal relations	-0.02	0.01	-2.55	0.01
<b>Expressed dissatisfaction with the quality of teaching</b>				
Internality in the field of achievements	-0.06	0.01	-4.40	0.00
Internality in the field of failure	0.03	0.01	2.33	0.02



Среди значимых предикторов, которые вносят вклад в опыт столкновения педагогов с оскорблениями и унижениями со стороны учащихся, выделяются следующие: общая интернальность ( $\beta = -0,12$ ,  $p < 0,01$ ), интернальность в семейных отношениях ( $\beta = 0,03$ ,  $p = 0,01$ ) и интернальность в отношении здоровья ( $\beta = 0,02$ ,  $p < 0,05$ ). Таким образом, преобладание экстернального локуса контроля по шкале общей интернальности и преобладание интернального локуса контроля по шкалам интернальности в семейных отношениях и в отношении здоровья может предсказывать столкновение педагогов с оскорблениями и унижениями со стороны учащихся.

В опыт столкновения педагогов с унижением или порчей их имущества наибольший вклад вносят: общая интернальность ( $\beta = -0,11$ ,  $p < 0,01$ ), интернальность в области достижений ( $\beta = -0,02$ ,  $p < 0,05$ ) и интернальность в семейных отношениях ( $\beta = 0,03$ ,  $p < 0,01$ ). Следовательно, преобладание у педагогов экстернального локуса контроля по шкалам общей интернальности и интернальности в области достижений, а также преобладание интернального локуса контроля в области семейных отношений могут предсказывать их опыт столкновения с унижением или порчей имущества.

Для показателя «демонстрировали свое презрение» наиболее значимыми предикторами являются: общая интернальность ( $\beta = -0,07$ ,  $p < 0,01$ ), интернальность в области достижений ( $\beta = -0,03$ ,  $p < 0,05$ ), интернальность в области производственных отношений ( $\beta = -0,03$ ,  $p < 0,05$ ) и интернальность в области межличностных отношений ( $\beta = -0,02$ ,  $p = 0,01$ ). Таким образом, преобладание у педагогов экстернального локуса контроля по шкалам общей интернальности, интернальности в области достижений, в области производственных и межличностных отношений может предсказывать опыт столкновения с демонстрацией презрения со стороны учащихся.

Среди значимых предикторов, которые вносят вклад в опыт столкновения педагогов с высказыванием недовольства качеством преподавания, выделяются следующие: интернальность в области достижений ( $\beta = -0,06$ ,  $p < 0,01$ ) и интернальность в области неудач ( $\beta = 0,03$ ,  $p < 0,05$ ). Следовательно, педагоги с экстернальным локусом контроля в области достижений и интернальным локусом контроля в области неудач чаще сталкиваются с высказыванием недовольства качеством преподавания.

Следует отметить, что практически по всем моделям, за исключением модели «высказывали

недовольство качеством преподавания», наиболее значимым предиктором является показатель общей интернальности. Это свидетельствует о том, что педагоги с экстернальным типом чаще сталкиваются с прямой агрессией со стороны учащихся.

### Обсуждение результатов

В ходе исследования было выявлено, что большинство учителей чаще сталкиваются с такими формами прямой агрессии со стороны учащихся, как использование злобных шуток/насмешек, высказывание недовольства качеством преподавания, оскорбления и унижения, а также демонстрация презрения.

Результаты диагностики уровня субъективного контроля педагогов, полученные на большой выборке объемом 5189 человек, проживающих в девяти регионах России, показывают преобладание внешнего локуса контроля по шкале общей интернальности (63,5%). Также внешний локус контроля (т. е. экстернальность) педагогов наблюдается по следующим шкалам методики УСК: интернальности в области неудач (67,4%), интернальности в области производственных отношений (73,7%) и интернальности в отношении здоровья (67,3%). Это говорит о том, что большинство респондентов не видят связи между своими действиями и событиями, происходящими в данных областях, не видят возможности своего субъективного контроля за этими событиями.

Преобладание внутреннего локуса контроля (т. е. интернальности) педагогов наблюдается по шкалам: интернальность в области достижений (60,5%), интернальность в области межличностных отношений (56,4%), что говорит о том, что педагогам свойственно брать на себя ответственность за события, которые происходят в данных областях. Полученные нами данные лишь частично согласованы с исследованиями, представленными в теоретической части данной статьи. Например, в других исследованиях было показано, что для педагогов характерна интернальность в области производственных отношений (Григорович 2017), однако в данном исследовании показано преобладание у педагогов экстернальности в указанной области. Несогласованность результатов с существующими исследованиями наблюдаются также по показателю общей интернальности. Результаты данного исследования показали преобладание внешнего локуса контроля у педагогов. Данное расхождение может быть обусловлено размером выборочной совокупности, в нашем исследовании она значительно превышает по размеру те,

что были рассмотрены в части обзора литературы.

Результаты корреляционного анализа показали значимые отрицательные связи между уровнем субъективного контроля педагога и столкновением учителей с прямой агрессией со стороны учеников. Это говорит о том, что педагоги с внешним типом локуса контроля чаще встречаются с прямой агрессией со стороны учащихся, чем педагоги с внутренним типом. Полученные результаты могут быть объяснены личностными особенностями учителя. Например, как мы уже отмечали ранее, людям экстерналистского типа свойственны эмоциональная напряженность, тревожность, агрессивность и меньшая социальная привлекательность. Данные личностные характеристики имеют негативную коннотацию, поэтому можно предположить, что способы действия педагогов с экстерналистским локусом контроля могут в большей степени провоцировать такое же социально неодобряемое поведение учащихся, чем способы действия и личностные особенности педагогов-интерналов. Кроме того, педагоги-экстерналы в силу личностных особенностей, связанных с тревожностью и мнительностью, могут быть более чувствительны к агрессивному поведению учеников, поэтому они чаще его подмечают и принимают на свой счет, чем педагоги-интерналы. Также педагогам с внешним локусом контроля сложно контролировать события, происходящие с ними, и брать на себя ответственность за решение проблем в сфере социальных отношений. В связи с этим можно предполагать наличие частых случаев нарушения дисциплины в классе, которые могут способствовать допустимости агрессивного поведения и в отношении учителя. Все эти личностные факторы могут оказывать провокативное влияние на проявление агрессии со стороны учащихся.

В рамках данной статьи мы также поставили перед собой задачу определить роль уровня субъективного контроля педагога в столкновении с прямой агрессией со стороны учащихся. Было показано, что по всем показателям прямой агрессии, за исключением показателя «высказывали недовольство качеством преподавания», наиболее значимым предиктором является показатель общей интернальности/экстернальности, то есть педагоги с экстерналистским типом чаще сталкиваются с прямой агрессией со стороны учащихся. Кроме того, результаты регрессионного анализа показали различия относительно прогностичности отдельных шкал уровня субъективного контроля, играющих роль

в опыте столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся. Например, экстерналистность педагогов в области достижений также предсказывает их опыт столкновения со всеми проявлениями прямой агрессии со стороны учащихся, за исключением столкновения педагогов с унижениями и оскорблениями, а экстерналистность педагогов в области производственных отношений предсказывает столкновение с применением физического насилия и демонстрацией презрения. Также с демонстрацией презрения со стороны учащихся чаще сталкиваются педагоги с экстерналистским типом в области межличностных отношений.

Это может говорить о том, что педагогам с преобладанием экстерналистского типа свойственно думать о том, что им сложно контролировать и как-то влиять на подобные проявления со стороны учащихся, и ответственность за это лежит на окружающих. Безусловно, осуществление прямой агрессии по отношению к учителю является недопустимым и не снимает ответственность с того, кто ее проявляет. Однако указанные проявления агрессии могут быть обусловлены крайне сложным социальным контекстом, в котором осуществление педагогической деятельности требует значимо больших ресурсов не только со стороны педагога, но и со стороны администрации образовательного учреждения или других органов профилактики, которые позволили бы педагогам совладать с подобными проявлениями. Кроме того, при столкновении с агрессивными проявлениями со стороны учащихся экстерналистность педагога может являться выражением некоторой «защиты» от собственного бессилия и неспособности справиться с подобными ситуациями. Такая интерпретация вполне вписывается в рамки концепции «защитной экстерналистности».

Интернальность педагогов в области неудач может предсказывать их опыт столкновения с высказыванием недовольства качеством преподавания. То есть те педагоги, которые берут ответственность на себя за свои собственные неудачи, чаще сталкиваются с высказыванием недовольства качеством образования со стороны учащихся. А интернальность педагогов в области семейных отношений может предсказывать опыт столкновения с унижениями и оскорблениями, со злобными шутками и насмешками, а также с уничтожением или порчей имущества. Возможно, это объясняется тем, что педагоги-интерналы, движимые чувством контроля, переносят сценарии взаимодействия из семейной жизни на взаимодействие с учащимися. Эти сценарии и стратегии поведения

могут не находить отклик в ученической среде, что может способствовать столкновению педагогов с агрессией со стороны учащихся. Кроме того, педагоги с интернальным типом в отношении здоровья чаще, чем экстерналы, сталкиваются со злобными шутками и насмешками, а также унижениями и оскорблениями. Нередко люди, соблюдающие привычки здорового образа жизни, достаточно требовательно относятся к себе и окружающим. Можно предположить, что педагоги-интерналы в данной сфере строго относятся и к ученикам, и в ответ на это они начинают злобно шутить или за глаза оскорблять учителя.

### Выводы

Таким образом, результаты данного исследования позволили выявить не только взаимосвязь уровня субъективного контроля педагогов с их опытом столкновения с прямой агрессией со стороны учащихся, но и прогностичность отдельных шкал уровня субъективного контроля, играющих роль в опыте столкновения педагогов с прямой агрессией со стороны учащихся. Полученные результаты вносят вклад в изучение проблемы проявления подростковой агрессии в отношении учителя, а также могут быть учтены при разработке просветительских и профилактических программ, а также программ повышения профессиональной квалификации и психологических тренингов с педагогами. Однако на сегодняшний день существует еще множество открытых вопросов в исследовании данной проблематики. Нам представляется важным дальнейшее изучение проблемы агрессии в отношении учителя, а именно проведение исследований, направленных на выявление личностных факторов педагогов, по отношению к которым учащиеся проявляют агрессию, а также разработку теоретических концепций, позволяющих объяснить причины подобного поведения со стороны учащихся. Кроме того, появляется необходимость в создании комплекса превентивных мер, обеспечивающих безопасность и способствующих повышению психологического благополучия и профессиональной устойчивости педагогов.

### Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

### Литература

Антоновский, А. В. (2012) Защитно-совладающее поведение учителя: динамика и структура. *Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*, № 1, с. 137–145.

### 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 declare that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research

### Вклад авторов

Реан Артур Александрович — организация и формулирование основной концепции исследования; утверждение методологии; научное руководство; развитие методологии обработки данных; формулировка выводов; подготовка окончательной редакции текста.

Егорова Анна Викторовна — подготовка инструментария опроса; анализ эмпирических материалов; развитие методологии обработки данных; обработка данных; формулировка выводов.

Кузьмин Роман Геннадьевич — подготовка инструментария опроса; обработка данных; формулировка выводов; подготовка начального варианта текста.

### Author Contributions

A. A. Rean—organization of the study and formulation of the main concept of the study; methodology approval; research management; development of data processing methodology; formulation of conclusions; preparation of the final version of the manuscript.

A. V. Egorova—preparation of survey instruments; analysis of empirical materials; development of data processing methodology; data processing; formulation of conclusions.

R. G. Kuzmin—preparation of survey instruments; data processing; formulation of conclusions; preparation of the initial version of the manuscript.

- Бажин, Е. Ф., Голынкина, Е. А., Эткин, А. М. (1984) Метод исследования уровня субъективного контроля. *Психологический журнал*, т. 5, № 3, с. 152–162.
- Григорович, Л. А. (2017) Общее и специфическое в психологической компетентности воспитателей и учителей. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, № 4 (48), с. 38–42. EDN: [YNPAMK](#)
- Муздыбаев, К. (1983) *Психология ответственности*. Л.: Наука, 264 с.
- Реан, А. А. (1996) Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*, т. 17, № 5, с. 3–18.
- Реан, А. А. (1998) Проблемы и перспективы развития концепции локуса контроля личности. *Психологический журнал*, № 4, с. 3–12.
- Реан, А. А. (2016) *Психология личности*. СПб.: Питер, 276 с.
- Реан, А. А., Баранов, А. А. (1997) Факторы стрессоустойчивости учителей. *Вопросы психологии*, № 1, с. 45–54. EDN: [SJPOFV](#)
- Реан, А. А., Егорова, А. В. (2021) Проявление подростковой агрессии в отношении учителя: распространенность, факторы, последствия, профилактика. *Национальный психологический журнал*, № 2 (42), с. 98–108. <https://doi.org/10.11621/npi.2021.0209>
- Реан, А. А., Егорова, А. В., Коновалов, И. А., Кузьмин, Р. Г. (2022) Подростковая агрессия в отношении учителя: опыт столкновения и связь с личностными факторами. *Сибирский психологический журнал*, № 85, с. 118–143. <https://doi.org/10.17223/17267080/85/6>
- Реан, А. А., Коновалов, И. А. (2021) Оценка педагогами подростковой агрессивности: социально-перцептивные аспекты и готовность к вмешательству. *Российский девiantологический журнал*, т. 1, № 2, с. 276–295. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-2-276-295>
- Реан, А. А., Новикова, М. А. (2019) Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов. *Мир психологии*, № 1, с. 165–177.
- Собкин, В. С., Фомиченко, А. С. (2012) Понимание учителями причин проявления агрессии учащихся к педагогу. В кн: В. С. Собкин (ред.). *Социология образования. Труды по социологии образования*. М.: ИСО РАО, с. 137–147.
- Форманюк, Т. В. (1994) Синдром «эмоционального стораения» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*, № 6, с. 57–64.
- Шингарева, А. А. (2009) Психологические особенности преподавателей высшей школы с синдромом эмоционального выгорания. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, № 6-2, с. 57–61. EDN: [RUPYFD](#)
- Юрьева, Л. А., Юрьева, В. В. (2016) Исследование взаимосвязи удовлетворенности трудом с уровнем субъективного контроля и самоактуализации личности педагога. В кн.: *Инновации в современной науке. Материалы XII Международного весеннего симпозиума: сборник научных трудов*. М.: Перо, с. 146–148. EDN: [WFTKAN](#)
- Bitsadze, M., Japaridze, M. (2016) Locus of control in Georgian teachers and its relation to teacher burnout. *Problems of Management in the 21st Century*, vol. 11, no. 1, pp. 8–15. <http://dx.doi.org/10.33225/pmc/16.11.08>
- Camadan, F., Sari, S. V. (2021) Forgiveness, locus of control, and perfectionism: A mixed method study. *International Journal of Progressive Education*, vol. 17, no. 1, pp. 210–231. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.14>
- Demirkasimoglu, N., Aydin, I., Erdoğan, Ç., Akin, U. (2012) Organisational rules in schools: Teachers' opinions about functions of rules, rule-following and breaking behaviours in relation to their locus of control. *Educational Studies*, vol. 38, no. 2, pp. 235–247. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598674>
- Espelage, D. L., Anderman, E. M., Brown, V. E. et al. (2013) Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice and policy agenda. *American Psychologist*, vol. 68, no. 2, pp. 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307>
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., Gottfredson, N. C. (2005) School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 42, no. 4, pp. 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Graham, B., Bowes, L., Ehlers, A. (2022) External locus of control but not self-esteem predicts increasing social anxiety among bullied children. *Clinical Psychology in Europe*, vol. 4, no. 2, pp. 1–19. <https://doi.org/10.32872/cpe.3809>
- Guy, A., Lee, K., Wolke, D. (2017) Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying. *Aggressive Behavior*, vol. 43, no. 6, pp. 578–587. <https://doi.org/10.1002/ab.21716>
- Hovenkamp-Hermelink, J. H., Jeronimus, B. F., van der Veen, D. C. et al. (2019) Differential associations of locus of control with anxiety, depression and life-events: A five-wave, nine-year study to test stability and change. *Journal of Affective Disorders*, vol. 253, pp. 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.005>
- Huang, F. L., Eddy, C. L., Camp, E. (2017) The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 35, no. 23-24, pp. 5526–5551. <https://doi.org/10.1177/0886260517721898>
- Jackson, J., Stevens, T. (2022) Predicting teachers' job satisfaction from student aggression toward teachers and related trauma. *Contemporary School Psychology*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00409-5> (accessed 17.10.2022).

- Khan, A. A., Saleem, M., Shahid, R. (2012) Buffering role of locus of control on stress among the college/university teachers of Bahawalpur. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, vol. 6, no. 1, pp. 158–167.
- Kim, N.-R., Lee, K.-H. (2018) The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, vol. 55, no. 1, pp. 2–15. <https://doi.org/10.1002/joec.12069>
- Kirdök, O., Harman, E. (2018) High school students' career decision-making difficulties according to locus of control. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 6, no. 2, pp. 242–248. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060205>
- Kobayashi, E., Farrington, D. P. (2020) Why do Japanese bully more than Americans? Influence of external locus of control and student attitudes toward bullying. *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 20, no. 1, pp. 5–19. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.002>
- Levy, M., Gumpel, T. P. (2022) Self-efficacy and external locus of control as predictors of participant roles in relational aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 37, no. 5-6, pp. NP3015–NP3040. <https://doi.org/10.1177/0886260520943733>
- Mahajan, N., Kaur, J. (2012) Relation between locus of control of college teachers and their job satisfaction. *International Journal of Applied Psychology*, vol. 2, no. 5, pp. 98–103. <https://www.doi.org/10.5923/j.ijap.20120205.04>
- Martinez, A., McMahan, S. D., Espelage, D. et al. (2016) Teachers experiences with multiple victimization: Identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence*, vol. 15, no. 4, pp. 387–405. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1056879>
- Moon, B., McCluskey, J. (2018) An exploratory study of violence and aggression against teachers in middle and high schools: Prevalence, predictors, and negative consequences. *Journal of School Violence*, vol. 19, no. 2, pp. 122–137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1540010>
- Moon, B., McCluskey, J., Morash, M. (2019) Aggression against middle and high school teachers: Duration of victimization and its negative impacts. *Aggressive Behavior*, vol. 45, no. 5, pp. 517–526. <https://doi.org/10.1002/ab.21840>
- O, S., Wilcox, P. (2018) Routine activity theory, target congruence, and school context: A multilevel analysis of teacher victimization. *Victims & Offenders*, vol. 13, no. 3, pp. 349–372. <https://doi.org/10.1080/15564886.2017.1329174>
- Padmanabhan, S. (2021) The impact of locus of control on workplace stress and job satisfaction: A pilot study on private-sector employees. *Current Research in Behavioral Sciences*, vol. 2, article 100026. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2021.100026>
- Pesudo, D., Anakonda, C. (2022) The effect of ethical climate and locus of control toward whistleblowing intention. *Jurnal AKSI (Akuntansi dan Sistem Informasi)*, vol. 7, no. 1, pp. 52–61. <https://doi.org/10.32486/aksi.v7i1.248>
- Rodriguez-Ricardo, Y., Sicilia, M., López, M. (2019) Altruism and internal locus of control as determinants of the intention to participate in crowdfunding: The mediating role of trust. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, vol. 14, no. 3, pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-18762019000300102>
- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, no. 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rusbandi, N., Usman, O. (2020) Effect of self efficacy, locus of control, and emotional intelligence on procrastination. *SSRN Electronic Journal*. [Online]. Available at: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3646005> (accessed 10.11.2022).
- Strong, S. L., Gore, J. S. (2020) The mediating role of locus of control between social resource stability and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 50, no. 8, pp. 464–475. <https://doi.org/10.1111/jasp.12674>
- Türk-Kurtça, T., Kocatürk, M. (2020) The role of childhood traumas, emotional self-efficacy and internal-external locus of control in predicting psychological resilience. *International Journal of Education and Literacy Studies*, vol. 8, no. 3, pp. 105–115. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v8n.3p.105>
- Winding, T. N., Aust, B., Andersen, L. P. S. (2022) The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers—the role of stress and social support at work. *BMC Public Health*, vol. 22, article 316. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12606-1>
- Xiao, Z., Wu, D., Liao, Z. (2018) Job insecurity and workplace deviance: The moderating role of locus of control. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, vol. 46, no. 10, pp. 1673–1686. <https://doi.org/10.2224/sbp.7160>
- Yang, X., Weber, A. (2019) Who can improve the environment—Me or the powerful others? An integrative approach to locus of control and pro-environmental behavior in China. *Resources, Conservation and Recycling*, vol. 146, pp. 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.03.005>
- Zeyin, Y., Long, S., Gaoxiao, R. (2022) Effects of safe driving climate among friends on prosocial and aggressive driving behaviors of young drivers: The moderating role of traffic locus of control. *Journal of Safety Research*, vol. 81, pp. 297–304. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2022.03.006>
- Zigarmi, D., Galloway, F. J., Roberts, T. P. (2018) Work locus of control, motivational regulation, employee work passion, and work intentions: An empirical investigation of an appraisal model. *Journal of Happiness Studies*, vol. 19, no. 1, pp. 231–256. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9813-2>

## References

- Antonovskij, A. V. (2012) Zashchitno-sovladayushchee povedenie uchitelya: dinamika i struktura [Protective-coping behavior of a teacher: Dynamics and structure]. *Vesnik Brestskaya universiteta. Seryya 3. Filalogiya. Pedagogika. Psikhologiya — Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology*, no. 1, pp. 137–145. (In Russian)
- Bazhin, E. F., Golyunkina, E. A., Etkind, A. M. (1984) Metod issledovaniya urovnya sub'ektivnogo kontrolya [The method of studying the level of subjective control]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 5, no. 3, pp. 152–162. (In Russian)
- Bitsadze, M., Japaridze, M. (2016) Locus of control in Georgian teachers and its relation to teacher burnout. *Problems of Management in the 21st Century*, vol. 11, no. 1, pp. 8–15. <http://dx.doi.org/10.33225/pmc/16.11.08> (In English)
- Camadan, F., Sari, S. V. (2021) Forgiveness, locus of control, and perfectionism: A mixed method study. *International Journal of Progressive Education*, vol. 17, no. 1, pp. 210–231. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.329.14> (In English)
- Demirkasimoglu, N., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., Akın, U. (2012) Organisational rules in schools: Teachers' opinions about functions of rules, rule-following and breaking behaviours in relation to their locus of control. *Educational Studies*, vol. 38, no. 2, pp. 235–247. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598674> (In English)
- Espelage, D. L., Anderman, E. M., Brown, V. E. et al. (2013) Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice and policy agenda. *American Psychologist*, vol. 68, no. 2, pp. 75–87. <https://doi.org/10.1037/a0031307> (In English)
- Formanyuk, T. V. (1994) Sindrom "emotsional'nogo sgoraniya" kak pokazatel' professional'noj dezadaptatsii uchitelya [The syndrome of "emotional combustion" as an indicator of professional maladaptation of a teacher]. *Voprosy psikhologii*, no. 6, pp. 57–64. (In Russian)
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., Gottfredson, N. C. (2005) School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 42, no. 4, pp. 412–444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931> (In English)
- Graham, B., Bowes, L., Ehlers, A. (2022) External locus of control but not self-esteem predicts increasing social anxiety among bullied children. *Clinical Psychology in Europe*, vol. 4, no. 2, pp. 1–19. <https://doi.org/10.32872/cpe.3809> (In English)
- Grigorovich, L. A. (2017) Obshchee i spetsificheskoe v psikhologicheskoy kompetentnosti vospitatelej i uchitelej [General and specific in the teachers' psychological competence]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, no. 4 (48), pp. 38–42. EDN: YNPAMK (In Russian)
- Guy, A., Lee, K., Wolke, D. (2017) Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying. *Aggressive Behavior*, vol. 43, no. 6, pp. 578–587. <https://doi.org/10.1002/ab.21716> (In English)
- Hovenkamp-Hermelink, J. H., Jeronimus, B. F., van der Veen, D. C. et al. (2019) Differential associations of locus of control with anxiety, depression and life-events: A five-wave, nine-year study to test stability and change. *Journal of Affective Disorders*, vol. 253, pp. 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.005> (In English)
- Huang, F. L., Eddy, C. L., Camp, E. (2017) The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 35, no. 23-24, pp. 5526–5551. <https://doi.org/10.1177/0886260517721898> (In English)
- Jackson, J., Stevens, T. (2022) Predicting teachers' job satisfaction from student aggression toward teachers and related trauma. *Contemporary School Psychology*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00409-5> (accessed 17.10.2022). (In English)
- Khan, A. A., Saleem, M., Shahid, R. (2012) Buffering role of locus of control on stress among the college/university teachers of Bahawalpur. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, vol. 6, no. 1, pp. 158–167. (In English)
- Kim, N.-R., Lee, K.-H. (2018) The effect of internal locus of control on career adaptability: The mediating role of career decision-making self-efficacy and occupational engagement. *Journal of Employment Counseling*, vol. 55, no. 1, pp. 2–15. <https://doi.org/10.1002/joec.12069> (In English)
- Kirdök, O., Harman, E. (2018) High school students' career decision-making difficulties according to locus of control. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 6, no. 2, pp. 242–248. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060205> (In English)
- Kobayashi, E., Farrington, D. P. (2020) Why do Japanese bully more than Americans? Influence of external locus of control and student attitudes toward bullying. *Educational Sciences: Theory & Practice*, vol. 20, no. 1, pp. 5–19. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.002> (In English)
- Levy, M., Gumpel, T. P. (2022) Self-efficacy and external locus of control as predictors of participant roles in relational aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 37, no. 5-6, pp. NP3015–NP3040. <https://doi.org/10.1177/0886260520943733> (In English)
- Mahajan, N., Kaur, J. (2012) Relation between locus of control of college teachers and their job satisfaction. *International Journal of Applied Psychology*, vol. 2, no. 5, pp. 98–103. <https://www.doi.org/10.5923/j.ijap.20120205.04> (In English)

- Martinez, A., McMahon, S. D., Espelage, D. et al. (2016) Teachers experiences with multiple victimization: Identifying demographic, cognitive, and contextual correlates. *Journal of School Violence*, vol. 15, no. 4, pp. 387–405. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1056879> (In English)
- Moon, B., McCluskey, J. (2018) An exploratory study of violence and aggression against teachers in middle and high schools: Prevalence, predictors, and negative consequences. *Journal of School Violence*, vol. 19, no. 2, pp. 122–137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1540010> (In English)
- Moon, B., McCluskey, J., Morash, M. (2019) Aggression against middle and high school teachers: Duration of victimization and its negative impacts. *Aggressive Behavior*, vol. 45, no. 5, pp. 517–526. <https://doi.org/10.1002/ab.21840> (In English)
- Muzdybaev, K. (1983) *Psikhologiya otvetstvennosti [Psychology of responsibility]*. Leningrad: Nauka Publ., 264 p. (In Russian)
- O, S., Wilcox, P. (2018) Routine activity theory, target congruence, and school context: A multilevel analysis of teacher victimization. *Victims & Offenders*, vol. 13, no. 3, pp. 349–372. <https://doi.org/10.1080/15564886.2017.1329174> (In English)
- Padmanabhan, S. (2021) The impact of locus of control on workplace stress and job satisfaction: A pilot study on private-sector employees. *Current Research in Behavioral Sciences*, vol. 2, article 100026. <https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2021.100026> (In English)
- Pesudo, D., Anakonda, C. (2022) The effect of ethical climate and locus of control toward whistleblowing intention. *Jurnal AKSI (Akuntansi dan Sistem Informasi)*, vol. 7, no. 1, pp. 52–61. <https://doi.org/10.32486/aksi.v7i1.248> (In English)
- Rean, A. A. (1996) Agressiya i agressivnost' lichnosti [Aggression and aggressiveness of personality]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 17, no. 5, pp. 3–18. (In Russian)
- Rean, A. A. (1998) Problemy i perspektivy razvitiya kontseptsii lokusa kontrolya lichnosti [Problems and perspectives of development of the concept of personality's locus control]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, no. 4, pp. 3–12. (In Russian)
- Rean, A. A. (2016) *Psikhologiya lichnosti [Personality psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 276 p. (In Russian)
- Rean, A. A., Baranov, A. A. (1997) Faktory stressoustojchivosti uchitelej [Factors in teachers' tolerance of stress]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 45–54. EDN: SJPQFV (In Russian)
- Rean, A. A., Egorova, A. V. (2021) Proyavlenie podrostkovoj agressii v otnoshenii uchitelya: rasprostranennost', faktory, posledstviya, profilaktika [Adolescent aggressiveness towards teacher: frequency, factors, consequences, prevention]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 2 (42), pp. 98–108. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0209> (In Russian)
- Rean, A. A., Egorova, A. V., Konovalov, I. A., Kuz'min, R. G. (2022). Podrostkovaya agressiya v otnoshenii uchitelya: opyt stolknoveniya i svyaz' s lichnostnymi faktorami [Adolescent aggression towards teachers: experience of victimization and connections with personality factors]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, no. 85, pp. 118–143. <https://doi.org/10.17223/17267080/85/6> (In Russian)
- Rean, A. A., Konovalov, I. A. (2021) Otsenka pedagogami podrostkovoj agressivnosti: sotsial'no-pertseptivnye aspekty i gotovnost' k vmeshatel'stvu [Pedagogical appreciation of juvenile aggressiveness: Socio-perceptive aspects and readiness of interference]. *Rossijskij deviantologicheskij zhurnal — Russian Journal of Deviant Behavior*, vol. 1, no. 2, pp. 276–295. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2021-2-276-295> (In Russian)
- Rean, A. A., Novikova, M. A. (2019) Bulling v srede starsheklassnikov Rossijskoj Federatsii: rasprostranennost' i vliyanie sotsioekonomicheskikh faktorov [Bullying among high school students in the Russian Federation: Prevalence and impact of socioeconomic factors]. *Mir psikhologii*, no. 1, pp. 165–177. (In Russian)
- Rodriguez-Ricardo, Y., Sicilia, M., López, M. (2019) Altruism and internal locus of control as determinants of the intention to participate in crowdfunding: The mediating role of trust. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, vol. 14, no. 3, pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-18762019000300102> (In English)
- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, no. 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976> (In English)
- Rusbandi, N., Usman, O. (2020) Effect of self efficacy, locus of control, and emotional intelligence on procrastination. *SSRN Electronic Journal*. [Online]. Available at: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3646005> (accessed 10.11.2022). (In English)
- Shingareva, A. A. (2009) Psikhologicheskie osobennosti prepodavatelej vysshej shkoly s sindromom emotsional'nogo vygoraniya [Psychological characteristics of high school teachers with burnout syndrome]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, no. 6-2, pp. 57–61. EDN: RUPYFD (In Russian)
- Sobkin, V. S., Fomichenko, A. S. (2012) Ponimanie uchitelyami prichin proyavleniya agressii uchaschchikhsya k pedagogu [The reasons of student aggression towards the teachers as understood by the educators]. In: V. S. Sobkin (ed.). *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya [Sociology of Education. Works on Sociology of Education]*. Moscow: Institute of Sociology Russian Academy of Education Publ., pp. 137–147 (In Russian)
- Strong, S. L., Gore, J. S. (2020) The mediating role of locus of control between social resource stability and psychological well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 50, no. 8, pp. 464–475. <https://doi.org/10.1111/jasp.12674> (In English)

- Türk-Kurtça, T., Kocatürk, M. (2020) The role of childhood traumas, emotional self-efficacy and internal-external locus of control in predicting psychological resilience. *International Journal of Education and Literacy Studies*, vol. 8, no. 3, pp. 105–115. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.3p.105> (In English)
- Winding, T. N., Aust, B., Andersen, L. P. S. (2022) The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers—the role of stress and social support at work. *BMC Public Health*, vol. 22, article 316. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12606-1> (In English)
- Xiao, Z., Wu, D., Liao, Z. (2018) Job insecurity and workplace deviance: The moderating role of locus of control. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, vol. 46, no. 10, pp. 1673–1686. <https://doi.org/10.2224/sbp.7160> (In English)
- Yang, X., Weber, A. (2019) Who can improve the environment—Me or the powerful others? An integrative approach to locus of control and pro-environmental behavior in China. *Resources, Conservation and Recycling*, vol. 146, pp. 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.03.005> (In English)
- Yureva, L. A., Yureva, V. V. (2016) Issledovanie vzaimosvyazi udovletvorennosti trudom s urovnem sub'ektivnogo kontrolya i samoaktualizatsii lichnosti pedagoga [The study of the relationship of job satisfaction with the level of subjective control and self-actualization of the teacher's personality.]. In: *Innovatsii v sovremennoj nauke. Materialy XII Mezhdunarodnogo vesennego simpoziuma: sbornik nauchnykh trudov [Innovations in Modern Science. Proceedings of the 12<sup>th</sup> International Spring Symposium]*. Moscow: Pero Publ., pp. 146–148. EDN: WFTKAN (In Russian)
- Zeyin, Y., Long, S., Gaoxiao, R. (2022) Effects of safe driving climate among friends on prosocial and aggressive driving behaviors of young drivers: The moderating role of traffic locus of control. *Journal of Safety Research*, vol. 81, pp. 297–304. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2022.03.006> (In English)
- Zigarmi, D., Galloway, F. J., Roberts, T. P. (2018) Work locus of control, motivational regulation, employee work passion, and work intentions: An empirical investigation of an appraisal model. *Journal of Happiness Studies*, vol. 19, no. 1, pp. 231–256. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9813-2> (In English)





УДК 159.973

EDN QYXVYT

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-224-235>

Научная статья

## Телесные модификации как культурно-исторический феномен самоповреждающего поведения

Т. В. Обиночная<sup>✉1</sup>, С. Н. Ениколопов<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Научный центр психического здоровья, 115522, Россия, г. Москва, Каширское шоссе, д. 34

### Сведения об авторах

Тамара Владимировна Обиночная, e-mail: [obinochnaya.tamara@gmail.com](mailto:obinochnaya.tamara@gmail.com)

Сергей Николаевич Ениколопов, SPIN-код: [6911-9855](https://orcid.org/0000-0002-7899-424X), ResearcherID: [C-2922-2016](https://orcid.org/C-2922-2016), ORCID: [0000-0002-7899-424X](https://orcid.org/0000-0002-7899-424X), e-mail: [enikolopov@mail.ru](mailto:enikolopov@mail.ru)

**Для цитирования:** Обиночная, Т. В., Ениколопов, С. Н. (2023) Телесные модификации как культурно-исторический феномен самоповреждающего поведения. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 224–235. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-224-235> EDN QYXVYT

**Получена** 7 августа 2022; прошла рецензирование 5 октября 2022; принята 24 ноября 2022.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © Т. В. Обиночная, С. Н. Ениколопов (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

### Аннотация

**Введение.** В последние десятилетия отмечается рост популярности телесных модификаций (татуировок, пирсинга, пластических операций). Несмотря на то, что разработанность этой темы в науке крайне мала, есть ряд исследований, указывающих, что у лиц с телесными модификациями больше трудностей в социальной адаптации, выше уровень психологического неблагополучия и, как следствие, выше риски отклоняющегося поведения. Эти факты указывают на необходимость более глубокого изучения феномена телесных модификаций и их психологического механизма. В статье предпринята попытка установить функциональный смысл такого явления, как телесные модификации, дать определение понятию и обозначить место феномена в структуре аутоагрессивного поведения.

**Материалы и методы.** В статье рассматривается история происхождения и развития практики нанесения татуировок в человеческой культуре, феномен модификаций тела сопоставляется с феноменом несуицидального самоповреждающего поведения, приводятся данные о распространенности и классификациях модификаций тела и самоповреждений.

**Результаты.** Телесные модификации рассматриваются как форма самоповреждающего поведения. Делается вывод о том, что современная практика модификаций тела является сложной социализированной и окультуренной формой самоповреждающего поведения, которая возникла в результате эволюционного развития общества. В контексте культурно-исторического подхода установлен функциональный смысл телесных модификаций, который трактуется как опосредствование аффекта, являющегося натуральной психической функцией, через внешний знак — модификацию тела. Татуировка рассматривается как орудие овладения и управления негативными переживаниями, которые не достигли стадии высшей психической функции — зрелой эмоции.

**Заключение.** Рассмотрение феномена телесных модификаций в контексте культурно-исторического подхода позволяет дать научное обоснование взаимосвязи этого феномена с особенностями психической деятельности субъекта. Дальнейшее научное изучение этой взаимосвязи важно для формирования правовой основы регулирования индустрии пластических операций, которая получает широкое распространение в ответ на запросы общества, но это вовсе не означает, что она отвечает интересам потребителя в части охраны и поддержания его здоровья. Кроме того, доступность татуировок и пирсинга для объективного наблюдения позволяет широко использовать этот поведенческий индикатор в целях первичного выявления лиц с повышенным риском дезадаптации как в сфере образования, так и при профессиональном психологическом отборе.

**Ключевые слова:** модификация тела, татуировка, пластическая операция, самоповреждение, несуицидальное самоповреждающее поведение, девиантное поведение, аутоагрессивное поведение, культурно-исторический подход

## Research article

# Bodily modifications as a cultural and historical phenomenon of self-harming behavior

T. V. Obinochnaya<sup>✉1</sup>, S. N. Enikolopov<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Scientific Center of Mental Health, 34 Kashirskoe Hwy, Moscow 115522, Russia

## Authors

Tamara V. Obinochnaya, e-mail: [obinochnaya.tamara@gmail.com](mailto:obinochnaya.tamara@gmail.com)

Sergey N. Enikolopov, SPIN: [6911-9855](https://orcid.org/0000-0002-7899-424X), ResearcherID: [C-2922-2016](https://orcid.org/C-2922-2016), ORCID: [0000-0002-7899-424X](https://orcid.org/0000-0002-7899-424X), e-mail: [enikolopov@mail.ru](mailto:enikolopov@mail.ru)

**For citation:** Obinochnaya, T. V., Enikolopov, S. N. (2023) Bodily modifications as a cultural and historical phenomenon of self-harming behavior. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 224–235. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-224-235> EDN QYXVYT

**Received** 7 August 2022; reviewed 5 October 2022; accepted 24 November 2022.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © T. V. Obinochnaya, S. N. Enikolopov (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russian. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

## Abstract

**Introduction.** There are a number of studies indicating that people with bodily modifications have more difficulties in social adaptation, a higher level of psychological distress and, as a result, higher risks of deviant behavior. These facts indicate the need for a deeper study of the phenomenon of bodily modifications. The article attempts to establish the functional meaning of bodily modifications, define the concept and identify the place of the phenomenon in the structure of auto-destructive behavior.

**Materials and Methods.** The article compares the phenomenon of body modifications with the phenomenon of non-suicidal self-harming behavior. The article also provides data on the prevalence and classifications of body modifications and self-harm.

**Results.** Bodily modifications are considered as a form of self-harming behavior. It is concluded that the modern practice of bodily modifications is a complex socialized form of self-harming behavior that arose as a result of the evolutionary development of society. The functional meaning of bodily modifications is established: it is understood as the mediation of affect, which is an immature mental function, through an external sign, which is the modification of the body. Tattooing is considered as a tool for mastering and managing negative experiences that have not reached the stage of mature emotion, which is the highest mental function.

**Conclusions.** The analysis of the phenomenon of bodily modifications allows us to give a scientific justification of its relationship with the specifics of the mental activity of the subject. Further scientific study of this relationship is important—e. g., for the formation of a legal framework regulating the plastic surgery industry (“endo-modifications”). In addition, the availability of tattoos and piercings (“exo-modifications”) for objective observation makes it possible to widely use this behavioral indicator for the primary identification of persons with an increased risk of maladaptation in the field of education.

**Keywords:** bodily modification, tattoo, plastic surgery, self-harm, non-suicidal self-harming behavior, deviant behavior, auto-aggressive behavior, cultural and historical approach

## Введение

Распространенность самоповреждающего поведения (СП) и различных модификаций тела среди современной молодежи говорит о необходимости более углубленного изучения этих явлений. Самоповреждающее поведение и модификации тела — тесно связанные между собой явления. Это прослеживается на протяжении всей истории человечества с древнейших времен: «Ради умершего не делайте надрезов на теле

вашем, и не накалывайте на себе письмен. Я Господь [Бог ваш]» (Бутромеев, Буртомеев 2011). Многие исследователи указывают на связь самоповреждающего поведения и модификаций тела как явлений одного порядка (Польская 2021; Favazza, Rosenthal 1990; Walsh, Rosen 1988). И если самоповреждающее поведение рассматривается как неприемлемое и однозначно свидетельствует о психическом неблагополучии, то модификации тела воспринимаются в обществе терпимо, и психические особенности

личности, которые стоят за этим феноменом, только начинают изучаться. В настоящий момент есть исследования, свидетельствующие о наличии социального и психологического неблагополучия у лиц с татуировками (Меринов, Васильева 2020; Польская 2021; Смирнова и др. 2020). Установлено, что подростки с татуировками имеют в среднем более низкую успеваемость и менее склонны придерживаться школьных правил, чем подростки без татуировок. Также среди татуированных школьников более распространены девиантные формы поведения: употребление нецензурной речи, курение, употребление алкоголя и наркотиков, участие в драках (Собкин, Лыкова 2021). Исследования поведения заключенных показывают, что татуированные заключенные чаще нарушают режим, совершая насильственные действия, а также больше склонны к рецидиву насильственных преступлений, совершаемых после освобождения (Bales et al. 2013). Внешняя объективная наблюдаемость татуировки может являться важным диагностическим критерием в вопросах оценки суицидального риска и склонности к девиантному поведению среди молодежи.

Распространенность самоповреждений в мире среди подростков колеблется от 7,5 до 46,5%, среди взрослого населения — от 4 до 23% (Любов, Зотов 2020). Данные по распространенности несуицидального самоповреждающего поведения (НССП) различны у разных авторов и составляют от 5% до 21,4% среди молодых людей подросткового и юношеского возраста (Польская 2017).

В странах Европы хотя бы одну татуировку имеют около 10% населения (Kluger 2015). Опрос ВЦИОМ, проведенный в 2019 году, показал, что в России 11% опрошенных имеют татуировки (ВЦИОМ-СПУТНИК... 2019). Анкетирование учащихся 7–11 классов общеобразовательных школ из 17 регионов России показало, что из 32714 респондентов имеют татуировки 1517 школьников, что составляет 4,6 % (Собкин, Лыкова 2021). По данным исследования Д. И. Кубанцевой и С. Р. Ростовской, которые провели анкетирование среди 342 юношей и девушек в возрасте от 14 до 20 лет из различных регионов России, среди опрошенных татуировки имели 16,6% респондентов. Было установлено, что татуировки в этом возрасте больше не означают только принадлежность к какой-либо субкультуре, как это было некоторое время назад; основными мотивами нанесения тату являются самовыражение и самоидентификация (67,9%), а также эстетический мотив (31,8%) (Кубанцева, Ростовская 2021).

В статье предпринята попытка выявить психологический смысл такого явления, как телесные модификации, дать определение понятию и обозначить место феномена в структуре аутоагрессивного поведения. С этой целью рассматривается история происхождения и развития практики нанесения татуировок в человеческой культуре, феномен модификаций тела сопоставляется с феноменом несуицидального самоповреждающего поведения, приводятся данные о распространенности и классификациях модификаций тела и самоповреждений. Также рассматриваются положения культурно-исторического подхода применительно к эмоциям, в рамках которого они понимаются как высшие психические функции, и описывается психологический механизм возникновения телесных модификаций и несуицидальных самоповреждений.

### **Модификации тела и практика самоповреждений в традиционной культуре и различных субкультурах**

Татуировка известна с древнейших времен. Самая древняя мумия, имеющая 58 татуировок, датируется 5 тыс. лет до н. э. География распространения татуировки охватывает все континенты (Медникова 2007; Хамбли 2014).

На африканском континенте широко распространена скарификация (шрамирование), также практикуется прокалывание частей тела на лице, ампутация пальцев. На Ближнем Востоке татуировки встречаются у женщин турок, арабов, курдов, а также среди кавказских женщин в Дагестане, Азербайджане, Армении и Грузии. Татуируют преимущественно части лица и запястья узорами в виде точек или линий. В Южной Индии делают татуировки прошиванием, прижигают различные части тела в медицинских и профилактических целях, растягивают мочки ушей ношением в них тяжелых предметов, заостряют передние зубы. Татуировка была хорошо известна северным народам Азии: эвенкам, якутам, хантам, манси. Племена Океании помимо нанесения рисунка с помощью краски чернили зубы, пробурывали носовую перегородку. В Австралии была распространена скарификация, выбивание передних зубов. В Северной Америке татуировка в виде прошивания появилась у эскимосов на Аляске, у американских индейцев практиковалось шрамирование, окрашивание тела и татуировка прокалыванием. В Южной Америке у большинства племен была распространена практика прободения носа, ушей, нижней губы, в отверстия

вставлялись различные предметы (Медникова 2007; Хамбли 2014).

В традиционных обществах существует несколько видов нанесения татуировок. Прежде всего, это прокалывание кожи острым предметом, краска наносится втиранием в кожу по поврежденному месту или предварительно окрашивается острый предмет. Красителем мог выступать угольный порошок, сажа, позже — порошок, а также киноварь или тушь (Медникова 2007). Другой вид нанесения узора на тело — это скарификация (или шрамирование). При данном методе кожа сначала прокалывается иглой, затем приподнимается, и при помощи острого предмета разрезается до дермы. Поднятие кожи облегчает ее разрезание до нужной глубины. При заживании раны на теле остаются рубцы, которые и составляют определенный рисунок. Нанесение краски при таком методе не обязательно (Хамбли 2014). Чаще скарификация встречается у племен Африки, т. к. краска на темной коже не видна. Также среди африканских народов имел широкое распространение метод клеймения — нанесение изображения путем прижигания кожи раскаленным металлом. Еще один болезненный метод — прошивание кожи нитками. Нитки могли предварительно окрашиваться, в дальнейшем их извлекали. Техника прошивки практикуется в Сибири и у коренных народов Аляски (Раш 2011). В традиционных обществах делаются отверстия в ушной раковине, носовой перегородке, щеках, губах. В эти отверстия могут вставляться различные предметы (кости животных, деревянные палочки, кольца). Изменяется форма шеи, ступни или черепа путем наложения специальных приспособлений. Отрезаются части пальцев, выбиваются или обтачиваются зубы (Медникова 2007).

Функции модификаций тела в традиционном обществе можно свести к трем основным: 1. Эстетическая (или декоративная); 2. Информационная (или социальная); 3. Магико-религиозная (и медицинская). Эстетическая функция татуировки понятна, за ней стоит желание человека украсить себя, свое тело, сделать его более привлекательным для окружающих. Информационная функция татуировки заключается в том, что тело человека в архаическом обществе являлось одновременно и его «паспортом», «досье», «личным делом». Нателные знаки отражали социальную принадлежность (к какому племени или роду относится человек), социальный статус (переход из детства во взрослость, замужество, вдовство, принадлежность к правящей касте), род занятий, определенные достижения (количество убитых врагов у мужчин

или количество детей у женщин), знак траура. Также татуировка является и индивидуальным знаком и кроме групповой идентичности отражает «Я» индивида (это могут быть знаки тотемных животных, имя). Магико-религиозная функция татуировки проявляется в том, что во многих племенах сам процесс нанесения татуировки представляет собой обряд. Этот обряд может занимать продолжительное время, ему сопутствуют прочие ритуалы, связанные, например, с тем, что человек, которому наносится татуировка или делается скарификация, должен проживать в специально отведенном для этого месте, принимать пищу определенным образом и т. п. Рисунки и знаки, наносимые на тело, являются оберегами, могут отражать религиозные верования и убеждения человека, рассказывать о картине мира, о связи мира реального и загробного. Также у некоторых народов татуирование или изменение формы частей тела осуществлялось в «медицинских» целях. Например, изменение формы черепа у детей делалось, чтобы не было головной боли и эпилепсии. Различные татуировки были призваны облегчить боли при родах у женщин и т. п. (Медникова 2007; Раш 2011; Хамбли 2014).

Кроме модификаций тела в традиционных обществах существовали и практики самоповреждений, закрепленные в обрядах и традициях. Например, ритуал погребения у аборигенов Австралии предполагал нанесение каменными ножами глубоких ран в области бедер у мужчин и порезы кожи на голове у женщин, которые приходились родственниками умершему (Медникова 2007). В данном случае цель самоповреждений имеет сходство с целью несуйцидального самоповреждающего поведения — переживание негативных эмоций и обретение контроля над ними.

Помимо традиционных обществ, практика нанесения татуировок получила широкое распространение в криминальной субкультуре. По всей видимости это явление берет свое начало от обычая клеймения преступников, который был известен еще в Древней Греции и Древнем Риме. В России «до 1757 года осужденным вырывали ноздри и выжигали на лбу и щеках буквы “ВОР” и “КАТ”. Кроме того, людей клеймили аббревиатурами “С.К.” — ссыльнокаторжный, “С.П.” — ссыльный поселенец» (Медникова 2007, 159). Таким образом, знак на теле говорил о социальной принадлежности, об обособленности от остального общества. Будучи отделенной (или выделенной) и изолированной социальной группой, криминальное сообщество формирует свою собственную субкультуру

с присущими ей ценностями, законами, способами и стилем поведения, своим языком и социальной иерархией. И татуировка является неотъемлемой частью этой субкультуры. По данным В. Ф. Пирожкова, татуировки имеют более 70% нарушителей закона. Криминальные татуировки очень разнообразны. Это могут быть символы, цифры, аббревиатуры, тексты, рисунки. Выделяется несколько функций татуировок в криминальной среде: 1) сигнально-обособительная: татуировка указывает на принадлежность человека к преступному миру, позволяет распознать по принципу «свой-чужой»; 2) лично-установочная: «...по рисункам, знакам, надписям можно определить имя, возраст человека, место его рождения, количество судимостей, места отбывания им наказания, количество побегов, проведенный в колонии срок и другие “паспортные” данные» (Пирожков 2001, 155); 3) стратификационная функция татуировки заключается в том, что в зависимости от статуса заключенного в криминальной иерархии наносятся знаки отличия: «элите» уголовного мира наносятся «регалки» (от «регалии»), большинство заключенных делает себе самодельные татуировки («портачки»), низкостатусным и отверженным заключенным татуировка-клеймо («нахалка») наносится насильно; 4) декоративно-художественная функция татуировки — это украшение своего тела с целью понравиться окружающим; 5) религиозная функция: нанесение символов веры, татуировка может выполнять роль оберега; 6) сексуально-эротическая функция: татуировка говорит о сексуальной ориентации, содержит изречения любовного или эротического характера; 7) сентиментальная татуировка делается в память о значимых событиях, которые человек хотел бы запомнить навсегда; 8) профессионально-ориентированная татуировка отражает мечты или любовь к какой-либо профессиональной деятельности; 9) юмористическая татуировка носит развлекательный характер (Пирожков 2001).

Кроме татуировок в исправительно-трудовых учреждениях (ИТУ) широко распространено аутоагрессивное поведение осужденных, которое включает в себя различные виды самоповреждений. Часто такие поступки сочетаются с симуляцией и аггравацией, но могут носить и самостоятельный характер. Так, В. Н. Волков выделяет три типа самоповреждений в ИТУ: 1) повреждение кожных покровов и легкодоступных органов (порезы, засыпание глаз битым стеклом или химическими веществами, переломы конечностей, вбивание острых предметов в кисти и стопы и т. п.); 2) повреждение

внутренних органов путем проглатывания или введения инородных предметов (гвоздей, проволоки, игл) в пищевод, желудок, мочевой пузырь, органы дыхания и т. д.; 3) комбинированные повреждения внутренних и наружных органов (вскрытие вен, подкожное введение воздуха или технических масел и т. п.). Аутоагрессивное поведение осужденных может быть связано с реакцией на психотравмирующую ситуацию, попыткой избежать наказания за нарушение «законов преступного мира», добиться смягчения режима, избежать труда и т. п. В среде осужденных есть «профессиональные членоредители», которые держат в тайне наиболее эффективные способы самокалечения и передают их только членам своей неформальной группы по секрету или за плату (Волков 1989).

Обычай наносить татуировку известен также во многих армиях мира и во флоте. Служба в армии или участие в боевых действиях — это особый период в жизни мужчины. В память о пережитых событиях, в знак принадлежности к армейскому братству военнослужащие делают татуировки, как правило, говорящие о принадлежности к определенным родам войск (десантники, подводники, летчики и т. д.) или о местах прохождения службы, используя для этого военную символику (Борохов 1994). Рисунок татуировки моряка характерен для флота всех стран мира, это могут быть простые изображения креста, якоря, сердца. Популярным являлось изображение русалок и женщин. Есть татуировки, которые ограждают их обладателя от возможности утонуть (Горденев 2007).

Молодежная субкультура как феномен возникла в 50-х годах XX века. «Молодежная субкультура была бы невозможна без проблем: в семье, в межличностных отношениях среди сверстников, безработицы, низкого статуса и т. д.» (Екинцев и др. 2007, 10). Она возникает как попытка решить проблемы самоидентификации, самоутверждения, принятия референтной группой тех подростков и молодых людей, которые не могут удовлетворить эти потребности в уже существующих группах (в семье, в учебном коллективе). В конце XX — начале XXI века известны такие субкультуры, как «хиппи», «гопники», «футбольные фанаты», «металлисты», «реперы», «байкеры», «панки», «скинхеды», «готы», «эмо», «аниме» и т. д. В каждом молодежном течении свои ценности и убеждения. Однако оформление внешности, указывающее на принадлежность к тому или иному направлению, в большинстве субкультур, как правило, является более важным, чем внутреннее содержание и идеология молодежного направления (Екинцев и др. 2007).

Одной из составляющих внешнего облика является татуировка. Татуировку как социокультурный маркер молодежных субкультур г. Владивостока исследовали Л. А. Мельникова и др. Ими определены такие современные функции татуировки, как самовыражение, приобретение уверенности, объединение со значимой группой, демонстрация своих ценностных установок и т. д. Для представителей молодежи, которые не относят себя ни к какому молодежному течению, основной функцией татуировки является «эстетическая» (Мельникова и др. 2014). По данным И. В. Бондаренко, которая описала оформление внешности представителей молодежных субкультур г. Читы, модификации тела практикуются в основном в таких субкультурах, как «эмо» и «готы». Они носят серьги-«тоннели», делают татуировки, пирсинг, подрезы на руках. «Панки» делают пирсинг на лице и татуировки. «Скинхеды» наносят татуировки с изображением паутины, рун, кельтских крестов. «Гопники» используют криминальные татуировки. У «байкеров» распространены татуировки с изображениями льва, волка, орла. «Хакеры» наносят татуировки с символом «глайдер» (Бондаренко 2013). Помимо модификаций тела в молодежных субкультурах также широко распространена практика прямых самоповреждений (Польская 2010).

Рассматривая историю возникновения и развития практики телесных модификаций, можно видеть, что модификация тела, возможно, впервые возникшая как шрам от самопореза, нанесенного во время переживания смерти близкого человека, приобрела функцию знака. Этот шрам означал, что его обладатель потерял родственника. След от самоповреждения стал нести информационную функцию, т. е. служить инструментом социального взаимодействия в обществе, претерпевать изменения и усложняться в процессе развития человеческой культуры. Так, практика самоповреждений «эволюционировала» в практику телесных модификаций, появлялись и совершенствовались функции, инструменты и техники модификаций тела. Помимо информационной возникла функция художественная или эстетическая, и сегодня татуировку можно рассматривать как произведение искусства. Пирсинг аборигенов как стремление украсить себя и подчеркнуть свой статус находит продолжение в практике пластических операций, которые являются модификациями тела, соответствующими уровню технического развития современного общества.

Таким образом, в отличие от прямых самоповреждений модификации тела являются более

сложной формой самоповреждающего поведения, которая возникла в результате культурно-исторического развития общества и является высоко социализированной, окультуренной формой самоповреждения.

### Взаимосвязь самоповреждающего поведения и модификаций тела

Самоповреждающее поведение (СП) — это поведение, направленное на физическое повреждение тканей и органов собственного тела. В 1988 году Б. В. Уолш и П. М. Роузен предложили классификацию самоповреждений по степени тяжести вреда: 1) пирсинг ушей, небольшие татуировки — малая степень физического вреда, совершаются в спокойном состоянии, социально приемлемы; 2) пирсинг, татуировки в бандитских группировках и у моряков, ритуальные шрамы — средняя степень физического вреда, совершаются в спокойном или возбужденном состоянии, приняты в субкультурах; 3) порезы, препятствие заживлению ран, ожоги — средняя степень физического вреда, совершаются в состоянии психологического кризиса, приемлемы лишь в некоторых субкультурах; 4) ампутация, самокастрация — тяжелый физический вред, совершаются при психозе, социально неприемлемы (Walsh, Rosen 1988). В этой классификации модификации тела рассматриваются как более легкие самоповреждения, социально приемлемые и наносящие малую или среднюю степень физического вреда. Несуицидальное самоповреждающее поведение (НССП) соответствует третьему пункту данной классификации.

Американские психиатры А. Фавацца и Р. Розенталь предложили классификацию самоповреждений, в которой выделяют две формы: самоповреждения, обусловленные социокультурным укладом (ритуальные и украшения тела), и девиантные самоповреждения (значительные, стереотипные и поверхностные: компульсивные, эпизодические, систематические) (Favazza, Rosenthal 1990). В этой классификации все самоповреждения, по сути, подразделяются на модификации тела и НССП.

В DSM-5 представлены критерии несуйцидального самоповреждающего поведения, критерий D исключает модификации тела как повреждения, санкционированные обществом. НССП трактуется в DSM-5 как психопатологический симптом, сопутствующий ряду психических расстройств и суицидальным попыткам (American Psychiatric Association 2013).

Функционально-генетическая концепция самоповреждающего поведения Н. А. Польской описывает феномены и функции самоповреждающего поведения на разных этапах психического развития индивида. На ранней стадии развития ребенка это неосознанные самоповреждающие действия, которые возникают как аффективная реакция на фрустрацию (битье головой, самоудары), на более поздних стадиях — это намеренные акты самоповреждения, приобретающие личностное значение (самопорезы, самоожоги и т. п.). Выделяются такие формы самоповреждающего поведения как импульсивная, стереотипная и волевая, а также типы СП: реактивный тип СП формируется в младенческом возрасте как немедленный ответ на травмирующую ситуацию; дисфункциональный тип возникает начиная с дошкольного возраста как результат психологических дисфункций; идентификационный тип СП формируется в подростковом возрасте и является социально обусловленным. Также Н. А. Польская предлагает рассматривать модификации тела как идентификационный тип СП, т. к. они выполняют функцию контроля и идентификационную функцию (Польская 2021). Модификации тела также рассматриваются как непатологическая форма самоповреждения (Батлук, Пойлова 2020).

Все модификации тела условно разделяются на внешние модификации, которые предполагают привнесение новых атрибутов на поверхности кожи или под кожей, и внутренние, которые предполагают изменение формы или размера частей тела. Формальная функция и цель модификаций тела — художественная, т. е. украшение собственного тела и преобразование его с целью приближения к «идеалу». Однако опосредованно, через «улучшение» своего внешнего вида, человек реализует прочие цели: повышение своей самооценки, обретение статуса в значимой группе, самовыражение и самоидентификация.

Из всех видов модификаций тела лучше всего изучены татуировки. Проанализировав большое количество татуировок, А. Борохов разработал многоосевую классификацию, которая включает в себя три параметра. Первый — это изобразительные характеристики татуировок (форма, размер, количество, локализация); второй — групповая принадлежность (не связанные и связанные с групповой принадлежностью татуировки: культовые и этнические, профессиональные, военные, больные наркоманией, преступное сообщество, сексуальные меньшинства и т. д.); третий параметр — это смысловая нагрузка (декоративно-украшающие, памятно-

сентиментальные, криминальные статусно-стратификационные и т. д.). Анализ татуировок по этим трем осям позволяет дать интегральную оценку проявлений психопатологии личности (Борохов 2018a; 2018b).

Таким образом, модификации тела можно рассматривать как разновидность самоповреждающего поведения наряду с НССП. Модификации тела в отличие от НССП являются нормативным вариантом самоповреждения и, по всей видимости, соответствуют более «сохранной» структуре личности, чем НССП. Но в клинической практике часто можно встретить одновременное наличие как НССП, так и телесных модификаций у одного и того же пациента. Исследование методом опроса 432 респондентов, обладающих модификациями тела (татуировки и пирсинг), показало, что 27% из них наносили себе порезы в детстве (Stirn, Hinz 2008). Взаимосвязь телесных модификаций и НССП обусловлена тем, что они имеют одну природу. Самоповреждение означает нарушение целостности тела по воле самого человека. Таким образом, самоповреждение является неотъемлемой частью телесной модификации, т. е. процесс создания телесной модификации с необходимостью включает в себя акт самоповреждения (или повреждения с согласия субъекта). Этот акт не обусловлен целями сохранения здоровья, что принципиально отличает его от класса всех медицинских манипуляций. Кроме того, модификации тела, напротив, потенциально могут наносить вред здоровью (Temiz, Özlü 2021), следовательно, их можно рассматривать как вариант аутодеструктивного поведения, которое рассматривается как разновидность аутоагрессивного поведения наряду с суицидальным поведением (Руженков и др. 2008). В таблице приводится схема, отражающая место телесных модификаций в структуре аутоагрессивного поведения.

Таким образом, *телесные модификации* — это социально приемлемая форма самоповреждающего поведения, предполагающая не обусловленное медицинской необходимостью нарушение целостности тканей организма и направленная на изменение внешнего облика тела.

### Модификации тела с позиций культурно-исторического подхода

Согласно системному историко-эволюционному подходу А. Г. Асмолова, «...реализация положения о необходимости изучения человека в процессе эволюции порождающей его

Табл. Структура аутоагрессивного поведения

<b>АУТОАГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ</b>					
<i>суицидальное поведение</i>		<i>аутодеструктивное поведение</i>			
<b>внутренние формы</b>	<b>внешние формы</b>	<b>прямая аутодеструкция (самоповреждающее поведение)</b>		<b>косвенная аутодеструкция</b>	
<i>пассивные мысли</i>	<i>попытки суицида</i>	<i>несуицидальное самоповреждающее поведение (НССП)</i>	<i>телесные модификации</i>	<i>аддитивное поведение</i>	<i>рискованное поведение</i>
<i>замыслы</i>	<i>завершённый суицид</i>				
<i>намерения</i>					

Table. The structure of auto-aggressive behavior

<b>AUTO-AGGRESSIVE BEHAVIOR</b>					
<i>suicidal behavior</i>		<i>auto-destructive behavior</i>			
<b>internal forms</b>	<b>external forms</b>	<b>direct auto-destruction (self-harming behavior)</b>		<b>indirect auto-destruction</b>	
<i>passive thoughts</i>	<i>suicide attempts</i>	<i>non-suicidal self-harming behavior</i>	<i>bodily modifications</i>	<i>addictive behavior</i>	<i>risky behavior</i>
<i>plans</i>	<i>a completed suicide</i>				
<i>intentions</i>					

системы предполагает, чтобы исследователь не просто говорил о развитии, а каждый раз ставил вопрос об эволюционном смысле возникновения того или иного феномена в порождающей его системе» (Асмолов 2007, 93).

При рассмотрении феномена телесных модификаций в современном обществе следует исходить из системного анализа и рассматривать телесные модификации в исторической перспективе и как продукт культуры. В рамках культурно-исторического подхода А. Ш. Тхостов рассматривает эмоции как высшие психические функции (ВПФ) и выделяет два полюса в «гипотетическом континууме» всех эмоциональных проявлений: аффект как натуральная функция (непроизвольная, неосознаваемая и беспредметная) и эмоция как высшая психическая функция (регулируемая, осознаваемая и определенная). Таким образом, зрелая эмоция обладает всеми характеристиками, присущими ВПФ: произвольностью, прижизненным формированием, иерархическим строением и знаково-символическим опосредствованием. Знаками, которые опосредствуют эмоцию,

являются мимика, жесты и речь (Тхостов, Колымба 2020). Опосредствование недифференцированных аффектов происходит в детском возрасте с помощью взрослого человека, который называет и таким образом означает переживания ребенка. Более того, взрослый может научить совладать со своими аффектами, «контейнирует» их, дает ребенку орудие — копинг-стратегию, которая интериоризируется во внутренний план. «Путем интериоризации изначально внешнего диалогического процесса во внутренние механизмы эмоциональной регуляции формируется зрелая эмоция, функция которой — овладение и управление своим поведением. Таким образом, эмоция приобретает произвольность, которая достигается не прямо (поскольку человеку невозможно «не чувствовать»), а опосредствованно, через знаково-символические операции» (Тхостов, Колымба 2020, 164). Но возможно, что не все переживания ребенка успешно проходят этот путь и становятся зрелыми эмоциями. В подростковом возрасте ребенок впервые сталкивается с душевной болью, переживанием одиночества или



собственной никчемности, с аутоагрессивными чувствами. Эти чувства слабо дифференцированы, иногда неосознаваемы, плохо контролируются. Подросток не может поделиться ими со взрослым, который мог бы их означить и «контейнировать», как это было в более раннем возрасте, когда ребенок плакал и ему приходили на помощь. Подросток ищет другие пути, чтобы опосредствовать свои переживания, и одним из таких способов являются, по всей видимости, модификации тела.

Также А. Ш. Тхостов указывает, что еще одним способом опосредствования аффектов является их опредмечивание: «...аффективное состояние превращается в эмоцию путем установления связи “аффект – предмет”. Это событие радикально меняет ситуацию: крик ребенка из проявления страха становится орудием овладения и управления этим страхом — призывом о помощи» (Тхостов, Колымба 2020, 165). Применительно к самоповреждающему поведению можно сказать, что импульсивные НССП являются патологическим проявлением аффективных переживаний, а телесные модификации (и неимпульсивные НССП) — это орудие овладения и управления этими переживаниями. Так, негативный аффект формирует аутоагрессивные эмоции в отношении своего «Я» и затем аутоагрессивные действия в отношении своего тела. Но если НССП или суицидальные действия осуждаются обществом и могут иметь последствия для субъекта, то телесные модификации позволяют, с одной стороны, реализовать аутоагрессивные импульсы относительно «безопасно» в социальном плане, с другой стороны — позволяют управлять этими импульсами. Овладение своими переживаниями происходит через «овладение» предметом эмоции, т. е. контроль над аутоагрессивными эмоциями осуществляется через «управление» своим телом, изменение его по своему усмотрению, полное распоряжение им.

«...Схема простого реактивного процесса [S-R, прим. авт.] замещается здесь, следовательно, схемой сложного, опосредствованного акта, где непосредственный импульс к реакции задержан и операция идет по обходному пути, устанавливая вспомогательный стимул, опосредствованно осуществляющий операцию» (Выготский 2003, 1099). Телесная модификация является этим вспомогательным стимулом, внешним, интерпсихическим знаком аутоагрессивного аффекта. Операцией же является контроль над аффектом.

Таким образом, в контексте культурно-исторического подхода установлен психологический

смысл телесных модификаций, который заключается в опосредствовании аутоагрессивного аффекта (натуральной психической функции) через внешний знак (модификацию тела) в процессе формирования зрелой эмоции как высшей психической функции.

## Выводы

Телесные модификации — это сложная социализированная и окультуренная форма самоповреждающего поведения, которая возникла в результате эволюционного развития общества. Модификации тела являются социально приемлемым видом прямого аутодеструктивного поведения, которое предполагает не обусловленное медицинской необходимостью нарушение целостности тканей организма и направлено на изменение внешнего облика тела. Психологический смысл телесных модификаций заключается в том, что они являются орудием овладения и управления негативными и аутоагрессивными эмоциями в процессе формирования психической сферы индивида.

Рассмотрение феномена телесных модификаций позволяет установить взаимосвязь с особенностями психической сферы субъекта. Дальнейшее изучение этой проблемы даст возможность использовать объективную наблюдаемость модификаций тела в решении практических задач психодиагностики в сфере образования и профессионального психологического отбора.

## 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

Ениколопов С. Н. — идея исследования, редакционная правка текста публикации. Обиочная Т. В. — подготовка текста статьи, обзор литературных источников, формулирование выводов, оформление списка литературы.

## Author Contributions

S. N. Enikolopov—the idea of research; editing the manuscript.

T. V. Obinochnaya—preparation of the text, theoretical review; formulation of conclusions; formatting the manuscript; preparation of the list of references.

## Литература

- Асмолов, А. Г. (2007) *Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека*. 3-е изд. М.: Смысл; Academia, 447 с.
- Батлук, Ю. В., Пойлова, Я. П. (2020) Суицидальные тенденции у людей с татуировкой. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 10, № 3, с. 338–352. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.309>
- Бондаренко, И. В. (2013) *Самореализация представителей молодежных субкультур посредством оформления внешности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Москва, СГА, 211 с.
- Борохов, А. Д. (1994) *Русская тюремная и военная татуировка: социально-психологические и судебно-психиатрические аспекты*. Иерусалим: Папирус, 185 с.
- Борохов, А. Д. (2018а) Многоосевая классификация татуировок для интегральной оценки проявлений психопатологии личности носителя. Часть 1. *Медицинская психология в России*, т. 10, № 1, статья 10. <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2018-11100>
- Борохов, А. Д. (2018b) Многоосевая классификация татуировок для интегральной оценки проявлений психопатологии личности носителя. Часть 2. *Медицинская психология в России*, т. 10, № 3, статья 10. <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2018-13100>
- Бутромеев, В. П., Бутромеев, В. В. (ред.). (2011) *Иллюстрированная Библия. Пятикнижие Моисея*. М.: ОЛМА Медиа Групп, 304 с.
- Волков, В. Н. (1989) *Медицинская психология в ИТУ*. М.: Юридическая литература, 256 с.
- ВЦИОМ-СПУТНИК — ежедневный всероссийский телефонный опрос ВЦИОМ. (2019) [Электронный ресурс]. URL: [https://bd.wciom.ru/trzh/print\\_q.php?s\\_id=207&q\\_id=16203&date=14.07.2019](https://bd.wciom.ru/trzh/print_q.php?s_id=207&q_id=16203&date=14.07.2019) (дата обращения 14.07.2022).
- Выготский, Л. С. (2003) *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо, 1136 с.
- Горденев, М. Ю. (2007) *Морские обычаи, традиции и торжественные церемонии Русского Императорского Флота*. М.: Кучково поле; Гиперборея, 272 с.
- Екинцев, В. И., Бондаренко, И. В., Замарехина, И. В. (2007) *Девiantное поведение в молодежных субкультурах*. Чита: ЗабГГПУ, 154 с.
- Кубанцева, Д. И., Ростовская, С. Р. (2021) Смысловое содержание татуировок для юношей и девушек в возрасте от 14 до 20 лет. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 8, с. 161–169.
- Любов, Е. Б., Зотов, П. Б. (2020) Несуицидальные самоповреждения подростков: общее и особенное. Часть I. *Суицидология*, т. 11, № 3 (40), с. 44–71. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03\(40\)-44-71](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03(40)-44-71)
- Медникова, М. Б. (2007) *Неизгладимые знаки: татуировка как исторический источник*. М.: Языки славянской культуры, 216 с.
- Мельникова, Л. А., Карабанова, С. Ф., Коноплева, Н. А. (2014) *Татуировка как социокультурный маркер молодежных субкультур города Владивостока (конец XX – начало XXI века)*. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 166 с.
- Меринов, А. В., Васильева, Д. М. (2020) Татуировки у девушек: их значение для суицидологической практики. *Суицидология*, т. 11, № 1 (38), с. 153–159. [http://dx.doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01\(38\)-153-159](http://dx.doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01(38)-153-159)
- Пирожков, В. Ф. (2001) *Криминальная психология*. М.: Ось-89, 704 с.
- Польская, Н. А. (2010) Самоповреждение в молодежных субкультурах (по результатам исследований). В кн.: В. В. Гриценко (ред.). *Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии. Материалы второй международной научной конференции 26–27 мая 2010 г. В 2 т. Т. 1*. Смоленск: Универсум, с. 214–217.
- Польская, Н. А. (2017) *Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. М., СПбГУ, 423 с.
- Польская, Н. А. (2021) *Психология самоповреждающего поведения*. М.: URSS; ЛЕНАНД, 320 с.
- Раш, Дж. Э. (2011) *История культуры татуировок, пирсинга, скарификации, клеймения и вживления имплантатов*. СПб.: Весь, 192 с.
- Руженков, В. А., Лобов, Г. А., Боева, А. В. (2008) К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение». *Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья*, № 32, с. 20–24. EDN: [LTWLNX](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03(40)-44-71)
- Смирнова, М. В., Марьин, М. И., Касперович, Ю. Г., Пастухова, М. В. (2020) Исследование личностных предикторов самоповреждающего поведения в форме телесных модификаций. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, т. 25, № 2 (81), с. 188–196. <https://www.doi.org/10.24411/1999-6241-2020-12010>
- Собкин, В. С., Лыкова, Т. А. (2021) Распространенность татуировок среди учащихся общеобразовательных школ: социально-психологические аспекты. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 5, с. 101–115. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260508>
- Тхостов, А. Ш., Кольмба, И. Г. (2020) Эмоции и аффекты: общепсихологический и патопсихологический аспекты. В кн.: А. Ш. Тхостов (ред.). *Культурно-историческая патопсихология*. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», с. 158–186.

- Хамбли, У. Д. (2014) *История татуировки: ритуалы, верования, табу*. М.: Центрполиграф, 253 с.
- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical Manual of mental disorders*. 5<sup>th</sup> ed. Washington: American Psychiatric Association Publ. [Online]. Available at: <https://archive.org/details/american-psychiatric-association-diagnostic-and-statistical-manual-of-mental-dis/page/n1/mode/2up> (accessed 27.06.2022).
- Bales, W. D., Bloomberg, T. G., Waters, K. (2013) Inmate tattoos and in-prison and post-prison violent behavior. *International Journal of Criminology and Sociology*, vol. 2, pp. 20–31.
- Favazza, A. R., Rosenthal, R. J. (1990) Varieties of pathological self-mutilation. *Behavioural Neurology*, vol. 3, no. 2, pp. 77–85. <https://doi.org/10.3233/BEN-1990-3202>
- Kluger, N. (2015) Epidemiology of tattoos in industrialized countries. *Current Problems in Dermatology*, vol. 48, pp. 6–20. <https://doi.org/10.1159/000369175>
- Stirn, A., Hinz, A. (2008) Tattoos, body piercings, and self-injury: Is there a connection? Investigations on a core group of participants practicing body modification. *Psychotherapy Research*, vol. 18, no. 3, pp. 326–333. <https://doi.org/10.1080/10503300701506938>
- Temiz, S. A., Özlü, E. (2021) Medical complications of tattoos. *Journal of the Turkish Academy of Dermatology*, vol. 15, no. 1, pp. 1–7. <http://dx.doi.org/10.4274/jtad.galenos.2021.02486>
- Walsh, B. W., Rosen, P. M. (1988) *Self-mutilation: Theory, research and treatment*. New York: Guilford Publ., 273 p.

## References

- American Psychiatric Association (2013) *Diagnostic and statistical Manual of mental disorders*. 5<sup>th</sup> ed. Washington: American Psychiatric Association Publ. [Online]. Available at: <https://archive.org/details/american-psychiatric-association-diagnostic-and-statistical-manual-of-mental-dis/page/n1/mode/2up> (accessed 27.06.2022). (In English)
- Asmolov, A. G. (2007) *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka [Personality psychology: cultural and historical understanding of human development]*. 3<sup>rd</sup> ed., rev. Moscow: Smysl Publ.; Academia Publ., 447 p. (In Russian)
- Bales, W. D., Bloomberg, T. G., Waters, K. (2013) Inmate tattoos and in-prison and post-prison violent behavior. *International Journal of Criminology and Sociology*, vol. 2, pp. 20–31. (In English)
- Batluk, Yu. V., Poilova, Ya. P. (2020) Suitsidal'nye tendentsii u lyudej s tatuировкой [Suicidal tendencies in people with tattoos]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya — Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 10, no. 3, pp. 338–352. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.309> (In Russian)
- Butromeev, V. P., Butromeev, V. V. (eds.). (2011) *Illyustrirovannaya Bibliya. Pyatknizhie Moiseya [The Illustrated Bible. The Pentateuch of Moses]*. Moscow: OLMA Media Group Publ., 304 p. (In Russian)
- Bondarenko, I. V. (2013) *Samorealizatsiya predstavitelej molodezhnykh subkul'tur posredstvom oformleniya vneshnosti [Self-realization of representatives of youth subcultures through appearance design]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Modern University for the Humanities, 211 p. (In Russian)
- Borokhov, A. D. (1994) *Russkaya tyuremnaya i voennaya tatuировка: sotsial'no-psikhologicheskie i sudebno-psikhiatricheskie aspekty [Russian prison and military tattoo: socio-psychological and forensic psychiatric aspects]*. Jerusalem: Papyrus Publ., 185 p. (In Russian)
- Borokhov, A. D. (2018a) Mnogoosevaya klassifikatsiya tatuировок dlya integral'noj otsenki proyavlenij psikhopatologii lichnosti nositelya. Chast' 1 [Multi-axis classification of tattoos for integral assessment of manifestations of psychopathology of the personality of the wearer. Part 1]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, vol. 10, no. 1, article 10. <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2018-11100> (In Russian)
- Borokhov, A. D. (2018b) Mnogoosevaya klassifikatsiya tatuировок dlya integral'noj otsenki proyavlenij psikhopatologii lichnosti nositelya. Chast' 2 [Multi-axis classification of tattoos for integral assessment of manifestations of psychopathology of the personality of the wearer. Part 2]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, vol. 10, no. 3, article 10. <https://doi.org/10.24411/2219-8245-2018-13100> (In Russian)
- Favazza, A. R., Rosenthal, R. J. (1990) Varieties of pathological self-mutilation. *Behavioural Neurology*, vol. 3, no. 2, pp. 77–85. <https://doi.org/10.3233/BEN-1990-3202> (In English)
- Ekintsev, V. I., Bondarenko, I. V., Zamarekhina, I. V. (2007) *Deviantnoe povedenie v molodezhnykh subkul'turakh [Deviant behavior in youth subcultures]*. Chita: Transbaikalskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya universiteta imeni N. G. Chernyshevskogo Publ., 154 p. (In Russian)
- Gordenev, M. Yu. (2007) *Morskie obychai, traditsii i torzhestvennyye tseremonii Russkogo Imperatorskogo Flota [Maritime customs, traditions and ceremonial ceremonies of the Russian Imperial Navy]*. Moscow: Kuchkovo pole Publ.; Giperboreya Publ., 272 p. (In Russian)
- Hambly, W. D. (2014) *Istoriya tatuировки: ritualy, verovaniya, tabu [The history of tattooing]*. Moscow: Tsentrpoligraf Publ., 253 p. (In Russian)
- Kluger, N. (2015) Epidemiology of tattoos in industrialized countries. *Current Problems in Dermatology*, vol. 48, pp. 6–20. <https://doi.org/10.1159/000369175> (In English)

- Kubantseva, D. I., Rostovskaya, S. R. (2021) Smyslovoe sodержanie tatuировok dlya yunoshej i devushek v vozraste ot 14 do 20 let [The semantic content of tattoos for boys and girls aged 14 to 20 years]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, no. 8, pp. 161–169. (In Russian)
- Lyubov, E. B., Zotov, P. B. (2020) Nesuitsidal'nye samopovrezhdeniya podrostkov: obshchee i osobennoe. Chast' I [Non-suicidal self-harm of adolescents: General and special. Part I]. *Suitsidologiya — Suicidology*, vol. 11, no. 3 (40), pp. 44–71. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03\(40\)-44-71](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-03(40)-44-71) (In Russian)
- Mednikova, M. B. (2007) *Neizgladimye znaki: tatuировka kak istoricheskij istochnik [Indelible marks: Tattoo as a historical source]*. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury Publ., 216 p. (In Russian)
- Mel'nikova, L. A., Karabanova, S. F., Konopleva, N. A. (2014) *Tatuировka kak sotsiokul'turnyj marker molodezhnykh subkul'tur goroda Vladivostoka (konets XX — nachalo XXI veka) [Tattoo as a socio-cultural marker of youth subcultures of the city of Vladivostok (late XX — early XXI century)]*. Vladivostok: Vladivostok State University Publ., 166 p. (In Russian)
- Merinov, A. V., Vasilyeva, D. M. (2020) Tatuировki u devushek: ikh znachenie dlya suitsidologicheskoy praktiki [Girls' tattoos: Their significance for suicidological practice]. *Suitsidologiya — Suicidology*, vol. 11, no. 1 (38), pp. 153–159. [http://dx.doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01\(38\)-153-159](http://dx.doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01(38)-153-159) (In Russian)
- Pirozhkov, V. F. (2001) *Kriminal'naya psikhologiya [Criminal psychology]*. Moscow: Os'-89 Publ., 704 p. (In Russian)
- Pol'skaya, N. A. (2010) Samopovrezhdenie v molodezhnykh subkul'turakh (po rezul'tatam issledovanij) [Self-harm in youth subcultures (based on research results)]. In: V. V. Gritsenko (ed.). *Teoreticheskie problemy etnicheskoy i kross-kul'turnoj psikhologii. Materialy vtoroj mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii 26–27 maya 2010 g. [Theoretical problems of ethnic and cross-cultural psychology. Proceedings of the second International Scientific Conference May 26–27, 2010]*. In 2 vols. Vol. 1. Smolensk: Universum Publ., pp. 214–217. (In Russian)
- Pol'skaya, N. A. (2017) *Fenomenologiya i funktsii samopovrezhdayushchego povedeniya pri normativnom i narushennom psikhicheskom razvitii [Phenomenology and functions of self-injurious behavior in normative and impaired mental development]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Saint Petersburg State University, 423 p. (In Russian)
- Pol'skaya, N. A. (2021) *Psikhologiya samopovrezhdayushchego povedeniya [Psychology of self-harming behavior]*. Moscow: URSS Publ.; LENAND Publ., 320 p. (In Russian)
- Rush, J. A. (2011) *Istoriya kul'tury tatuировok, pirsinga, skarifikatsii, klejmeniya i vzhivleniya implantatov [Spiritual tattoo. A Cultural history of tattooing, piercing, scarification, branding, and implants]*. Saint Petersburg: Ves' Publ., 192 p. (In Russian)
- Ruzhenkov, V. A., Lobov, G. A., Boeva, A. V. (2008) K voprosu ob utochnenii sodержaniya ponyatiya “autoagressivnoe povedenie” [On the issue of clarifying the content of the concept of “autoaggressive behavior”]. *Nauchno-meditsinskij vestnik Tsentral'nogo Chernozem'ya*, no. 32, pp. 20–24. EDN: [LTWLNX](https://doi.org/10.17759/pse.2021260508) (In Russian)
- Smirnova, M. V., Maryin, M. I., Kasperovich, Yu. G., Pastukhova, M. V. (2020) Issledovanie lichnostnykh prediktorov samopovrezhdayushchego povedeniya v forme telesnykh modifikatsij [The study of personality predictors of self-destructive behaviour in the form of body modifications]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh — Psychopedagogy in Law Enforcement*, vol. 25, no. 2 (81), pp. 188–196. <https://www.doi.org/10.24411/1999-6241-2020-12010> (In Russian)
- Sobkin, V. S., Lykova, T. A. (2021) Rasprostranennost' tatuировok sredi uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [The prevalence of tattoos among students of secondary schools: Sociopsychological aspects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 26, no. 5, pp. 101–115. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260508> (In Russian)
- Stirn, A., Hinz, A. (2008) Tattoos, body piercings, and self-injury: Is there a connection? Investigations on a core group of participants practicing body modification. *Psychotherapy Research*, vol. 18, no. 3, pp. 326–333. <https://doi.org/10.1080/10503300701506938> (In English)
- Temiz, S. A., Özlü, E. (2021) Medical complications of tattoos. *Journal of the Turkish Academy of Dermatology*, vol. 15, no. 1, pp. 1–7. <http://dx.doi.org/10.4274/jtad.galenos.2021.02486> (In English)
- Tkhostov, A. Sh., Kolymba, I. G. (2020) Emotsii i affekty: obshchepsikhologicheskij i patopsikhologicheskij aspekty [Emotions and affects: General psychological and pathopsychological aspects]. In: A. Sh. Tkhostov (ed.). *Kul'turno-istoricheskaya patopsikhologiya [Cultural and historical pathopsychology]*. Moscow: Kanon+ROOI “Reabilitatsiya” Publ., pp. 158–186. (In Russian)
- Volkov, V. N. (1989) *Meditsinskaya psikhologiya v ITU [Medical psychology at ITU]*. Moscow: Yuridicheskaya literatura Publ., 256 p. (In Russian)
- VTSIOM-SPUTNIK — ezhednevnyj vserossijskij telefonnyj opros VTSIOM [VTSIOM-SPUTNIK—daily all-Russian telephone survey by All-Russian Center for the Study of Public Opinion]. (2019) [Online]. Available at: [https://bd.wciom.ru/trzh/print\\_q.php?s\\_id=207&q\\_id=16203&date=14.07.2019](https://bd.wciom.ru/trzh/print_q.php?s_id=207&q_id=16203&date=14.07.2019) (accessed 14.07.2022). (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (2004) *Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 1136 p. (In Russian)
- Walsh, B. W., Rosen, P. M. (1988) *Self-mutilation: Theory, research and treatment*. New York: Guilford Publ., 273 p. (In English)



УДК 159.9

EDN HLEAWR

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-236-246>

Дискуссионная статья

## Экзистенциальные основы смыслового контекста инклюзивной среды музея

С. Т. Посохова<sup>✉1</sup>, А. И. Извеков<sup>2</sup>, М. Х. Изотова<sup>3</sup>, И. К. Малкиель<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный университет,  
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

<sup>2</sup> Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова,  
195067, Россия, г. Санкт-Петербург, Пискаревский пр., д. 47

<sup>3</sup> Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,  
194100, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

<sup>4</sup> Лаборатория научной реставрации драгоценных и археологических металлов Государственного Эрмитажа,  
190000, Россия, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 34

### Сведения об авторах

Светлана Тимофеевна Посохова, SPIN-код: [9016-2796](#), ORCID: [0000-0001-5172-6774](#), e-mail: [svetpos@mail.ru](mailto:svetpos@mail.ru)

Аркадий Игоревич Извеков, SPIN-код: [8566-3429](#), ORCID: [0000-0003-2392-8023](#), e-mail: [arkady.izvekov@gmail.com](mailto:arkady.izvekov@gmail.com)

Маргарита Хаджумаровна Изотова, SPIN-код: [3083-3905](#), ORCID: [0000-0001-6085-1913](#), e-mail: [izotova.margarita@gmail.com](mailto:izotova.margarita@gmail.com)

Игорь Карлович Малкиель, e-mail: [jewlab@hermitage.ru](mailto:jewlab@hermitage.ru)

**Для цитирования:** Посохова, С. Т., Извеков, А. И., Изотова, М. Х., Малкиель, И. К. (2023) Экзистенциальные основы смыслового контекста инклюзивной среды музея. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 236–246. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-236-246> EDN HLEAWR

**Получена** 7 ноября 2022; прошла рецензирование 26 декабря 2022; принята 26 декабря 2022.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © С. Т. Посохова, А. И. Извеков, М. Х. Изотова, И. К. Малкиель (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](#).

### Аннотация

**Введение.** В статье проанализированы экзистенциальные истоки смыслового аспекта инклюзивной среды музея. Отмечена роль экзистенциального переворота в понимании предназначения музейной среды. Музей как уникальная форма культуры выполняет ряд уникальных функций и обладает широким идентификационным потенциалом. К основным функциям современного музея относятся собрание, сохранение и трансляция культурного наследия, а также формирование смысловой сферы личности.

**Материалы и методы.** Раскрывают возможности конструирования инклюзивной среды музея в Государственном Эрмитаже во время выставки «Незримое искусство: расширяя границы возможного». Выставка предназначена для ориентации в языке изобразительного искусства лиц с нарушениями зрения. Экспонаты визуально и тактильно были доступны для посетителей с ограниченными возможностями здоровья и без таких ограничений. Демонстрировались специально созданные тактильные модели мировых шедевров: автопортрет Рембрандта (Лейденская коллекция, США), отдельные сцены настенной живописи «Битва Амазонок» (древний Пенджикент), фрагменты древнейшего войлочного ковра (IV–III вв. до н. э., Пазырык), войлочная фигурка лебедя (древний Алтай). Эмпирический материал получен на основании контент-анализа 104 свободных отзывов разных посетителей выставки.

**Результаты исследования.** Описано содержание личного смысла инклюзивной выставки. Выявлены аксиологический, инклюзивный, уникальный, сенсорный, эмоциональный, познавательный и эстетический смыслы, отражающие социальную и психологическую суть инклюзии в музейной среде. Каждый смысл проиллюстрирован записями посетителей выставки. Значительная часть отзывов отражает ценностный и инклюзивный смысл выставки. Ценностный смысл раскрывается в благодарностях, которые содержатся в отзывах. Аксиология благодарности передает наиболее

существенные для личности моменты восприятия окружающей реальности. В содержании отзывов прослеживался инклюзивный смысл выставки — объединение людей с разными возможностями здоровья в специально подготовленной среде музея, возникновение общности между ними, появление точек сближения и взаимного понимания.

**Заключение.** Полученный материал восполняет дефицит смыслового анализа социальной инклюзии. В обсуждении результатов определяется одна из ключевых функций инклюзивной музейной среды — формирование смыслового контекста инклюзии, сближающего лиц с разными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** экзистенциальный переворот, смысл, музей, инклюзия, инклюзивная среда музея, инклюзивная культура

## Discussion article

# Existential foundations of the semantic context of the inclusive environment of the museum

S. N. Posokhova<sup>✉1</sup>, A. I. Izvekov<sup>2</sup>, M. Kh. Izotova<sup>3</sup>, I. K. Malkiel<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Saint-Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

<sup>2</sup> North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, 47 Piskarevsky Ave., Saint Petersburg 195067, Russia

<sup>3</sup> Saint-Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

<sup>4</sup> Laboratory of Scientific Restoration of Precious and Archaeological Metals of the State Hermitage Museum, 34 Palace Square, Saint Petersburg 190000, Russia

### Authors

Svetlana T. Posokhova, SPIN: [9016-2796](#), ORCID: [0000-0001-5172-6774](#), e-mail: [svetpos@mail.ru](mailto:svetpos@mail.ru)

Arkadii I. Izvekov, SPIN: [8566-3429](#), ORCID: [0000-0003-2392-8023](#), e-mail: [arkady.izvekov@gmail.com](mailto:arkady.izvekov@gmail.com)

Margarita Kh. Izotova, SPIN: [3083-3905](#), ORCID: [0000-0001-6085-1913](#), e-mail: [izotova.margarita@gmail.com](mailto:izotova.margarita@gmail.com)

Igor K. Malkiel, e-mail: [jewlab@hermitage.ru](mailto:jewlab@hermitage.ru)

**For citation:** Posokhova, S. N., Izvekov, A. I., Izotova, M. Kh., Malkiel, I. K. (2023) Existential foundations of the semantic context of the inclusive environment of the museum. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 236–246. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-236-246> EDN HLEAWR

**Received** 7 November 2022; reviewed 26 December 2022; accepted 26 December 2022.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © S. N. Posokhova, A. I. Izvekov, M. Kh. Izotova, I. K. Malkiel (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

### Abstract

**Introduction.** The article analyzes the existential origins of the semantic aspect of the museum's inclusive environment. The authors note the role of the existential revolution in the understanding of the purpose of the museum environment. The museum is a unique form of culture which performs a number of unique functions and has a wide identification potential. The main functions of the modern museum include the collection, preservation and transmission of cultural heritage as well as the formation of the semantic sphere of the individual.

**Materials and Methods.** The materials and methods reveal the possibilities of construction of an inclusive museum environment in the State Hermitage during the exhibition “Invisible Art: Expanding the Boundaries of the Possible”. The exhibition aims to facilitate orientation in the language of visual arts for people with visual impairments. The exhibits were visually and tactilely accessible to visitors with and without disabilities. Tactile models of world masterpieces were created especially for the exhibition. The empirical material was obtained on the basis of content analysis of 104 voluntary free reviews of various visitors of the exhibition.

**Results.** A significant part of the reviews reflects the value and inclusive meanings of the exhibition. The results of the study show the content of the personal meaning of an inclusive exhibition. Axiological, inclusive, unique, sensory, emotional, cognitive and aesthetic meanings are revealed, reflecting the social and psychological essence of inclusion in the museum environment. Each meaning is illustrated by the visitors' illustrated by the visitors' reviews of the exhibition.

**Conclusions.** The material obtained fills the vacuum in the semantic analysis of social inclusion. In the discussion of the results, one of the key functions of the inclusive museum environment is determined—i. e., the formation of a semantic context of inclusion and bringing together people with different health status.

**Keywords:** existential revolution, meaning, museum, inclusion, inclusive environment of the museum, inclusive culture

## Введение

Социокультурная трансформация мира, происходящая в последние десятилетия, приняла буквально ошеломляющий масштаб. Возникший спектр вызовов, обращенных к политико-государственным системам и личности, беспрецедентен. Отсутствие единой методологической платформы для интерпретации направленности динамики социальных институтов провоцирует стагнацию во многих практических областях. В значительной степени это касается структур, обеспечивающих полноценное включение личности в институциональный строй культуры.

Историческая ретроспектива показывает, что один из наиболее мощных исходных импульсов современного состояния общества и личности заключен в кризисе европейской культуры рубежа XIX–XX столетий. Каковым бы ни было наше восприятие событий более чем столетней давности, важнейшим последствием этого кризиса стал так называемый экзистенциальный переворот, трансформировавший глубинные основы структуры личности. Его косвенное признание произошло только в процессе осознания итогов первой половины XX в. Во второй половине XX столетия реакция на данную трансформацию спонтанно отразилась в виде декларации прав человека, представлений о новой сути демократии, реформ политических институций, структур образования и воспитания. Однако глубокого анализа причин возникновения столь широкого спектра новаций в социальных институтах, связанных с трансформацией внутренних структур личности, не произошло, хотя этот вопрос особенно актуален, поскольку вместе с социальными трансформациями существенно изменилось и понимание предназначения музейной среды, которая обращена именно к внутреннему миру личности.

Музей XIX века как продолжение идей эпохи Просвещения и музей начала XXI столетия радикально различаются. К основным функциям музея (собрание, сохранение, трансляция культурного наследия человечества) сегодня добавилась еще одна — формирование смысловой сферы личности. Она свойственна не только таким выдающимся собраниям, как, например, Эрмитаж или Лувр, хранящим артефакты мировой культуры практически всех этапов ее формирования, но и локальным музейным коллекциям. Экспансия данной функции постепенно затронула одну из самых сложных социокультурных сфер современных обществ — социальную инклюзию, понимаемую как процесс реального включения в активную жизнь социума

людей с ограниченными возможностями здоровья. Сегодня формирование представлений о сути и направленности музейных инклюзивных проектов идет параллельно с осмыслением понятий «музей», «инклюзия», «личность», помещенных в контекст новейшего смыслового поля культуры.

Экзистенциальные вопросы инклюзии не ставились в современных отечественных исследованиях. Первоначально инклюзия рассматривалась преимущественно с позиций педагогики, дефектологии и социальной работы, постепенно стали укореняться взгляды специальной и коррекционной психологии. Сегодня необходимо включение инклюзии в закономерный путь развития человеческого бытия, осмысления места человека с особыми возможностями в мире культуры и практическое решение проблем его взаимодействия с социальной реальностью.

Ключевой исследовательский вопрос, на который отвечает статья: какой смысловой контекст несет в себе инклюзивная среда музея?

## Экзистенциальный смысл инклюзивной культуры музея

Феномен экзистенциального переворота сконцентрирован в положении: сущность человека не пред-задана до его существования, она свободно формируется им в процессе экзистенции. Подобная формулировка прямо или косвенно прослеживается в основных произведениях экзистенциальных философов, например, М. Хайдеггера, в идеях представителей Франкфуртской школы, прежде всего Т. Адорно и Э. Фромма (Адорно 2000; Фромм 2004; Хайдеггер 1993). Внешняя интерпретация этого ключевого положения экзистенциализма сводится к тому, что до исторического этапа кризиса культуры неотъемлемой частью духовной жизни человека было «наивное» доверие некому постулату, безальтернативно трактуемому «преддетерминанты» смысла бытия, и, как следствие, смысл пребывания в бытии самой личности. Происхождение исходного постулата человек под вопрос не ставил. Подобного рода доверие давало ему возможность построения собственного устойчивого и безальтернативного ряда постулатов, которые в итоге составляли экзистенциально-смысловую картину мира.

Позднее безальтернативный ряд постулатов Ж.-Ф. Лиотар интерпретирует понятием «метанарратив», которое понимается как большое повествование о происхождении, сути, направ-

ленности истории и даже вероятном финале мира. Помимо того, любой метанарратив апеллирует к некоему «неоспоримому» первоисточку, рассказ о котором доходит до слушателя через межпоколенную цепочку. Поскольку эта последовательность пересказов восходит в своем истоке к некоему первому авторитету, засвидетельствовавшему истину, сомнений в ее подлинности возникнуть не может. Адресату повествования остается только верно усвоить содержание послания о сути мира. Наконец, метанарратив трактует мир как нечто целое, в котором положение человека предстает очевидным и однозначным (Лиотар 2018).

В ходе кризиса культуры рубежа XIX–XX столетий возникает нарастающее сомнение в достоверности любого исходного постулата, а потом и уверенности, что все мыслимое о нем ранее — это лишь иллюзия. Эта первая фаза экзистенциального переворота наиболее эмоционально символизирована Ф. М. Достоевским в образе Ивана Карамазова. Однако вопреки социальным катастрофам начала XX века появляются признаки осмысления дальнейших фаз трансформации внутренней структуры личности. Здесь следует вспомнить вопрос одного из персонажей А. Камю: «Как стать святым без Бога?». Наконец, наступает третья фаза, зафиксированная представителями Франкфуртской школы. Появляется понимание, что изначальное недоверие исходному постулату обращивается абсолютной свободой личности для его самопроизвольной трактовки (Адорно 2000). Следуя названию одной из центральных работ Э. Фромма «Бегство от свободы», эра духовной свободы выражает неотъемлемое право человека самостоятельно выстраивать свою нравственно-смысловую картину мира (Фромм 2004).

Однако у Фромма рассуждения о духовной свободе едва ли не затмеваются анализом причин бегства от нее. Недоверие метанарративам обернулось, по выражению М. Хайдеггера, исчезновением ответа на вопрос: «А зачем?» (Хайдеггер 1993). Крах теологического истока постуляции смысла мира предопределил право человека формировать смысл без оглядки на любые трансцендентные инстанции. Тем не менее укорененная в его внутреннем мире свобода не обрела критериев корректного распоряжения ею. Поэтому проблема самоопределения в смысле и цели личностного пребывания в бытии осталась неразрешимой. Возникшее сомнение в том, что вопрос о смысле остается вопросом ради вопроса и не более, оказалось очень трудно преодолеть. Вместе с тем человек, получивший свободу, испытал и чувство своего

бессилия. Сложившаяся ситуация неопределенности смысла повлияла на формирование личностной идентичности и процессы самоидентификации (Эриксон 1996).

В посткризисном мире нравственно-смысловое решение человека объясняется не только метанарративом, но и относительно независимой от него динамической системой личностных смыслов, отражающей субъективную картину мира (Извеков 2020). В условиях непрерывной изменчивости смысловой сферы музей как хранитель культуры заключает в себе уникальную возможность обеспечения идентичности личности. До экзистенциального переворота истина смысла верифицировалась простым усвоением его варианта, выверенного в метанарративе, а не процессом идентификации. В таком ключе решались многие вопросы, касающиеся воспитания. При этом процессы идентификации, если и играли какую-то роль, то скорее второстепенную.

В отличие от прошлых эпох, современная личностная идентичность — это не только результат, но и процесс, в ходе которого постоянно возникают и исчезают новые состояния идентичности, суждение о которых, как правило, только вероятностное. Не выявленные до сих пор обстоятельства кризисной ситуации неопределенности смысла провоцируют возникновение парадокса духовной свободы. Фактически это явление формировалось на протяжении последних полутора столетий, в течение которых «старый», «наивный» вариант формирования идентичности практически исчез из институций современных обществ. Однако ни в одной из них не решена проблема безусловного права человека реализовать свободу формирования смысла, и вопрос духовной свободы личности остается вопросом, существующим де-факто, но не де-юре. Это странное обстоятельство буквально провоцирует личность на поиск «правильного» эталона экзистенциального смысла, что в итоге приводит к возникновению ограничивающего личность идентификационного контекста (Хесле 1994).

Экзистенциальная свобода, не отраженная практически ни в одном социальном институте современных обществ, посредством процессов идентификации редуцируется личностью к свободе в контексте прагматических представлений о критериях успеха. Так возникает сфера идентификационных эталонов, которые довольно убедительны и универсальны: нормы науки определяют критерии просвещенного человека; нормы права — законопослушного, а уровень потребления материальных благ —



успешного. Значение системы экзистенциальных смыслов становится приблизительно таким же, что и содержание представлений о средствах существования, что означает ловушку — состояние нравственной зависимости личности от уровня материального потребления (Бодрийяр 1995).

Лица с ограниченными возможностями здоровья точно так же, как и все остальные, погружены в контекст кризиса духовной свободы. В следствие свойственных психофизиологических ограничений они остро нуждаются в безопасной, неагрессивной среде формирования внутреннего мира. Такой средой может стать музей как уникальная форма культуры с неисчерпаемыми личностными смыслами и широким идентификационным потенциалом.

### Музей как среда социальной инклюзии

Культура всегда занимала ключевое положение среди сфер человеческого бытия, осуществляя свое уникальное назначение — сохранение духовных основ личности и общества. Концентрируя результаты жизни и деятельности всех предшествующих поколений, культура отличается чрезвычайной чувствительностью ко всему происходящему и нередко предвосхищает грядущие события. Культура насыщает индивидуальную картину мира личности общечеловеческими ценностями, универсальными жизненными установками. Диалектическое соотношение гибкости и устойчивости культурных традиций, открытость влияниям других культур и сохранение культурной уникальности каждого общества и отдельного его представителя формируют конструктивные адаптационные стратегии поведения личности при трансформации социальных процессов. Присущая культуре эстетическая составляющая способна объединять людей вопреки ментальным, сенсорным, речевым и двигательным ограничениям. Этому способствуют механизмы интуитивной интериоризации содержания окружающей реальности, поведения и разнообразных межличностных отношений в эмоционально окрашенных смысловых формах, что происходит в обход понятийному опосредованию. Приобщаясь к культуре, человек с проблемами в развитии усваивает красочную и разнообразную палитру фактов реальной жизни, а не умозрительные схемы и формулы, отвлеченные закономерности и понятия, созданные наукой или формализованным образованием. Одновременно он поднимается над утилитарной деятель-

ностью, ориентированной на узкий предметный спектр жизни.

Сегодня культура стала тем широким пространством, в котором наиболее вероятно сближение людей с разными возможностями здоровья, более осуществим потенциал создания межличностной общности и преодоления социального отчуждения. При этом сложилось несколько моделей включения лиц с ограниченными возможностями в пространство культуры.

Одна из наиболее ранних моделей может быть определена как аутсайдерская. Первоначально искусство аутсайдеров воспринималось как творчество людей с ограниченными возможностями здоровья, во многом изолированных от культурного мира. Сам художник-аутсайдер — это активный участник творческого процесса, но погруженный в свой внутренний мир. Несмотря на понятийную неоднозначность, подвижность границ и разнообразие направлений, сегодня феномен аутсайдерского искусства привлекает все большее внимание как профессионалов, так и общественности. В действительности, аутсайдерское творчество адресовано широкой аудитории и затрагивает самые разнообразные темы, в том числе инвалидизацию, картину мира людей с инвалидностью, переживаемые ими проблемы (Суворова 2020).

Еще одна модель — адаптационная — предполагает использование средств культуры для расширения адаптационного потенциала лиц с ограниченными возможностями здоровья. Культура и искусство предстают в роли внешнего контура регуляции их взаимодействия с окружающим миром. Эмпирические исследования убеждают в целесообразности такой модели. Например, средствами музыки можно повысить точность дифференциации эмоций, расширить спектр положительных эмоциональных переживаний, ослабить переживание тревоги и страхов, уменьшить эмоциональные барьеры в общении у подростков с интеллектуальными нарушениями. Благодаря погружению в музыку они приобретают навыки контроля собственных агрессивных побуждений, гибкость эмпатических способностей (Изотова 2018).

Сегодня возможна также диалогическая модель культурной инклюзии, ориентированная на использование существующих средств культуры для создания инклюзивной среды. Подобная модель максимально приближается к формальным требованиям инклюзии, связанным с целенаправленным конструированием внешних условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья. При этом культурная среда приобретает смысл ключевого фактора,

стимулирующего межличностное взаимодействие и творческую активность всех участников инклюзивного процесса, конечным результатом которого становится диалог между ними (Посохова, Белан 2020). Надо признать, что достижение уровня диалога не всегда возможно в образовательной или трудовой практике даже при серьезных материальных и технических вложениях в архитектурные изменения среды. Инклюзивный диалог наиболее вероятен в музейном пространстве.

Безусловно, сам музей как уникальная форма культуры играет важную роль в инклюзивной практике (Щекочихина 2020). В отличие от образования и семьи, музей генерирует сведения о мире и культуре неимперативно. Предоставляемые знания с разной степенью осознания осваиваются личностью, трансформируются в индивидуальную картину мира, включаются в регуляцию поведения и социального взаимодействия. К тому же музей погружает человека в культурно-исторический процесс *arguere* с соблюдением личностных границ духовной свободы. Важно и то, что музей придает импульс к внутреннему диалогу собственного Я. Музей не только создает идентификационный спектр личности, но и дает возможность самой личности трансформировать его для конструирования новых координат самоидентификации.

Полимодалная атмосфера музея становится основой для образования личностных смысловых контекстов, без которых невозможно поступательное развитие инклюзивных процессов в обществе. Стремление наделять смыслом свою жизнь, происходящие события, личные связи с ними относятся к сущностным особенностям человека (Леонтьев 2003). Потребность в смысле — это потребность человека в понимании мира, в осознании своего места и своего назначения в нем. В основе осмысления лежит длительный и непрямолинейный процесс вовлечения не только в материальный мир, но и в мир духовной культуры с особой системой образов, эмоций и языка. Музей, задавая разную и эмоциональную систему координат осмысления мира, обогащает ее динамичной смысловой системой. Воздействие музейной среды на формирование смысловой сферы личности компенсирует «вакуум», возникший из-за сохраняющейся неопределенности духовной свободы.

Помимо смыслового контекста музей обладает мощным потенциалом создания общности людей с разными возможностями здоровья, в стирании межличностного отчуждения с помощью механизмов, возвышающих личность

над образовательными стандартами и формальными требованиями, стереотипами отношений к лицам с инвалидностью. Общность создается преодолением психологических и физических дефицитов, которые в разной мере присущи лицам с нарушенными возможностями. Музей актуализирует внутреннюю социальность человека (Адлер 2002), которая не всегда может осознаваться и проявляться в обыденной жизни. Присутствие в музее одновременно с другими людьми, соприкосновение с творческой и практической деятельностью людей углубляет базовое доверие к жизни, реальному миру и себе. Музей актуализирует интуитивную уверенность человека в своей безопасности и защищенности, в доброжелательности мира по отношению к нему, гарантирует обязательный отклик окружающих на актуальные и перспективные потребности (Гуриева, Харитоновна 2017).

Музей — это действительно толерантное пространство, в котором возможно единовременное существование многочисленных разнообразий. В нем отсутствуют табу на восприятие шедевров искусства по национальному, социальному, религиозному, образовательному или любому другому дифференцирующему людей признаку. Музейный мир — по многим признакам безбарьерный. В нем в художественной форме закреплены нравственные координаты взаимодействия между людьми, которые благодаря механизмам проекции и интроекции регулируют поведение уже в реальных условиях жизни. Помимо этого, исключительно ценная особенность музея заключается в том позитивном эмоциональном фоне, который необходим для коммуникации между людьми, для понимания друг друга и взаимного доверия, без чего невозможна человеческая общность.

Музей — это уникальное пространство для инклюзивного диалога. Диалог между людьми с разными возможностями здоровья в едином пространстве музея подчиняется общим закономерностям возникновения и развития социально-психологического взаимодействия. Общекультурные признаки диалога широко представлены в научных трудах (Бахтин 1986; Бубер 1995; Ухтомский 2002). К таким признакам относятся смещение эгоцентрической доминанты на лицо другого, готовность понимать состояние и чувства другого, эмоциональная открытость, искреннее выражение собственных переживаний, безоценочность высказываний, взаимное доверие. Помимо этого, инклюзивный диалог содержит в себе специфические признаки, обусловленные соединением в едином событии разных социальных и психофизиоло-

гических реальностей, и приобретает новый смысл, который требует исследования.

### Эмпирическое исследование смыслового контекста инклюзивной среды музея

Сегодня практика организации инклюзивных музеев постоянно расширяется. Несмотря на этот в целом прогрессивный процесс, практически не раскрыта роль инклюзивной среды музеев в формировании личного смысла инклюзии участников музейной коммуникации. Частично эта роль получила освещение благодаря впервые организованной Государственным Эрмитажем выставке «Незримое искусство: расширяя границы возможного» и психологическому анализу некоторых ее аспектов.

Уникальность выставки — в визуальной и тактильной доступности экспонатов для посетителей с ограниченными возможностями здоровья и без таких ограничений. Модели конструировались на основе оригинальных современных технологий как объемные, доступные активному осязанию и позволяющие ощутить все тонкости рельефа изображения, текстуру аутентичного материала и технику исполнения. Демонстрировались специально созданные тактильные модели мировых шедевров. В частности, живописный автопортрет Рембрандта из собрания Лейденской коллекции (США), отдельные сцены из настенной живописи «Битва Амазонок» с городища древнего Пенджикента (современный Таджикистан), фрагменты древнейшего из ныне известных войлочных ковров пазырыкского могильника IV–III вв. до н. э. (современный Алтай), а также войлочная фигурка лебедя — предмета быта жителей древнего Алтая. Тактильные модели были доступны всем посетителям музея, которые хотели прикоснуться к объемным экспонатам, чтобы ощутить материал и дополнить свои зрительные образы.

Инновационный характер выставки заключается не только в разнообразии демонстрируемых жанров изобразительного искусства, материалов и форм. Помимо этого, создавалась редкая возможность осмотра экспонатов лицами с различными нарушениями, включая зрительные, слуховые, ментальные, двигательные. В частности, высота витрин была подобрана с учетом комфортного визуального и тактильного доступа посетителей в инвалидных колясках, а также для слепых с собаками-поводырями. Выставка воплотила в себе ряд современных технологий дополненной реальности. Так, была

организована виртуальная экскурсия, использовалась 3D-модель экспонатов, около экспонатов располагались QR-коды для посетителей с ослабленным слухом. Глубокий метафорический смысл настенной пенджикентской живописи раскрывали красочные звуковые мультипликационные фильмы, сопровождающие демонстрацию экспонатов.

Смысловой контекст выставки определялся на основании анализа отзывов, которые были оставлены посетителями в выставочном зале Главного штаба в период с 12.11.2021 г. по 17.07.2022 г. Написанный отзыв рассматривался как своеобразная рефлексия, превращающая непосредственное восприятие экспонатов в лично значимое событие, в котором Я-системы личности способны идентифицировать уникальные особенности личности и жизни других людей, до сих пор нередко воспринимаемых обществом как «инаких», «особых».

Было проанализировано 104 отзыва случайной выборки посетителей разного возраста, пола и места проживания, профессионального статуса. Отзывы были оставлены как обычными посетителями, так и посетителями с нарушениями зрения, что указывалось некоторыми из них в записях. Кроме персональных отзывов, встречались групповые, например, от учителей и воспитателей школ, сотрудников банка и координационных центров, туристов из разных городов. Во внимание принимались отзывы на русском языке, в которых посетители указывали название выставки или ее содержание, персонально организаторов, номер выставочного зала, описывали конкретные экспонаты.

Содержательные особенности восприятия и осмысления выставки, личного отношения к ней, возникающие переживания и смыслы, побуждения определялись на основе контент-анализа отзывов. Согласно его результатам, речевые конструкты, которыми описывалась выставка в отзывах, обширны и разнообразны. Удалось извлечь употребляемые с разной частотой 23 ее определения, которые отражают ряд смысловых контекстов видения выставки посетителями, в том числе аксиологический, инклюзивный, уникальный, сенсорный, эмоциональный, познавательный и эстетический.

Ценностный смысл выставки наиболее рельефно раскрывается в благодарностях, содержащихся в отзывах. Аксиология благодарности передает наиболее существенные для личности моменты восприятия окружающей реальности, которыми личность делится с другими, с помощью которых она присоединяется к другим и в то же время присоединяет к себе

других. Такое взаимодействие сглаживает различия между зрячими и незрячими, определенным образом уравнивает их, что является основой инклюзии. Подобные отзывы составляют значительную часть записей — 44%. Благодарности касаются как самого проекта, так и непосредственно инклюзивной направленности выставки. Посетители благодарят за возможность всех без исключения прикоснуться к искусству, за расширение границ его доступности для всех. Благодарность вызывает сам факт «*появления инклюзии в профессиональных музеях*», «*внимание к незрячим*», «*перевод искусства на язык Брайля*». Благодарности адресуются также и конкретным организаторам, и кураторам выставки, которые смогли соединить «*историю и современные технологии*».

Ценностный смысл выставки, ее позитивное социальное звучание демонстрирует также выраженное в отзывах побуждение транслировать содержание выставки и качественные особенности отдельных экспонатов близким и знакомым, желание посетить выставку еще раз, но уже с детьми и внуками, учениками. В некоторых отзывах посетители отмечали, что специально приехали посмотреть выставку из других городов. В ряде отзывов выражено сожаление о поздно полученной информации об открывшейся выставке, о недостаточной рекламе.

Поставленный во главу угла инклюзивный смысл в полной мере был воспринят и принят посетителями выставки, что отражают определения «*инклюзивная*», «*чуткая к незрячим*», «*инклюзивный проект*». Различные нюансы инклюзивного контекста представлены в 38% отзывов. Безусловная ее ценность в том, что удалось передать основной смысл инклюзии — объединение людей с разными возможностями здоровья в специально подготовленной среде музея. В содержании отзывов отчетливо прослеживается роль выставки в формировании общности людей, возникающие точки их сближения и взаимного понимания. В одном из отзывов написано: «*Все люди — уникальны, каждый — “ин-див-ид”, важно помнить об этом, когда говорится слово, которое отличается на три центральные буквы “ин-вал-ид”. Искусство — то, что способно убраться то, что несут в себе эти буквы. Важно включать всех в “мы”. Спасибо, что расширяете границы “мы”*».

Инклюзивная выставка воспринимается событием, расширяющим границы социального взаимодействия и познания мира тех, кто имеет сенсорные ограничения. Например, это выставка, «*где можно слепому увидеть, не слышащему услышать и понять задумку мастера*».

Объединяющий смысл выставки в том, что она затрагивает также лиц без зрительных нарушений. Экспозиция побуждает к новому опыту тех, кто обладает возможностью видеть: «*Прошла с закрытыми глазами сама. И почувствовала все много шире и глубже*», «*Взглянула на мир под другим углом! Не задумывалась о восприятии мира через кончики пальцев, текстуру материала*». Обычные посетители обращаются к собственному Я через идентификацию с теми, у кого нарушено зрение. В одном отзыве написано «*У нас, привычных воспринимать зрением, “глупые руки”, на осязание мы полагаемся мало — в отличие от незрячих. Мне было интересно “посмотреть руками”*». Выставка обогащает мировосприятие здоровых людей, затрагивает мировоззрение в целом. Происходит неожиданный разрыв круга привычных представлений о мире и о себе. В отзывах можно прочесть «*Человеку со зрением эта выставка показывает мир по-новому*» или «*Выставка меняет нас*», и далее «*Выставка напоминает о том, каким счастьем мы обладаем. Многие предметы без взгляда ни них остаются непонятными (например, рисунки на коврах, чувствуются лишь основные объемы, а весь мелкий узор остается недоступным, а ведь именно важен нам). Отдельное удовольствие потрогать Рембрандта за нос*». Не случайно, что некоторые посетители записывали отзывы в стихотворной форме, цитировали Библию.

Ценностный и объединяющий смыслы углубляются, когда посетители отмечают необычность выставки: «*уникальная*», «*необычная*», «*особенная*». Уникальность выставки в том, что «*в одном зале открывается целый мир: древнее искусство, почти оживает Рембрандт и самые передовые технологии*». Выставка воспринимается «*оригинальной*», «*прорывной*», «*новая веха в развитии музея*», поскольку создает единое ощущение от влияния портрета гениального художника, коврового искусства, художественного чтения басен, мультипликации на посетителей с разными возможностями здоровья.

В замысле выставки и ее практической реализации естественным образом акцентируется сенсорная сфера личности. Выставка компенсирует нарушенную психологическую и физиологическую оптику за счет возможностей активного осязания. Среди уникальных признаков выставки часто подчеркивается возможность прикоснуться к экспонатам. Тем самым высвобождается богатая гамма тактильных ощущений. О своеобразном высвобождении тактильности от контроля зрения писали 23% оставивших отзывы. Именно тактильные ощущения создают

особые переживания. Посетители признавались, что *«ощущение от ощупывания другое, чем при просмотре глазами»*. Тактильные образы, которые возникали особенно при закрытых глазах, сближали зрячих посетителей с незрячими, расширяли зону их невербальной совместимости. Аналогичные переживания возникали у лиц с ментальными нарушениями. Активизация разных сенсорных каналов позволила этой категории посетителей, преимущественно подростков, воспринимать материал выставки целостно и разносторонне, причем на фоне позитивных эмоциональных состояний. Среди их специфических высказываний были такие: *«самое интересное — это древности»*, *«когда трогаю, перед глазами свой мультфильм происходит»*.

Хотя эмоциональный, познавательный и эстетический смыслы вряд ли можно отнести к числу уникальных для этой выставки, тем не менее они составляют значительную часть в отзывах. Эмоциональное воздействие экспозиции подчеркивают такие определения, как *«трогательная»*, *«трогательная до слез»*, *«потрясающая»*, *«поражительная»*, *«большой подарок в унылое и тревожное время»*, а также сленговые *«круто»*, *«очень круто»*. Позитивный смысл выставки усиливают эмоции, переживаемые посетителями во время знакомства с экспонатами. В 27% отзывов упоминаются радость, удовольствие. При этом радость — это не только личная эмоция посетителя. Некоторыми радость переносится и на тех *«людей, которые смогут прикоснуться к этой красоте и древности»*.

Познавательный смысл выставки раскрывается в определениях *«познавательная»*, *«удивительная»*, *«полезная»*. Подобные отзывы составляют 19%. Примечательно, что выставка побуждает к расширению общекультурного кругозора. В отзывах посетители сами ставят вопросы, касающиеся увиденного, и пытаются самостоятельно найти на них ответы.

Эстетическое воздействие выставки выражается определениями *«прекрасная»*, *«красивая»*, *«чудесная»*. Подобный контекст встречается в 8% отзывов.

Отзывы содержат также критические замечания, которые касаются в основном недостаточной рекламы для специалистов, работающих в сфере инклюзии, недостаточного количества экспонатов, выбора материала для объемного портрета Рембрандта. Такие реакции составляют 7% отзывов. Откровенное неприятие идей выставки, отвержение инклюзивной ее направленности отсутствуют.

Таким образом, проведенный контент-анализ книги отзывов демонстрирует многомерность смыслового контекста инклюзии. Доминирующее положение в нем занимают позитивные признаки музейной инклюзии как для лиц с ограниченными сенсорными возможностями, так и для лиц без нарушений. Объединяются эти смысловые тенденции благодаря актуализации механизмов идентификации и самоидентификации прежде всего тех, кто обладает нормально функционирующей сенсорной системой. Этот факт — не что иное как отражение готовности к сближению в среде музея лиц с разными возможностями здоровья.

## Обсуждение результатов

В современных социокультурных условиях предельно обострилась проблема межличностной интеграции. В этом направлении особую значимость приобретают поиски места в пространстве жизни, где возможно безбарьерное существование огромного человеческого разнообразия. Для лиц с ограниченными возможностями здоровья комфортной средой ставится музей, активно реализующий свой инклюзивный потенциал в виде соответствующих постоянных или временных выставок.

Проведенный экзистенциальный анализ и эмпирическое исследование позволяют определить суть инклюзивной среды музея. Это все музейные формы и каналы демонстрации культурных артефактов, специально организованные с учетом особых психологических, сенсорных и физических потенциалов лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающие безбарьерный доступ к взаимодействию с ними всех участников музейной коммуникации на равных условиях. К числу ключевых функций инклюзивной музейной среды относится формирование смыслового контекста инклюзии, сближающего лиц с разными возможностями здоровья.

Выставка *«Незримое искусство: расширение границ возможного»* демонстрирует востребованность и целесообразность конструирования инклюзивной среды в музеях. Несущая в себе определенное сочетание личностных смыслов, выставка раскрывает осознанную на индивидуальном уровне сущность инклюзии и тем самым сближает людей с разной сенсорной, интеллектуальной и личностной организацией, с разным опытом взаимодействия с миром. Безусловно, выставка содержит в себе неисчерпаемый и еще недостаточно оцененный научный потенциал. Она обогащает исследователей методическими

инновациями в области перцепции, в том числе социальной. В ней заложен стимул к углублению роли сенсомоторной организации человека в осмыслении жизни и культуры. Не менее значим социальный потенциал этой выставки — создание основы для развития инклюзивной культуры как уникальной формы человеческой культуры в целом. В этом процессе продуктивно объединение различных специалистов: реставраторов, искусствоведов, IT-специалистов, философов, психологов, сотрудников специализированных библиотек.

Сегодня музейная инклюзивная культура находится в состоянии зарождения предметного содержания, принципов и эмпирического подтверждения. В то же время она не может не опираться на эволюцию представлений о существовании человека в мире, в том числе и в мире культуры. В этих условиях инклюзивная функция музея приобретает сверхважное значение.

### 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

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

### Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

### Литература

- Адлер, А. (2002) *Очерки по индивидуальной психологии*. М.: Когито-Центр, 220 с.
- Адорно, Т. В. (2000) *Проблемы философии морали*. М.: Республика, 239 с.
- Бахтин, М. М. (1986) К философии поступка. В кн.: И. Фролов (ред.). *Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985*. М.: Наука, с. 80–160.
- Бодрийяр, Ж. (1995) *Система вещей*. М.: Рудомино, 168 с.
- Бубер, М. (1995) *Два образа веры*. М.: Республика, 464 с.
- Гуриева, С. Д., Харитоновна, Т. Ю., (2017) Особенности музейной коммуникации: оправданность ожиданий и удовлетворение эстетической потребности (на примере посетителей музея). *Современные исследования социальных проблем*, т. 8, № 8, с. 41–58. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-8-41-58>
- Извеков, А. И. (2020) После теологии: проблема духовной свободы в «постматериальных» обществах. *Научное мнение*, № 10, с. 10–17. <https://doi.org/10.25807/PВН.22224378.2020.10.10.17>
- Изотова, М. Х. (2018) Развитие эмпатии подростков с легкой степенью умственной отсталости средствами музыкальной терапии. *Проблемы современного педагогического образования*, № 58-1, с. 317–322.
- Леонтьев, Д. А. (2003) *Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности*. М.: Смысл, 486 с.
- Лиотар, Ж.-Ф. (2018) *Феноменология*. М.; СПб.: Институт Гайдара; Факультет свободных искусств и наук СПбГУ, 472 с.
- Посохова, С. Т., Белан, Е. Е. (2020) *Психология инклюзии: Диалог детей с разными возможностями здоровья*. СПб.: СПбГУ, 172 с.
- Суворова, А. (2020) *Аутсайдерское искусство в России: тенденции, темы, образы*. М.: Городец, 160 с.
- Ухтомский, А. А. (2002) *Доминанта*. СПб.: Питер, 448 с.
- Фромм, Э. (2004) *Бегство от свободы. Человек для себя*. М.: Изида, 398 с.
- Хайдеггер, М. (1993) *Время и бытие: статьи и выступления*. М.: Республика, 445 с.
- Хесле, В. (1994) Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. *Вопросы философии*, № 10, с. 112–123.
- Щекочицина, М. (2020) Понимание и реализация инклюзии в российских музеях. *The Garage Journal: исследования в области искусства, музеев и культуры*, № 1, с. 98–123. <https://doi.org/10.35074/GJ.2020.1.1.008>
- Эрикссон, Э. (1996) *Идентичность: Юность и кризис*. М.: Прогресс, 340 с.

## References

- Adler, A. (2002) *Ocherki po individual'noj psikhologii [Essays on individual psychology]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 220 p. (In Russian)
- Adorno, T. W. (2000) *Problemy filosofii morali [Problems of moral philosophy]*. Moscow: Respublika Publ., 239 p. (In Russian)
- Bakhtin, M. M. (1986) K filosofii postupka [Towards the philosophy of action]. In: I. Frolov (ed.). *Filosofiya i sotsiologiya nauki i tekhniki. Ezhegodnik 1984–1985 [Philosophy and sociology of science and technology. Yearbook 1984–1985]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 80–160. (In Russian)
- Baudrillard, J. (1995) *Sistema veshchej [The system of things]*. Moscow: Rudomino Publ., 168 p. (In Russian)
- Buber, M. (1995) *Dva obraza very [Two types of faith]*. Moscow: Respublika Publ., 464 p. (In Russian)
- Erikson, E. (1996) *Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and crisis]*. Moscow: Progress Publ., 340 p. (In Russian)
- Fromm, E. (2004) *Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya [Escape from freedom. A man for himself]*. Moscow: Izida Publ., 398 p. (In Russian)
- Gurieva, S. D., Kharitonova, T. Yu. (2017) Osobennosti muzejnoj kommunikatsii: opravdannost' ozhidaniy i udovletvorenie esteticheskoy potrebnosti (na primere posetitelei muzeya) [The features of museum communication: the justification of expectations and the satisfaction of aesthetic need (on the example of the museum visitors)]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem — Society of Russia: Educational space, psychological structures and social values*, vol. 8, no. 8, pp. 41–58. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-8-41-58> (In Russian)
- Heidegger, M. (1993) *Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya [Time and Being: Articles and speeches]*. Moscow: Respublika Publ., 445 p. (In Russian)
- Höfle, V. (1994) Krizis individual'noj i kollektivnoj identichnosti [The crisis of individual and collective identity]. *Voprosy filosofii*, no. 10, pp. 112–123. (In Russian)
- Izotova, M. Kh. (2018) Razvitie empatii podrostkov s legkoj stepen'yu umstvennoj otstalosti sredstvami muzykal'noj terapii [Development of empathy of adolescents with a mild degree of mental retardation by means of music therapy]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 58-1, pp. 317–322. (In Russian)
- Izvekov, A. I. (2020) Posle teologii: problema dukhovnoj svobody v “postmaterial'nykh” obshchestvakh [After Theology: The issue of spiritual freedom in “postmaterial” societies]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 10, pp. 10–17. <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.10.10.17> (In Russian)
- Leontiev, D. A. (2003) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie, dinamika smyslovoj real'nosti [Psychology of meaning: Nature, structure, dynamics of semantic reality]*. Moscow: Smysl Publ., 486 p. (In Russian)
- Liotard, J.-F. (2018) *Fenomenologiya [Phenomenology]*. Moscow; Saint Petersburg: Gaidar Institute Publ.; Faculty of Liberal Arts and Sciences of Saint Petersburg State University Publ., 472 p. (In Russian)
- Posokhova, S. T., Belan, E. E. (2020) *Psikhologiya inklyuzii: Dialog detej s raznymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psychology of inclusion: Dialogue of children with different health opportunities]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 172 p. (In Russian)
- Shchekochikhina, M. (2020) Ponimanie i realizatsiya inklyuzii v rossijskikh muzeyakh [Understanding and implementing inclusion in Russian museums]. *The Garage Journal: issledovaniya v oblasti iskusstva, muzeev i kul'tury — The Garage Journal: Studies in Art, Museums and Culture*, no. 1, pp. 98–123. <https://doi.org/10.35074/GJ.2020.1.1.008> (In Russian)
- Suvorova, A. (2020) *Autsaiderskoe iskusstvo v Rossii: tendentsii, temy, obrazy [Outsider art in Russia: Trends, themes, images]*. Moscow: Gorodets Publ., 160 p. (In Russian)
- Ukhtomskij, A. A. (2002) *Dominanta [Dominant]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 448 p. (In Russian)



УДК 159.9.07

EDN MYSLYA

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-247-257>

Научная статья

## Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и индивидуально-типологических особенностей личности у студентов педагогического вуза

А. С. Самсоненко<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Оренбургский государственный педагогический университет,  
460014, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19

### Сведения об авторе

Людмила Сергеевна Самсоненко, SPIN-код: 6567-2500, ORCID: 0000-0002-3321-6479, e-mail: [lsamsonenko@yandex.ru](mailto:lsamsonenko@yandex.ru)

**Для цитирования:** Самсоненко, А. С. (2023) Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и индивидуально-типологических особенностей личности у студентов педагогического вуза. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 247–257. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-247-257> EDN MYSLYA

**Получена** 2 августа 2022; прошла рецензирование 17 сентября 2022; принята 25 сентября 2022.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © А. С. Самсоненко (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

### Аннотация

**Введение.** Актуальность изучения нервно-психической устойчивости у будущих педагогов обусловлена следующими причинами: рост стрессовых и фрустрирующих состояний у человека, обусловленных современной нестабильной тревожной социальной ситуацией; принадлежность профессии педагога к группе профессий с большим количеством стресс-факторов; зависимость успешности педагогической деятельности от устойчивости педагога. Значительную помощь в становлении нервно-психической устойчивости у студентов может оказать развивающая работа со стороны психологической службы вуза. Для планирования деятельности психологической службы вуза и психолого-педагогического сопровождения студентов особое значение приобретает понимание взаимосвязи уровня нервно-психической устойчивости с индивидуальными особенностями личности. В исследовании нервно-психическая устойчивость понимается как сложное интегративное свойство личности, характеризующееся сочетанием биологических предпосылок и приобретенных эмоциональных, волевых, нравственных, интеллектуальных качеств, обеспечивающих оптимальную деятельность в напряженных условиях. Целью исследования стало выявление взаимосвязи нервно-психической устойчивости с индивидуально-типологическими особенностями обучающихся педагогического вуза.

**Материалы и методы.** Объектом исследования стали особенности нервно-психической устойчивости в юношеском возрасте. Исследование проводилось на базе Оренбургского государственного педагогического университета. Для проведения исследования использовались методики: «Прогноз», автор В. Ю. Рыбников (Рыбников 2000); «Индивидуальный типологический опросник (ИТО)», автор Л. Н. Собчик (Собчик 2010).

**Результаты исследования.** Эмпирическое исследование показало преобладание у студентов-первокурсников педагогического вуза среднего и низкого (удовлетворительного и неудовлетворительного) уровней нервно-психической устойчивости. Незначительная часть обучающихся продемонстрировала высокий уровень нервно-психической устойчивости. Была выявлена прямая положительная корреляция нервно-психической устойчивости с экстраверсией и спонтанностью; обратная отрицательная корреляция с тревожностью и интроверсией. Взаимосвязи с такими индивидуально-типологическими особенностями, как агрессия, сенситивность и ригидность, выявлено не было. Результаты исследования позволяют построить примерные портреты студентов с разным уровнем нервно-психической устойчивости.

**Заключение.** Полученные данные могут быть использованы для разработки программ психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках деятельности психологической службы вуза. Программы, направленные на развитие способности к эффективной коммуникации, навыков



использования приемов снижения тревожности, а также развитие уверенности в себе, принятия собственных личностных особенностей, могут способствовать повышению уровня нервно-психической устойчивости у обучающихся педагогического вуза.

**Ключевые слова:** нервно-психическая устойчивость, индивидуально-типологические особенности, личность, студенты, юношеский возраст, педагогический вуз

## Research article

# The relationship between neuro-psychological stability and individual-typological personality traits in students of a pedagogical university

L. S. Samsonenko <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Orenburg State Pedagogical University, 19 Sovetskaya Str., Orenburg 460014, Russia

### Author

Lyudmila S. Samsonenko, SPIN: 6567-2500, ORCID: 0000-0002-3321-6479, e-mail: [lsamsonenko@yandex.ru](mailto:lsamsonenko@yandex.ru)

**For citation:** Samsonenko, L. S. (2023) The relationship between neuro-psychological stability and individual-typological personality traits in students of a pedagogical university. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 247–257. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-247-257> EDN MYSLYA

**Received** 2 August 2022; reviewed 17 September 2022; accepted 25 September 2022.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © L. S. Samsonenko (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

### Abstract

**Introduction.** The neuro-psychological stability in future teachers is a relevant research topic for a number of reasons. First, stressful and frustrating states in humans are on the rise due to volatile and disturbing social situation. Second, the profession of a teacher belongs to the group of professions with a large number of stress factors. And third, the success of a teacher's work depends on the teacher's stability. A psychological service of the university can make a major contribution to the development of neuro-psychological stability in students. When planning the activity of the psychological service, it is particularly important to understand the interrelation between the level of neuro-psychological stability and individual personality traits. In this study, we consider neuro-psychological stability as a complicated integrative property of a personality which provides optimal activity under stressful conditions. The aim of the study was to identify the relationship of neuro-psychological stability with individual-typological features of students of a pedagogical university. **Materials and Methods.** The peculiarities of neuro-psychological stability in adolescence were the object of research. The research was conducted at Orenburg State Pedagogical University. The study employed the Forecast Questionnaire by V. Yu. Rybnikov (Rybnikov 2000) and the Individual Typological Questionnaire (ITQ) by L. N. Sobchik (Sobchik 2010).

**Results.** The empirical study showed the predominance of the average and low (i.e., satisfactory and unsatisfactory, respectively) levels of neuro-psychological stability in the first-year students of the pedagogical university. The study revealed a direct positive correlation of neuro-psychological stability with extraversion and spontaneity and an inverse negative correlation with anxiety and introversion. No correlation was found with such individual-typological features as aggression, sensitivity and rigidity. The results of the study make it possible to construct approximate portraits of students with different levels of neuro-psychological stability.

**Conclusions.** The obtained data can be used by the psychological service of the university to develop programs of psychological and pedagogical support for students.

**Keywords:** neuro-psychological stability, individual-typological features, personality, students, adolescence, pedagogical university

## Введение

Характерными особенностями нашего времени выступают нестабильность в экономической и социальной областях, динамика ценностно-смысловой сферы общества, угрозы природного и техногенного характера, приводящие к росту стрессовых и фрустрирующих состояний у человека. Согласно данным ВЦИОМ, в 2019 году доля россиян, переживающих стресс, составляла 17%, а тех, кто находится в стрессе постоянно, — 8%. О том, что часто они сталкиваются со стрессами, заявляли преимущественно женщины и молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет (Жизнь в стрессе... 2019). Уже в 2020 году по результатам аналитики исследовательского холдинга «Ромир» стресс переживали 79%. К февралю 2021 года число переживающих стресс немного сократилось — до 55% (Исследование выявило стресс... 2021).

В связи с этим в психологической науке возрастает интерес к изучению нервно-психической устойчивости личности. Нервно-психическая устойчивость становится профессионально значимой характеристикой для различных профессиональных сфер, приобретая особую ценность для педагогической деятельности. Педагог ежедневно сталкивается с разного рода стрессовыми факторами, обусловленными противоречивостью и конфликтностью образовательной среды, информационными перегрузками, необходимостью принимать решения в условиях недостатка времени и информации, большим количеством эмоциональных контактов, высокими социальными ожиданиями. Многие исследователи признали принадлежность профессии педагога к группе профессий с большим количеством стресс-факторов (Бергис, Кривуля 2020; Величковская 2005; Водопьянова 2011; Митина 2020).

В таких условиях успешность деятельности во многом определяется способностью личности к мобилизации и уровнем сформированности нервно-психической устойчивости.

Анализ различных работ показывает, что развитие нервно-психической устойчивости взаимосвязано с влиянием таких факторов, как свойства нервной системы, наличие заболеваний, особенности социальной среды, стиль воспитания, волевые, эмоциональные, мотивационные качества личности и др. (Бакунович, Шавлюкевич 2019; Берг 2005; Небылицын 2000; Рыбников 2000). Развитие нервно-психической устойчивости продолжается в течение всего периода становления личности, но этап получения профессионального образования выступает одним

из наиболее благоприятных периодов. К факторам, способствующим развитию нервно-психической устойчивости в юношеском возрасте, относят: становление личностной идентичности; формирование устойчивых взглядов на мир и себя, формирование способности к прогнозированию и осмыслению жизненной перспективы; развитие уверенности в себе; интеллектуальное развитие, определяющее способность к гибким решениям, к самоизменению (Волков 2006; Иванова 2009; Кон 2013; Мухина 1999; Райс, Долджин 2010). Значительную помощь в становлении нервно-психической устойчивости у студентов может оказать развивающая работа со стороны психологической службы вуза. Для планирования деятельности психологической службы вуза и психолого-педагогического сопровождения студентов особое значение приобретает понимание взаимосвязи уровня нервно-психической устойчивости с индивидуальными особенностями личности. Мы предположили, что студенты с разным уровнем нервно-психической устойчивости обладают индивидуально-типологическими особенностями, развитие которых в рамках психолого-педагогического сопровождения в вузе способствует развитию устойчивости и адаптационного потенциала личности. В связи с этим целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи индивидуально-типологических особенностей личности и нервно-психической устойчивости у студентов педагогического вуза.

## Теоретический обзор современного состояния проблемы

В психологической науке достаточно активно исследуется содержание и характеристики нервно-психической устойчивости. В настоящее время можно выделить несколько подходов к пониманию нервно-психической устойчивости:

- как сложное интегративное свойство личности, характеризующееся сочетанием биологических предпосылок и приобретенных эмоциональных, волевых, нравственных, интеллектуальных качеств, обеспечивающих оптимальную деятельность в напряженных условиях (Вяткин 2018; Савченков, Уварина 2018; Спицина и др. 2021; Федотов, Бабкина 2006);
- как способность действовать в ситуации напряженности, противостоять негативным раздражителям (Дарвиш 2008; Небылицын 2000; Тенчурин 2016);

- как определенное эмоциональное состояние, включающее эмоциональную невозмутимость и стабильность (Иванова 2009; Ильин 2001).

Анализ различных работ показал, что большинство современных авторов трактуют нервно-психическую устойчивость в соответствии с первым подходом — как интегративную характеристику личности. Мы в данном исследовании также разделяем данную позицию. Понимание нервно-психической устойчивости как сложного личностного образования является наиболее методологически разработанным, что позволяет реализовывать эмпирическое исследование данного феномена.

Ряд отечественных исследований посвящен изучению нервно-психической устойчивости у студентов в процессе получения профессионального образования. Например, в работе Г. А. Матчина, К. К. Вилковой и А. В. Иванова (Матчин и др. 2015) у студентов государственного университета получена более высокая устойчивость у девушек, чем у мужчин.

А. А. Ковальчук и Е. В. Харитоновна (Ковальчук, Харитоновна 2021), проводя исследование на базе Кубанского Государственного университета, получили преобладание неудовлетворительного и удовлетворительного уровней нервно-психической устойчивости у студентов. В данной же работе было выявлено, что студенты с неудовлетворительным уровнем устойчивости характеризуются тревожностью, подозрительностью, эмоциональной нестабильностью. Студенты с удовлетворительным уровнем отличаются неконформизмом.

В исследовании Е. А. Прокуратовой (Прокуратова 2018) выявлена связь нервно-психической устойчивости со стратегиями копинга у студентов медицинского колледжа.

Исследование О. А. Спициной, Е. А. Шерешковой, Е. А. Едихановой (Спицина и др. 2021) показало, что у будущих педагогов преобладает низкий уровень нервно-психической устойчивости, причем чаще низкие показатели были выявлены у девушек, по сравнению с юношами. Но риск нервно-психического расстройства выше у юношей, чем у девушек.

Изучая межполовые особенности нервно-психической устойчивости у студентов Тувинского государственного университета, Л. К. Будук-оол (Будук-оол 2020) в своей работе обнаружила достаточный уровень нервно-психической устойчивости у большинства обучающихся, при этом у студентов-девушек показатели оказались ниже, чем у студентов мужского пола. Высокий уровень управления стрессовыми состояниями показали

все студенты, но снова студенты-юноши продемонстрировали более высокие показатели в уровне самоконтроля и эмоциональной устойчивости в ситуациях напряженности.

При изучении взаимосвязей показателей копинг-стратегий и нервно-психической устойчивости студентов-бакалавров Шадринского государственного педагогического университета первого курса Е. А. Волгуснова и Е. А. Шерешкова (Волгуснова, Шерешкова 2020) получили преобладание низкого уровня нервно-психической устойчивости и адаптационных процессов. Анализ межполовых особенностей нервно-психической устойчивости показал преобладание у юношей, по сравнению с девушками, более высоких показателей устойчивости и адаптационного потенциала, а у девушек, по сравнению с юношами, более высокие показатели дезадаптационных нарушений.

В исследовании Е. В. Ярославкиной и Г. Е. Хлебодаровой (Ярославкина, Хлебодарова 2022) принимали участие студенты направления подготовки «Педагогическое образование» ФГБОУ ВО «САХГУ». У студентов очной формы обучения было выявлено наличие низкого и ниже среднего уровней нервно-психической устойчивости и, соответственно, высокий риск дезадаптации при стрессе. У студентов заочной формы обучения показатели нервно-психической устойчивости оказались выше, чем у студентов очной формы. В совокупности, у всех студентов выявлены средние и ниже средних показатели нервно-психической устойчивости.

Таким образом, в современных исследованиях активно изучаются уровневые и содержательные характеристики нервно-психической устойчивости в юношеском возрасте, рассматриваются гендерные особенности данного феномена. Некоторые авторы пытаются установить взаимосвязь нервно-психической устойчивости с какими-либо отдельными качествами личности (саморегуляция, субъективное благополучие, копинг-стратегии, тревожность, эмоциональная стабильность). Однако целостных исследований, выявляющих взаимосвязь нервно-психической устойчивости с индивидуально-типологическими особенностями личности в юношеском возрасте, к настоящему времени недостаточно.

Проблема исследования особенностей нервно-психической устойчивости у студентов, получающих профессию педагога, остается актуальной. Образовательный процесс в педагогическом вузе обладает ресурсами для развития личностных качеств обучающихся, благодаря которым может развиваться и нервно-психическая

устойчивость. Требуются эмпирические данные, подтверждающие взаимосвязь между нервно-психической устойчивостью и индивидуально-типологическими особенностями личности. Под индивидуально-типологическими особенностями, опираясь на теорию ведущих тенденций Л. Н. Собчик (Собчик 2010), мы понимаем такие свойства личности, как экстраверсия, интроверсия, ригидность, тревожность, сензитивность, спонтанность и агрессивность.

## Организация и методы исследования

Объект исследования: нервно-психическая устойчивость в юношеском возрасте.

Предмет исследования: взаимосвязь нервно-психической устойчивости с индивидуально-типологическими особенностями личности в юношеском возрасте.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать теоретические источники по проблеме исследования;
- 2) подобрать и обосновать диагностические методики для изучения нервно-психической устойчивости и индивидуально-типологических особенностей в юношеском возрасте;
- 3) провести эмпирическое исследование;
- 4) проанализировать результаты изучения взаимосвязи нервно-психической устойчивости с индивидуально-типологическими особенностями в юношеском возрасте.

Для проведения исследования использовались следующие методики:

- методика определения нервно-психической устойчивости и риска дезадаптации в стрессе «Прогноз», автор В. Ю. Рыбников (Берг 2005);
- методика «Индивидуальный типологический опросник (ИТО)» Л. Н. Собчик (Собчик 2010).

Исследование проводилось со студентами первого курса исторического факультета по направлению подготовки «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». В исследовании принимали участие 68 студентов в возрасте 18–19 лет, из них 17 юношей, 51 девушка.

Мы предположили, что существует прямая положительная корреляция нервно-психической устойчивости с такими особенностями, как экстраверсия и спонтанность, обратная отрицательная корреляция с интроверсией, агрессивностью,

тревожностью, сензитивностью; отсутствует взаимосвязь с ригидностью.

Для оценки различий между двумя выборками использовался U-критерий Манна — Уитни, для изучения взаимосвязи между двумя признаками — коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

## Результаты и их обсуждение

Анализ результатов изучения нервно-психической устойчивости позволил разделить всю выборку на несколько групп:

- Группа с высоким уровнем нервно-психической устойчивости, где средний балл составил 6,87. В эту группу вошло всего шесть человек, что составляет 8,8%. Студенты в этой группе характеризуются высокой стрессоустойчивостью, нервно-психические срывы маловероятны. Можно сказать, что данная группа обучающихся характеризуется тем, что легко адаптируется в условиях стресса, то есть они могут в любых условиях оставаться сами собой, сохранять свою продуктивность и работоспособность.
- Группа с удовлетворительным уровнем нервно-психической устойчивости со средним баллом 10,8 — 26 человек (38,3%). У студентов этой группы достаточный уровень стрессоустойчивости, они могут находить способы пополнения своих внутренних ресурсов и получения позитивных эмоций, а также за решать возникшие проблемы и выходить из состояния стресса, не теряя интереса к своей деятельности и жизни в целом.
- Группа с неудовлетворительным уровнем со средним баллом 17,7 — 28 человек (41,2%). У обучающихся данной группы вероятны нервно-психические срывы, особенно в экстремальных условиях. В целом, им свойственно позитивное отношение к себе и к окружающим. Но ситуация личностного и социального изменения может вызывать тревогу.
- Группа с психической неустойчивостью со средним баллом 33,2 — 8 человек (11,7%). Можно предположить, что у студентов данной группы низкая стрессоустойчивость, высокий риск дезадаптации в стрессовых ситуациях. Для этой группы студентов характерно отрицательное отношение к настоящему, они не могут спрогнозировать свое будущее, боятся возвращаться в воспоминаниях

в прошлое. Эти респонденты нуждаются в дополнительном обследовании у психолога и помощи по повышению уровня нервно-психической устойчивости.

Значимость различий подтверждена статистически (табл. 1).

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что в целом наши результаты согласуются с результатами других исследований. Так же, как в работах Ярославкиной, Хлебодаровой (Ярославкина, Хлебодаров 2022), Волгусновой (Волгуснова, Шерешкова 2020), Спициной, Шерешковой, Едихановой (Спицина и др. 2021), в нашем исследовании у большинства студентов педагогического вуза преобладает средний и низкий (удовлетворительный и неудовлетворительный) уровни нервно-психической устойчивости.

Такой результат можно объяснить, во-первых, возрастными особенностями. Юность — это возраст, когда идет активное становление

самоконтроля и саморегуляции, но в связи со сменой образа жизни, необходимостью адаптации к новым условиям возрастает чувствительность, восприимчивость к событиям окружающего мира, приводящие к низкой нервно-психической устойчивости. Во-вторых, фактором, приводящим к снижению нервно-психической устойчивости, являются изменения в социальной среде. Студенты зачастую переживают острый дефицит временного ресурса, испытывают информационные перегрузки, а также сталкиваются с несоответствием имеющихся знаний и предъявляемых требований преподавателями вуза. Все это приводит к росту напряженности и снижению устойчивости.

На следующем этапе проводился корреляционный анализ между показателями нервно-психической устойчивости и индивидуально-типологическими особенностями студентов. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 2.

Табл. 1. Результаты сравнения групп с разным уровнем нервно-психической устойчивости по критерию Манна — Уитни

Группы с разным уровнем нервно-психической устойчивости	U <sub>эмп</sub>	p
Высокий / удовлетворительный уровни	0	p ≤ 0,01
Высокий / неудовлетворительный уровни	6	p ≤ 0,01
Высокий уровень / психическая неустойчивость	0	p ≤ 0,01
Неудовлетворительный уровень / психическая неустойчивость	0	p ≤ 0,01
Удовлетворительный / неудовлетворительный уровни	0	p ≤ 0,01
Удовлетворительный уровень / психическая неустойчивость	0	p ≤ 0,01

Table 1. The results of comparison of groups with different levels of neuro-psychological stability according to the Mann—Whitney criterion

Groups with different levels of neuro-psychological stability	U	p*
High / satisfactory levels	0	p ≤ 0.01
High / unsatisfactory levels	6	p ≤ 0.01
High level / psychological instability	0	p ≤ 0.01
Unsatisfactory level / psychological instability	0	p ≤ 0.01
Satisfactory / unsatisfactory levels	0	p ≤ 0.01
Satisfactory level / psychological instability	0	p ≤ 0.01

Табл. 2. Корреляционные взаимосвязи между показателями нервно-психической устойчивости и индивидуально-типологическими особенностями личности

Нервно-психическая устойчивость	Индивидуально-типологические особенности							
	Значение $r_s$	Экстраверсия	Интроверсия	Спонтанность	Агрессия	Тревожность	Сенситивность	Ригидность
		0,537*	-0,494*	0,515*	-0,147	-0,575*	-0,107	0,214

Примечание: \* —  $p \leq 0,01$ .

Table 2. Correlative relationships between the indicators of neuro-psychological stability and individual-typological personality traits

Neuro-psychological stability	Individual-typological personality traits							
	The value $r_s$	Extroversion	Introversion	Spontaneity	Aggression	Anxiety	Sensitivity	Rigidity
		0.537*	-0.494*	0.515*	-0.147	-0.575*	-0.107	0.214

Note: \*—indicates  $p \leq 0.01$ .

Показатели нервно-психической устойчивости связаны с показателями экстраверсии ( $r = 0,537$  при  $p \leq 0,01$ ), спонтанности ( $r = 0,515$  при  $p \leq 0,01$ ), тревожности ( $r = -0,575$  при  $p \leq 0,01$ ), интроверсии ( $r = -0,494$  при  $p \leq 0,01$ ). Связь с экстраверсией и спонтанностью положительная, а с тревожностью и интроверсией — отрицательная.

Прямая положительная взаимосвязь с экстраверсией говорит о том, что нервно-психическая устойчивость связана с уровнем общительности и активности личности. Высокий уровень коммуникабельности и открытости, скорее всего, свидетельствует и о высокой нервно-психической устойчивости. И наоборот, так как была получена обратная взаимосвязь с интроверсией, можно сказать, что закрытость и пассивность личности свидетельствует о низком уровне нервно-психической устойчивости.

Взаимосвязь нервно-психической устойчивости со спонтанностью позволяет говорить, что личность, обладающая способностью к проявлениям естественности, свободы, принимающая и осознающая себя, характеризуется высоким уровнем устойчивости к напряженным условиям деятельности.

Обратная отрицательная связь с тревожностью позволяет говорить о том, что низкий уровень тревожности связан с высоким уровнем нервно-психической устойчивости.

Взаимосвязи с такими индивидуально-типологическими особенностями, как агрессия, сенситивность и ригидность, не было выявлено.

Итак, опираясь на результаты исследования, можно построить примерные портреты студентов с разным уровнем нервно-психической устойчивости:

- студенты с высоким уровнем нервно-психической устойчивости обладают открытостью, коммуникабельностью, активностью, способны к быстрым решениям, для них характерна низкая тревожность;
- студенты с низким уровнем нервно-психической устойчивости характеризуются закрытостью, пассивностью, осторожностью и, возможно, повышенным уровнем ответственности.

Полученные результаты взаимосвязи нервно-психической устойчивости с индивидуально-типологическими особенностями позволяют сделать вывод, что такими качествами личности, как упорство, агрессивность (наступательность), сенситивность (чувствительность) может обладать как человек с высокой нервно-психической устойчивостью, так и с низкой.

Перспективой нашей работы является разработка программы в рамках психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе с целью развития нервно-психической устойчивости, содержательно направленной на развитие коммуникабельности и активности, а также снижение тревожности.

Итак, новизна и значимость результатов исследования заключаются в том, что изучены взаимосвязи нервно-психической устойчивости и индивидуально-типологических особенностей студентов-первокурсников педагогического вуза. Результаты исследования дополняют эмпирические данные по этой проблеме и могут составить основу для разработки развивающих программ для студентов в рамках деятельности психологической службы вуза.

## Выводы

Таким образом, анализ работ, посвященных проблеме изучения особенностей нервно-психической устойчивости, показывает, что данная категория понимается в большинстве работ как интегративное свойство личности, определяющее адаптивные способности и стрессоустойчивость человека. В научных работах изучается взаимосвязь нервно-психической устойчивости с какими-либо отдельными качествами личности, но целостных данных о взаимосвязи данного феномена с индивидуально-типологическими особенностями личности недостаточно.

Наше исследование показало, что существует прямая положительная корреляция нервно-психической устойчивости с экстраверсией; обратная отрицательная корреляция с интроверсией и тревожностью; отсутствует взаимосвязь с ригидностью, сенситивностью, спонтан-

ностью, агрессивностью. Выдвинутая гипотеза подтвердилась частично. Полученные данные могут быть использованы для разработки программ психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе. Обучая студентов приемам снижения тревожности, развивая способность к эффективной коммуникации и взаимодействию, можно способствовать повышению уровня нервно-психической устойчивости у обучающихся вуза.

## Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

## Conflict of Interest

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

## Соответствие принципам этики

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

## Ethics Approval

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

## Литература

- Бакунович, М. Ф., Шавлюкевич, О. А. (2019) Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и саморегуляции как показатель социального поведения в юношеском возрасте. *Профессиональное образование*, № 3 (37), с. 36–41. EDN: [KFBVNET](#)
- Берг, Т. Н. (2005) *Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления*. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 63 с.
- Бергис, Т. А., Кривуля, Ю. С. (2020) Проблема профессионального стресса педагогов в условиях современной образовательной системы. *Карельский научный журнал*, т. 9, № 1 (30), с. 47–49. EDN: [BMCNKZ](#)
- Будук-оол, А. К. (2020) Нервно-психическая устойчивость и стратегия совладания со стрессом у студентов: гендерный анализ. *Вестник Тувинского государственного университета. Выпуск 2. Естественные и сельскохозяйственные науки*, № 2 (61), с. 6–13. EDN: [GWIQTP](#)
- Величковская, С. Б. (2005) *Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский государственный лингвистический университет, 30 с.
- Водопьянова, Н. Е. (2011) *Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 159 с.
- Волгуснова, Е. А., Шерешкова, Е. А. (2020) Копинг-стратегии и нервно-психическая устойчивость бакалавров педагогического университета. *Психолого-педагогический поиск*, № 2 (54), с. 123–133. <https://doi.org/10.37724/RSU.2020.54.2.012>
- Волков, Б. С. (2006) *Психология юности и молодости*. М.: Академический проект, 256 с.
- Вяткин, Б. А. (2018) *Системная интеграция индивидуальности человека*. М.: Институт психологии РАН, 176 с.
- Дарвиш, О. Б. (2008) Психологическая устойчивость как базовая характеристика личности. *Сибирский педагогический журнал*, № 7, с. 362–370. EDN: [PFUQNP](#)

- Жизнь в стрессе: масштаб проблемы и пути решения. (2019) ВЦИОМ. [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhizn-v-stresse-masshtab-problemy-i-puti-resheniya> (дата обращения 19.07.2022).
- Иванова, С. П. (2009) Психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды в ранней юности и молодости. *Вестник Псковского государственного педагогического университета. Серия: социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки*, № 9, с. 99–108.
- Ильин, Е. П. (2001) *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер, 752 с.
- Исследование выявило стресс более чем у половины россиян в 2021 году (2021) *Известия*, 19 мая. [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/1165722/2021-05-19/issledovanie-vyavilo-stress-bolee-chem-u-poloviny-rossiian-v-2021-godu> (дата обращения 19.07.2022).
- Ковальчук, А. А., Харитонов, Е. В. (2021) Личностные ориентиры психолого-педагогического сопровождения студентов с низкой стрессоустойчивостью. *Научные высказывания*, № 7 (7), с. 18–21. EDN: [UCFBRV](https://doi.org/10.26907/2542-0426.2021.7.18-21)
- Кон, И. С. (2013) *Психология юношеского возраста*. М.: Книга по Требованию, 176 с.
- Матчин, Г. А., Вилкова, К. К., Иванов, А. В. (2015) Анализ нервно-психической устойчивости студентов первого курса факультетов иностранных языков и дошкольного и начального образования. В кн.: А. Г. Гушин (ред.). *Актуальные исследования в области безопасности жизнедеятельности. Материалы международной конференции, приуроченные к всероссийскому дню изобретателя и рационализатора*. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, с. 115–118. EDN: [UVLXSB](https://doi.org/10.26907/2542-0426.2015.7.115-118)
- Митина, Л. М. (2020) *Психология труда учителя*. 2-е изд. М.: Юрайт, 337 с.
- Мухина, В. С. (1999) *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*. 4-е изд. М.: Академия, 456 с.
- Небылицын, В. Д. (2000) *Проблемы психологии индивидуальности: избранные психологические труды*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 682 с.
- Прокуратова, Е. А. (2018) Копинг-стратегии студентов медицинского вуза с разным уровнем нервно-психической устойчивости. В кн.: *Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского*. Омск: Изд-во Омского государственного университета, с. 425–428.
- Райс, Ф., Долджин, К. (2010) *Психология подросткового и юношеского возраста*. 12-е изд. СПб.: Питер, 816 с.
- Рыбников, В. Ю. (2000) *Психологическое прогнозирование надежности деятельности и коррекция дезадаптивных нервно психических состояний специалистов экстремального профиля*. СПб.: Санкт-петербургский университет МВД России, 205 с.
- Савченков, А. В., Уварина, Н. В. (2018) Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, т. 10, № 1 (39), с. 61–69. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69>
- Собчик, Л. Н. (2010) *Индивидуально-типологический опросник: практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста*. М.: Компания Боргес, 59 с.
- Спицина, О. А., Шерешкова, Е. А., Едиханова, Ю. М. (2021) Исследование нервно-психической устойчивости в юношеском возрасте. *Казанский педагогический журнал*, № 3 (146), с. 261–268. <https://www.doi.org/10.51379/KPJ.2021.147.3.036>
- Тенчурин, А. Д. (2016) Психическая устойчивость сотрудников органов прокуратуры. В кн.: *Студенческая наука XXI века: материалы VIII Международной студенческой научно-практической конференции. Т. 1. Вып. 1 (8)*. Чебоксары: «Интерактив плюс», с. 224–227. EDN: [VKNKUZ](https://doi.org/10.26907/2542-0426.2016.8.224-227)
- Федотов, С. Н., Бабкина, Н. А. (2006) Проблема психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел. *Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики*, № 3 (36), с. 31–32. EDN: [JWKSUF](https://doi.org/10.26907/2542-0426.2006.3.31-32)
- Ярославкина, Е. В., Хлебодарова, Г. Е. (2022) Нервно-психическая устойчивость студентов вуза как предмет психологического анализа. В кн.: С. Г. Воровщиков, О. А. Шклярова, Т. Н. Данилова (ред.). *Шамовские педагогические чтения: Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Ч. 2*. М.: Научная школа управления образовательными системами; Международная академия наук педагогического образования; «5 за знания», с. 838–843. EDN: [DDSBYC](https://doi.org/10.26907/2542-0426.2022.2.838-843)

## References

- Bakunovich, M. F., Shavlyukevich, O. A. (2019) Vzaimosvyaz' nervno-psikhicheskoy ustojchivosti i samoregulyatsii kak pokazatel' sotsial'nogo povedeniya v yunosheskom vozraste [The relationship of neuropsychic stability and self-regulation as an indicator of social behavior in adolescence]. *Professional'noe obrazovanie*, no. 3 (37), pp. 36–41. EDN: [KFBHET](https://doi.org/10.26907/2542-0426.2019.3.36-41) (In Russian)
- Berg, T. N. (2005) *Nervno-psikhicheskaya neustojchivost' i sposoby ee vyyavleniya [Neuropsychiatric instability and ways to detect it]*. Vladivostok: Admiral G. I. Nevelsky Maritime State University Publ., 63 p. (In Russian)



- Bergis, T. A., Krivulya, Yu. S. (2020) Problema professional'nogo stressa pedagogov v usloviyakh sovremennoj obrazovatel'noj sistemy [The problem of professional stress of teachers in the modern educational system]. *Karel'skij nauchnyj zhurnal— Karelian Scientific Journal*, vol. 9, no. 1 (30), pp. 47–49. EDN: [BMCNKZ](#) (In Russian)
- Buduk-ool, L. K. (2020) Nervno-psikhicheskaya ustojchivost' i strategiya sovladaniya so stressom u studentov: gendernyj analiz [Neuropsychic stability and strategies of stress coping in students: Gender analysis]. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Vypusk 2. Estestvennye i sel'skokhozyajstvennye nauki — Vestnik of Tuvan State University Issue 2. Natural and Agricultural Sciences*, no. 2 (61), pp. 6–13. EDN: [GWIQTP](#) (In Russian)
- Darvish, O. B. (2008) Psikhologicheskaya ustojchivost' kak bazovaya kharakteristika lichnosti [Psychological stability as a basic characteristic of personality]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal— Siberian Pedagogical Journal*, no. 7, pp. 362–370. EDN: [PFUQNP](#) (In Russian)
- Fedotov, S. N., Babkina, N. A. (2006) Problema psikhologicheskoy ustojchivosti sotrudnikov organov vnutrennikh del [The problem of psychological stability of police officers]. *Chelovecheskij faktor: problemy psikhologii i ergonomiki*, no. 3 (36), pp. 31–32. EDN: [JWKSUF](#) (In Russian)
- Il'in, E. P. (2001) *Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 752 p. (In Russian)
- Issledovanie vyявило stress bolee chem u poloviny rossiyan v 2021 godu [Study reveals stress in more than half of Russians in 2021]. (2021) *Izvestiya*, 19 May. [Online]. Available at: <https://iz.ru/1165722/2021-05-19/issledovanie-vyavilo-stress-bolee-chem-u-poloviny-rossiian-v-2021-godu> (accessed 19.07.2022). (In Russian)
- Ivanova, S. P. (2009) Psikhologicheskaya ustojchivost' lichnosti kak faktor protivodejstviya negativnym vliyaniyam sotsial'noj sredy v rannej yunosti i molodosti [Psychological stability of personality as a factor of counteraction to negative influences of the social environment in early juvenility and youth]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: sotsial'no-gumanitarnye i psikhologo-pedagogicheskie nauki*, no. 9, pp. 99–108. (In Russian)
- Kon, I. S. (2013) *Psikhologiya yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence]*. Moscow: Kniga po Trebovaniyu Publ., 176 p. (In Russian)
- Kovalchuk, A. A., Kharitonova, E. V. (2021) Lichnostnye orientiry psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov s nizkoj stressoustojchivost'yu. [Personal guidelines for psychological and pedagogical support of students with low stress resistance]. *Nauchnye vyskazyvaniya*, no. 7 (7), pp. 18–21. EDN: [UCFBRV](#) (In Russian)
- Matchin, G. A., Vilkova, K. K., Ivanov, A. V. (2015) Analiz nervno-psikhicheskoy ustojchivosti studentov pervogo kursa fakul'tetov inostrannykh yazykov i doskol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya [Analysis of the neuropsychic stability of first-year students of the Faculties of Foreign Languages and preschool and primary education]. In: A. G. Gushchin (ed.). *Aktual'nye issledovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. Materialy mezhdunarodnoj konferentsii, priurochennye k vserossijskomu dnyu izobretatelya i ratsionalizatora [Current research in the field of life safety. Proceedings of the international conference dedicated to the All-Russian day of the inventor and innovator]*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Publ., pp. 115–118. EDN: [UVLXSB](#) (In Russian)
- Mitina, L. M. (2020) *Psikhologiya truda uchitelya [Psychology of teacher's work]*. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Yurajt Publ., 337 p. (In Russian)
- Mukhina, V. S. (1999) *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo [Age psychology: Phenomenology of development, childhood, adolescence]*. 4<sup>th</sup> ed. Moscow: Academia Publ., 456 p. (In Russian)
- Nebylitsyn, V. D. (2000) *Problemy psikhologii individual'nosti: izbrannye psikhologicheskie trudy [Problems of the psychology of individuality: Selected psychological works]*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 682 p. (In Russian)
- Prokuratova, E. A. (2018) Koping-strategii studentov meditsinskogo vuza s raznym urovnem nervno-psikhicheskoy ustojchivosti [Coping strategies of medical university students with different levels of neuropsychiatric stability]. In: *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh: resursy i preodolenie. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoj 25-letiyu fakul'teta psikhologii Omskogo gosudarstvennogo universiteta im. F. M. Dostoevskogo [Personality in difficult life situations: Resources and overcoming. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 25th anniversary of the Faculty of Psychology of Dostoevsky Omsk State University]*. Omsk: Omsk State University Publ., pp. 425–428 (In Russian)
- Rice, F. P., Dolghin, K. G. (2010) *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [The adolescent: Development, relationships, and culture]*. 12<sup>th</sup> ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 816 p. (In Russian)
- Rybnikov, V. Yu. (2000) *Psikhologicheskoe prognozirovanie nadezhnosti deyatelnosti i korrektsiya dezadaptivnykh nervnop-sikhicheskikh sostoyanij spetsialistov ekstremal'nogo profilya [Psychological forecasting of activity reliability and correction of maladaptive neuropsychiatric states of extreme specialists]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 205 p. (In Russian)
- Savchenkov, A. V., Uvarina, N. V. (2018) Stanovlenie professional'noj identichnosti budushchego pedagoga v usloviyakh ekstremal'noj pedagogiki [The formation of professional identity of future teachers in conditions of extreme pedagogy]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyj aspekt — Contemporary Higher Education:*

- Innovative Aspects*, vol. 10, no. 1 (39), pp. 61–69. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69> (In Russian)
- Sobchik, L. N. (2010) *Individual'no-tipologicheskij oprosnik: prakticheskoe rukovodstvo k traditsionnomu i komp'yuternomu variantam testa [Individual typological questionnaire: a practical guide to the traditional and computer versions of the test]*. Moscow: Kompaniya Borges Publ., 59 p. (In Russian)
- Spitsyna, O. A., Shereshkova, E. A., Edikhanova, J. M. (2021) Issledovanie nervno-psikhicheskoj ustojchivosti v yunosheskom vozraste [Research of neuropsychiatric stability in youth]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal — Kazan Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 261–268. <https://www.doi.org/10.51379/KPJ.2021.147.3.036> (In Russian)
- Tenchurin, A. D. (2016) Psikhicheskaya ustojchivost' sotrudnikov organov prokuratury [Mental stability of the Prosecutor's Office staff]. In: *Studencheskaya nauka XXI veka: materialy VIII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Student science of the 21<sup>st</sup> century: Materials of the VIII International student scientific and practical conferences]*. Vol. 8. Iss. 1 (8). Cheboksary: "Interaktiv plyus" Publ., pp. 224–227. EDN: [VKNKUZ](https://www.vknkuz.ru/) (In Russian)
- Velichkovskaya, S. B. (2005) *Zavisimost' vozniknoveniya i razvitiya stressa ot faktorov professional'noj deyatel'nosti pedagogov [Dependence of the emergence and development of stress on the factors of professional activity of teachers]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State Linguistic University, 30 p. (In Russian)
- Vodop'yanova, N. E. (2011) *Profilaktika i korrektsiya sindroma vygoraniya: metodologiya, teoriya, praktika [Prevention and correction of burnout syndrome: Methodology, theory, practice]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 159 p. (In Russian)
- Volgusnova, E. A., Shereshkova, E. A. (2020) Koping-strategii i nervno-psikhicheskaya ustojchivost' bakalavrov pedagogicheskogo universiteta [Coping-strategies and pedagogical university students' mental and psychological stability]. *Psikhologo-pedagogicheskij poisk — Psychological and Pedagogical Search Academic Journal*, no. 2 (54), pp. 123–133. <https://doi.org/10.37724/RSU.2020.54.2.012> (In Russian)
- Volkov, B. S. (2006) *Psikhologiya yunosti i molodosti [Psychology of juvenility and youth]*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 256 p. (In Russian)
- Vyatkin, B. A. (2018) *Sistemnaya integratsiya individual'nosti cheloveka [System integration of human individuality]*. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 176 p. (In Russian)
- Yaroslavkina, E. V., Khlebodarova, G. E. (2022) Nervno-psikhicheskaya ustojchivost' studentov vuza kak predmet psikhologicheskogo analiza [Neuropsychic stability of university students as a subject of psychological analysis]. In: S. G. Vorovshchikov, O. A. Shklyarova, T. N. Danilova (eds.). *Shamovskie pedagogicheskie chteniya: Sbornik statej XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Shamov pedagogical readings: Collection of articles of the XIV International Scientific and Practical Conference]*. In 2 parts. Pt. 2. Moscow: Scientific School of Educational Systems Management Publ.; International Academy of Sciences of Pedagogical Education Publ.; "5 za znaniya" Publ., pp. 838–843. EDN: [DDSBYC](https://www.ddsbyc.ru/) (In Russian)
- Zhizn' v stresse: masshtab problemy i puti resheniya [Living under stress: The scale of the problem and solutions]. (2019) *VTSIOM [VCIOM]*. [Online]. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zhizn-v-stresse-masshtab-problemy-i-puti-resheniya> (accessed 19.07.2022). (In Russian)



УДК 159.9

EDN EULOUY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-258-271>

Научная статья

## Ценности российских и бразильских педагогов: сравнительный анализ

Г. Камарини<sup>1,2</sup>, М. Б. Котова<sup>3</sup>, Ф. П. Пиуркоски<sup>4</sup>, Е. С. Тужикова<sup>5</sup>, Р. Ф. Фрогери<sup>4</sup>,  
П. С. Португал Юниор<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Школа гражданской инженерии, архитектуры и городского дизайна, университет Кампинаса (UNICAMP), 13083-889, Бразилия, г. Кампинас, ул. Сатурнино-Де-Брито, д. 224

<sup>2</sup> Университетский центр UNIS, 37031-099, Бразилия, г. Минас-Жерайс, ул. Альзира Барра Газзола, д. 650

<sup>3</sup> Национальный медицинский исследовательский центр терапии и профилактической медицины Минздрава России, 101990, Россия, г. Москва, Петроверигский пер., д. 10, стр. 3

<sup>4</sup> Университетский центр UNIS, 37010-540, Бразилия, г. Минас-Жерайс, ул. Жозе Алвес, д. 256

<sup>5</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Глэдис Камарини, Scopus AuthorID: [24758131700](https://orcid.org/0000-0003-4536-9699), ResearcherID: [C-6510-2012](https://orcid.org/C-6510-2012), ORCID: [0000-0003-4536-9699](https://orcid.org/0000-0003-4536-9699), e-mail: [gladis.camarini@unis.edu.br](mailto:gladis.camarini@unis.edu.br)

Марина Борисовна Котова, SPIN-код: [9581-1147](https://orcid.org/9581-1147), Scopus AuthorID: [24344140400](https://orcid.org/24344140400), ORCID: [0000-0002-6370-9426](https://orcid.org/0000-0002-6370-9426), e-mail: [mkotova@gnicpm.ru](mailto:mkotova@gnicpm.ru)

Фабрисо П. Пиуркоски, Scopus AuthorID: [57194085472](https://orcid.org/57194085472), ResearcherID: [AAD-2297-2019](https://orcid.org/AAD-2297-2019), ORCID: [0000-0001-5458-5129](https://orcid.org/0000-0001-5458-5129), e-mail: [fabriciopeloso@gmail.com](mailto:fabriciopeloso@gmail.com)

Елена Сергеевна Тужикова, SPIN-код: [6895-0949](https://orcid.org/6895-0949), ResearcherID: [D-8707-2017](https://orcid.org/D-8707-2017), ORCID: [0000-0002-6404-2061](https://orcid.org/0000-0002-6404-2061), e-mail: [tuzhikova@live.ru](mailto:tuzhikova@live.ru)

Родриго Ф. Фрогери, Scopus AuthorID: [57211254111](https://orcid.org/57211254111), ResearcherID: [AAG-7428-2019](https://orcid.org/AAG-7428-2019), ORCID: [0000-0002-7545-7529](https://orcid.org/0000-0002-7545-7529), e-mail: [rodrigo.frogeri@professor.unis.edu.br](mailto:rodrigo.frogeri@professor.unis.edu.br)

Педро дос Санчес Португал Юниор, Scopus AuthorID: [55597658300](https://orcid.org/55597658300), ResearcherID: [GLU-4591-2022](https://orcid.org/GLU-4591-2022), ORCID: [0000-0003-2590-1959](https://orcid.org/0000-0003-2590-1959), email: [pedro.junior@professor.unis.edu.br](mailto:pedro.junior@professor.unis.edu.br)

**Для цитирования:** Камарини, Г., Котова, М. Б., Пиуркоски, Ф. П., Тужикова, Е. С., Фрогери, Р. Ф., Португал Юниор, П. С. (2023) Ценности российских и бразильских педагогов: сравнительный анализ. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 258–271. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-258-271> EDN EULOUY

**Получена** 2 марта 2023; прошла рецензирование 26 марта 2023; принята 26 марта 2023.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © Г. Камарини, М. Б. Котова, Ф. П. Пиуркоски, Е. С. Тужикова, Р. Ф. Фрогери, П. С. Португал Юниор (2023). 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.** Ценностные предпочтения педагогов являются важным предметом исследования, поскольку их трансляция обучающимся составляет значимый аспект педагогической деятельности. Кросскультурный анализ ценностей педагогов создает условия для более глубокого понимания ценностного аспекта профессиональной педагогической деятельности, позволяя связать его с особенностями организационного и социокультурного контекста, в котором осуществляется профессиональная активность педагогов. Цель данного исследования заключалась в выявлении сходств и различий в ценностных предпочтениях российских и бразильских педагогов. В ходе исследования проверялась гипотеза о том, что ценности педагогов России и Бразилии не имеют значимых различий, а также схожим образом коррелируют с возрастом и стажем работы по специальности.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 438 педагогов общеобразовательных школ России и Бразилии: 316 российских педагогов (средний возраст 44,32 ± 11,11 лет, стаж работы 16,51 ± 10,75 лет, 88% женщин) и 122 бразильских педагога (средний возраст 41,84 ± 7,16, стаж работы

19,25 ± 10,76 лет, 82% женщин). Ценностные предпочтения определялись с помощью анкетного опроса на бумажных носителях. В процессе статистической обработки результатов применялись расчет описательных статистик, корреляционный и дисперсионный анализ.

*Результаты исследования.* Ценности «здоровье», «семья», «дети» представляют собой универсалии, в одинаковой степени значимые для российских и бразильских педагогов. При этом в выборке российских педагогов более значимыми, чем в бразильской, оказались ценности материального благополучия и положения в обществе, а в выборке бразильских педагогов — любви, работы, образования, творчества, общения с друзьями и возможности увидеть мир. Ценности российских педагогов в меньшей степени определяются возрастом и стажем работы, чем ценности бразильских педагогов.

*Заключение.* Результаты интерпретируются в контексте организационных и социокультурных особенностей профессиональной деятельности российских и бразильских педагогов. Предложено учитывать представленные данные при разработке мероприятий, направленных на поддержание и укрепление профессионального и личностного благополучия педагогов.

**Ключевые слова:** ценности, педагоги, Россия, Бразилия, кросскультурный анализ

## Research article

# Values of Russian and Brazilian teachers: comparative analysis

G. Camarini<sup>1,2</sup>, M. B. Kotova<sup>3</sup>, F. P. Piurcosky<sup>4</sup>, E. S. Tuzhikova<sup>5</sup>, R. F. Frogeri<sup>4</sup>, P. S. Portugal Júnior<sup>4</sup>

<sup>1</sup> School of Civil Engineering, Architecture, and Urban Design, University of Campinas (UNICAMP), 224 Saturnino de Brito Str., Campinas 13083-889, Brazil

<sup>2</sup> University Center of Minas South — UNIS-MG, 650 Alzira Barra Gazzola Str., Minas Gerais 37031-099, Brazil

<sup>3</sup> National Medical Research Center for Therapy and Preventive Medicine of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Structure 10, 3 Petroverigsky Ln., Moscow 101990, Russia

<sup>4</sup> University Center of Minas South — UNIS, 256 José Alves Str., Minas Gerais 37010-540, Brazil

<sup>5</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Authors

Gladis Camarini, Scopus AuthorID: [24758131700](#), ResearcherID: [C-6510-2012](#), ORCID: [0000-0003-4536-9699](#), e-mail: [gladis.camarini@unis.edu.br](mailto:gladis.camarini@unis.edu.br)

Marina B. Kotova, SPIN: [9581-1147](#), Scopus AuthorID: [24344140400](#), ORCID: [0000-0002-6370-9426](#), e-mail: [mkotova@gnicpm.ru](mailto:mkotova@gnicpm.ru)

Fabrizio P. Piurcosky, Scopus AuthorID: [57194085472](#), ResearcherID: [AAD-2297-2019](#), ORCID: [0000-0001-5458-5129](#), e-mail: [fabriciopeloso@gmail.com](mailto:fabriciopeloso@gmail.com)

Elena S. Tuzhikova, SPIN: [6895-0949](#), ResearcherID: [D-8707-2017](#), ORCID: [0000-0002-6404-2061](#), e-mail: [tuzhikova@live.ru](mailto:tuzhikova@live.ru)

Rodrigo F. Frogeri, Scopus AuthorID: [57211254111](#), ResearcherID: [AAG-7428-2019](#), ORCID: [0000-0002-7545-7529](#), e-mail: [rodrigo.frogeri@professor.unis.edu.br](mailto:rodrigo.frogeri@professor.unis.edu.br)

Pedro dos S. Portugal Júnior, Scopus AuthorID: [55597658300](#), ResearcherID: [GLU-4591-2022](#), ORCID: [0000-0003-2590-1959](#), e-mail: [pedro.junior@professor.unis.edu.br](mailto:pedro.junior@professor.unis.edu.br)

**For citation:** Camarini, G., Kotova, M. B., Piurcosky, F. P., Tuzhikova, E. S., Frogeri, R. F., Portugal Júnior, P. S. (2023) Values of Russian and Brazilian teachers: comparative analysis. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 258–271. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-258-271> EDN EULOUY

**Received** 2 March 2023; reviewed 26 March 2023; accepted 26 March 2023.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © G. Camarini, M. B. Kotova, F. P. Piurcosky, E. S. Tuzhikova, R. F. Frogeri, P. S. Portugal Júnior (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

## Abstract

*Introduction.* Value preferences of teachers are an important subject of research, since their transmission to students is a significant dimension of educational activity. Cross-cultural analysis creates conditions for a deeper understanding of the value aspect of teachers' work, linking this aspect to the specifics of the organizational and socio-cultural context. The purpose of this study was to identify similarities and differences in the value preferences of Russian and Brazilian teachers. The study tested the hypothesis that the values of teachers in Russia and Brazil have no significant differences, and also correlate in a similar way with the age of teachers and number of years of teaching work experience.

*Materials and Methods.* The study involved 438 teachers of secondary schools in Russia and Brazil: 316 Russian teachers (average age  $44.32 \pm 11.11$  years, work experience  $16.51 \pm 10.75$  years, 88% women) and 122 Brazilian teachers (average age  $41.84 \pm 7.16$ , work experience  $19.25 \pm 10.76$  years, 82% women). Value preferences were determined using a questionnaire survey in paper form. Statistical processing of the results involved descriptive statistics as well as correlation and variance analysis.

*Results.* The values of “health”, “family” and “children” are equally significant for Russian and Brazilian teachers. The values of “material well-being” and “position in society” were more significant in the Russian sample, while the values of “love”, “work”, “education”, “creativity”, “communication with friends” and “travel” were more significant in the Brazilian one. The values of Russian teachers are less determined by age and work experience than the values of Brazilian teachers.

*Conclusions.* The results are interpreted in the context of organizational and socio-cultural features of the work of Russian and Brazilian teachers. It is proposed to take into account the presented data when developing measures aimed at maintaining and strengthening the professional and personal well-being of teachers.

**Keywords:** values, teachers, Russia, Brazil, cross-cultural analysis

## Введение

Для любой страны педагог является одним из главных носителей общечеловеческих ценностей, которыми пронизана вся его профессиональная деятельность. Кроме того, педагог остается ключевой фигурой для своих учеников, транслируя им ценностные представления не только в рамках предметного содержания преподаваемой дисциплины, но и в непосредственном взаимодействии с ними. В связи с этим вопрос о том, какие ценности присущи педагогам, обладает несомненной актуальностью для образовательной системы любого государства, а в условиях глобализации образования, получающей все более широкое распространение в современном мире, существенное значение приобретает задача кросскультурного сопоставления ценностных представлений педагогов. Результаты такого исследования важны для конструирования продуктивных траекторий межкультурных образовательных миграций и программ их эффективного психолого-педагогического сопровождения. Эта задача становится особенно значимой в условиях цифровизации образования, которая сопровождается трансформацией традиционных ценностей педагогического взаимодействия, поскольку ряд исследований показывают, что процессы цифровизации различных аспектов педагогической деятельности ассоциируются у педагогов с дегуманизацией педагогического взаимодействия (Крестьянова и др. 2016; Панов, Патраков 2021).

Ценности являются важнейшим фактором восприятия человеком действительности и задают вектор действиям и поступкам в различных сферах его жизнедеятельности, а также формируют определенный жизненный стиль не только отдельного человека, но и социокультурных общностей в целом (Абдуллаева и др. 2016;

Borg et al. 2017). Являясь сложным феноменом, имеющим многоуровневую структуру, ценности определяют возможность трактовки их носителя не только в качестве транслятора, но и в качестве источника сохранения ценностей в культуре и регулятора ценностных предпочтений (Бичева, Филатова 2018).

Культурологический анализ ценностей представляет собой отдельную задачу для исследователей. Так, С. Шварц (Schwartz 2013) определил концепцию нормативной системы ценностей, детерминированной социальными институтами. На основании его исследования в 75 странах, он констатировал согласованность ценностных культур и ценностей социокультурных групп, а также продемонстрировал возможности определения их ценностных профилей, являющихся важнейшими социокультурными характеристиками социальных общностей. В этой связи неудивительно, что сравнительные исследования ценностных ориентаций педагогов, относящихся к разным культурам, имеют сегодня широкое распространение (Данилова 2020; Красношлыкова, Комарова 2019; Hofstede 2011; Maaranen et al. 2019; Reichert, Torney-Purta 2019). В основе этих исследований лежит представление о том, что ценностные ориентации педагогов проявляются в их профессиональной деятельности, отражаясь в содержании и способах взаимодействия педагога с учащимися в контексте образовательного процесса и за его пределами, а также оказывая влияние на их удовлетворенность собственной работой самих педагогов (Ансимова 2021). Показано, что профессиональные ценности педагогов являются устойчивыми и сохраняются на протяжении длительных периодов профессиональной активности неизменными (Бастракова, Мухлынина 2020; Özdilekler и др. 2018), что указывает на их ключевое значение в структуре личностных характеристик педагога. Таким образом,

деятельность педагогов имеет выраженную ценностную направленность, находящую отражение в способах реализации ими задач, поставленных перед системой образования.

Профессиональная деятельность педагогов в современном обществе остается значимым аспектом развития любой страны, что подтверждается широким интересом к результатам международных исследований учительского корпуса TALIS. Сравнительный анализ 2015 г., посвященный оценке содержания профессиональной деятельности учителей разных стран, включая Бразилию и Россию, показал сходные результаты, по комплексной оценке, эффективности преподавания, по индексу профессионального развития педагогов, а также по комплексной оценке удовлетворенности работой и своей профессией в этих странах (Анализ результатов основного исследования... 2015). Представленная сходность содержательных компонентов деятельности учителей разных стран позволяет сопоставлять данные о ценностных ориентациях российских и бразильских педагогов с опорой на представление о содержательном сходстве осуществляемой ими профессиональной деятельности и на этом основании предполагать относительное сходство ценностей, разделяемых российскими и бразильскими педагогами. Благодаря этому появляется возможность уделить более пристальное внимание организационному и социокультурному контекстам, в которых осуществляется профессиональная активность педагогов, как факторам, определяющим их ценностные предпочтения.

## **Организация и методы исследования**

Целью данного исследования являлось выявление сходств и различий в ценностных предпочтениях российских и бразильских педагогов. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что ценности педагогов России и Бразилии не имеют значимых различий, а также схожим образом коррелируют с возрастом и стажем работы.

Ценностные предпочтения российских и бразильских педагогов изучались методом анкетирования. Разработка анкеты осуществлялась на основе опроса российских и бразильских экспертов (педагогов, психологов системы школьного образования), которые представили 10 наиболее приоритетных ценностей в жизни человека, актуальных для российской и бразильской культур. Итоговый список ценностей включал универсальные ценностные предпо-

чтения, релевантные культурным традициям России и Бразилии. Перевод вопросов с русского на португальский и обратно осуществлялся по классической в таких случаях методике, заключающейся в уточнении значений на идентичных социальных группах (Кудря 2015). Подобное исследование (Панов и др. 2021) показало свою эффективность. В список вошли следующие ценностные предпочтения: положение в обществе, любовь, работа, образование, здоровье, семья, возможность увидеть мир, дети, материальное благополучие, творчество и общение с друзьями. Участникам исследования предлагалась следующая инструкция: «Люди по-разному относятся к перечисленным ниже сторонам жизни. Насколько важны для Вас следующие жизненные ценности?». Использовалась 5-балльная шкала Лайкерта в диапазоне от 1 (1 — не важно) до 5 (5 — очень важно).

Сбор данных проводился в Москве (Россия), Таубате и Сан-Паулу (Бразилия) путем случайного отбора. В исследовании приняли участие 438 педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в общеобразовательных школах. Российская выборка педагогов была представлена 316 респондентами в возрастном диапазоне от 32 до 59 ( $44,32 \pm 11,11$ ) лет, из них женщин 88% и 12% мужчин, стаж работы по специальности  $16,51 \pm 10,75$  лет. Бразильскую выборку составили 122 педагога в возрасте от 30 до 67 ( $41,84 \pm 7,16$ ) лет, в том числе 82% женщин и 18% мужчин со стажем педагогической деятельности  $19,25 \pm 10,76$  лет.

Для обработки эмпирических данных использовался расчет описательных статистик, корреляционный и дисперсионный анализ, реализованные с помощью пакета прикладных статистических программ STATISTICA 10.0.

## **Результаты**

Анализ результатов анкетного опроса российских и бразильских педагогов (рис. 1) показал, что топ-5 значимых ценностей в выборках российских и бразильских педагогов составляют схожие ценностные предпочтения, однако их список не полностью идентичен. В ответах российских педагогов на первое место вышла ценность «семья», далее — «дети», «здоровье», «любовь» и «общение с друзьями». В выборке бразильских педагогов на первом месте в рейтинге ценностных предпочтений также оказалась «семья», затем — «здоровье», «образование», «любовь» и «дети». Отметим, что ценность «образование», не попавшая в топ-5 ценностных предпочтений бразильских и российских

педагогов соответственно, занимает в «своих» рейтингах шестые места. Некоторые различия в рейтингах ценностей наблюдаются и в нижней части списка, где у российских педагогов оказались «творчество», «возможность посмотреть мир» и «положение в обществе», а в бразильской выборке «положение в обществе» и «возможность посмотреть мир» дополнились ценностью «материальное благополучие».

Однофакторный дисперсионный анализ не показал достоверно значимых различий между выборками российских и бразильских

педагогов по основным жизненным ценностям («здоровье», «семья» и «дети»), в то время как по всем остальным показателям из списка ценностей были выявлены значимые различия (табл. 1). Согласно полученным результатам, для российских педагогов достоверно более значимыми, чем для бразильских, являются ценности материального благополучия и положения в обществе, а для бразильских педагогов, в сравнении с российскими — ценности любви, работы, образования, возможности увидеть мир и общения с друзьями.

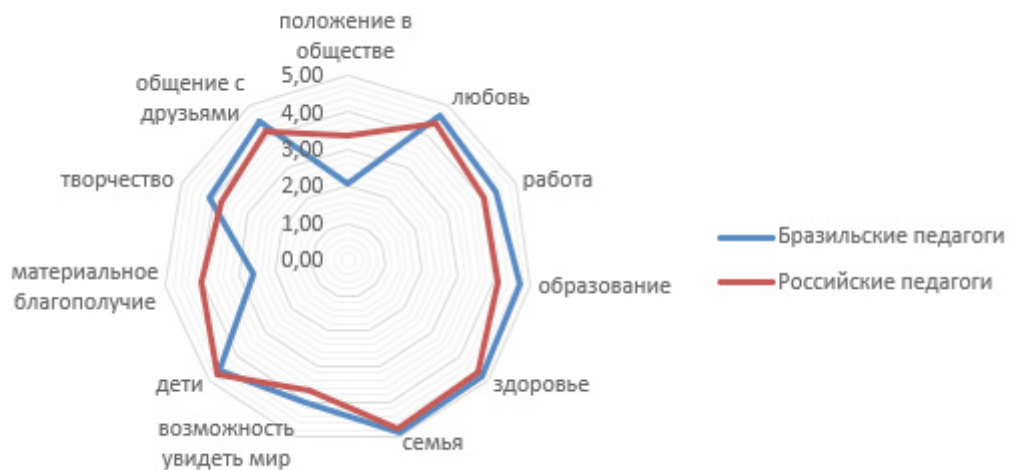


Рис. 1. Профиль ценностей для педагогов Бразилии и России

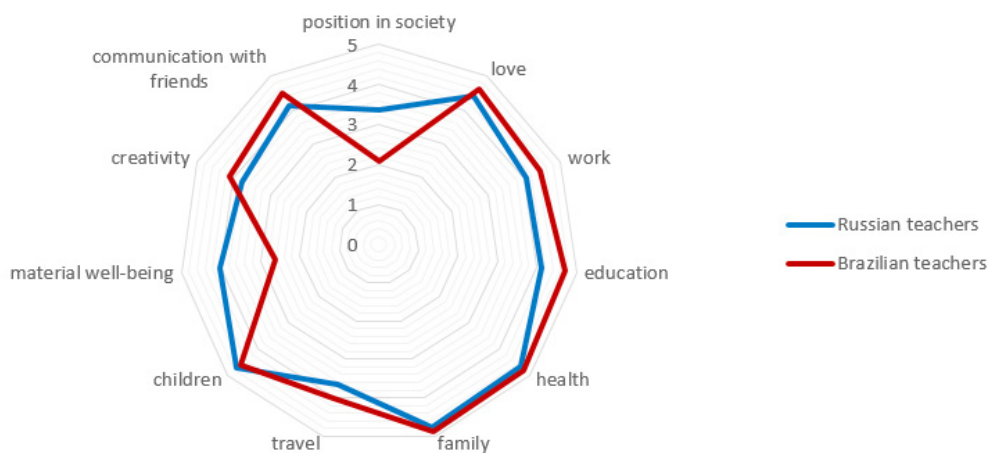


Fig. 1. Values profile for teachers in Brazil and Russia

Табл. 1. Сравнительный анализ ценностей российских и бразильских педагогов

Ценности	Бразильские педагоги		Российские педагоги		F
	М	S	М	S	
положение в обществе	2,09	1,01	3,37	1,01	139,7***
любовь	4,63	0,85	4,42	0,87	5,28**
работа	4,43	0,87	4,05	0,92	14,75***
образование	4,72	0,80	4,10	0,93	42,59***
здоровье	4,80	0,76	4,68	0,68	2,53
семья	4,87	0,72	4,78	0,62	1,69
возможность увидеть мир	4,02	0,94	3,66	1,05	11,07***
дети	4,59	1,07	4,72	0,78	1,84
материальное благополучие	2,60	1,05	4,03	0,87	207,9***
творчество	4,12	0,99	3,76	1,02	11,03***
общение с друзьями	4,48	0,89	4,13	0,86	14,50***

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

Table 1. Comparative analysis of the values of Russian and Brazilian teachers

Values	Brazilian teachers		Russian Teachers		F
	M	S	M	S	
Position in society	2.09	1.01	3.37	1.01	139.7***
Love	4.63	0.85	4.42	0.87	5.28**
Work	4.43	0.87	4.05	0.92	14.75***
Education	4.72	0.80	4.10	0.93	42.59***
Health	4.80	0.76	4.68	0.68	2.53
Family	4.87	0.72	4.78	0.62	1.69
Travel	4.02	0.94	3.66	1.05	11.07***
Children	4.59	1.07	4.72	0.78	1.84
Material well-being	2.60	1.05	4.03	0.87	207.9***
Creativity	4.12	0.99	3.76	1.02	11.03***
Communication with friends	4.48	0.89	4.13	0.86	14.50***

Note: \*\*— $p \leq 0.01$ ; \*\*\*— $p \leq 0.001$ .



Обращает на себя внимание, что показатели таких ценностей, как «материальное благополучие» и «положение в обществе», выше средних значений в российской выборке, а в бразильской выборке педагогов выше оказались показатели «образование», «общение с друзьями» и «творчество».

Корреляционный анализ позволил установить соотношение ценностных предпочтений российских и бразильских педагогов с их возрастом и стажем педагогической деятельности (табл. 2). Несмотря на то, что в обеих группах возраст и стаж тесно коррелируют друг с другом ( $r = 0,73$  для выборки российских педагогов и  $r = 0,57$  для выборки бразильских педагогов), между ними были зафиксированы различия в структуре взаимосвязей переменных, включенных в анализ. Так, оказалось, что ценностные предпочтения российских педагогов коррелируют,

в первую очередь, с возрастом («любовь» —  $r = -0,26$ ; «материальное благополучие» —  $r = -0,17$ ), во время как в группе бразильских педагогов ценностные предпочтения связаны, в первую очередь, со стажем работы («любовь» —  $r = 0,21$ ; «работа» —  $r = 0,19$ ; «материальное благополучие» —  $r = 0,23$ ; «общение с друзьями» —  $r = 0,29$ ). Тем не менее, отмеченная выше тесная взаимосвязь стажа педагогической деятельности и возраста педагогов, составивших российскую и бразильскую выборки, позволила нам в ходе дальнейшего анализа опираться только на анализ стажа педагогической деятельности как показателя, в большей степени опосредованного профессиональным опытом респондентов, в сравнении с возрастом.

Для выявления влияния стажа профессиональной деятельности на ценностные предпо-

Табл. 2. Взаимосвязи ценностных предпочтений, возраста и стажа работы в выборках российских и бразильских педагогов

Ценности	Российские педагоги		Бразильские педагоги	
	возраст	стаж	возраст	стаж
положение в обществе	-0,07	0,00	0,07	0,05
любовь	-0,26*	-0,04	-0,11	0,21*
работа	-0,03	-0,09	-0,11	0,19*
образование	-0,07	0,00	-0,11	0,07
здоровье	-0,01	0,04	-0,13	0,10
семья	-0,05	0,03	-0,10	0,12
возможность увидеть мир	-0,02	-0,08	-0,01	0,16
дети	0,00	0,03	-0,16	-0,09
материальное благополучие	-0,17*	-0,07	-0,02	0,23*
творчество	0,00	0,10	0,07	0,08
общение с друзьями	-0,10	-0,01	-0,13	0,29*

Примечание: \* —  $p \leq 0,05$ .

Table 2. Interrelations of value preferences, age and work experience in the samples of Russian and Brazilian teachers

Values	Russian Teachers		Brazilian teachers	
	Age	Work experience	Age	Work experience
Position in society	-0.07	0.00	0.07	0.05
Love	-0.26*	-0.04	-0.11	0.21*
Work	-0.03	-0.09	-0.11	0.19*
Education	-0.07	0.00	-0.11	0.07
Health	-0.01	0.04	-0.13	0.10
Family	-0.05	0.03	-0.10	0.12
Travel	-0.02	-0.08	-0.01	0.16
Children	0.00	0.03	-0.16	-0.09
Material well-being	-0.17*	-0.07	-0.02	0.23*
Creativity	0.00	0.10	0.07	0.08
Communication with friends	-0.10	-0.01	-0.13	0.29*

Note: \*— $p \leq 0.05$ .

чтения российских и бразильских педагогов выборки были разделены на три группы, различающиеся продолжительностью работы по педагогической специальности. В первую группу вошли учителя со стажем работы до трех лет (молодые специалисты), вторую группу педагогов составили учителя со стажем работы от трех до десяти лет, третья группа объединила

педагогов со стажем работы более десяти лет. Результаты анализа показали статистически значимые ассоциации совместного влияния факторов «стаж \* выборка» с такими ценностями, как «материальное благополучие» (рис. 2, где  $F = 4,94$  при  $p < 0,01$ ) и «общение с друзьями» (рис. 3, где  $F = 6,49$  при  $p < 0,01$ ).

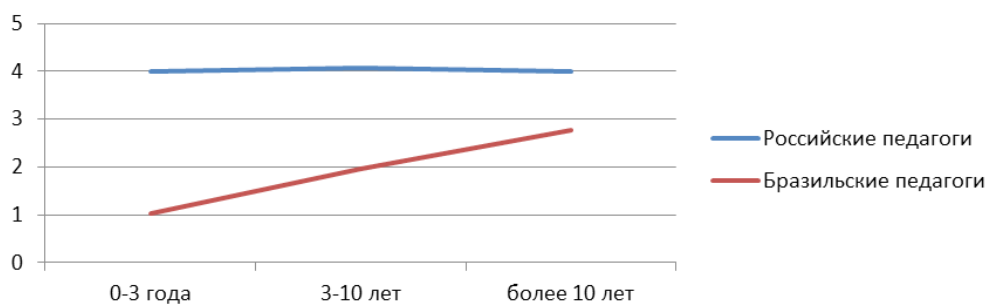


Рис. 2. Ассоциации факторов «стаж работы \* выборка» с показателем «материальное благополучие»

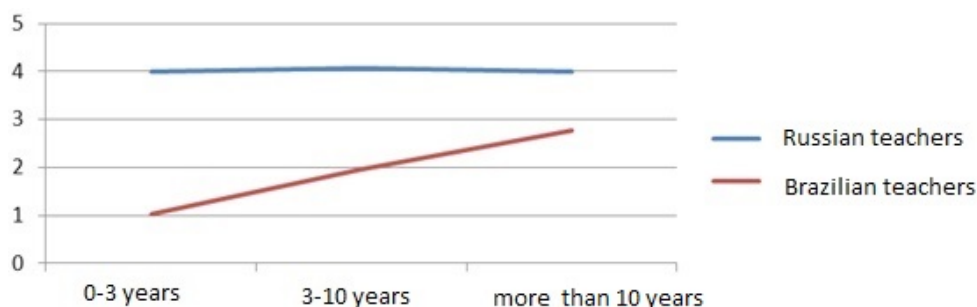


Fig. 2. Associations of factors “work experience \* sample” with the indicator “material well-being”

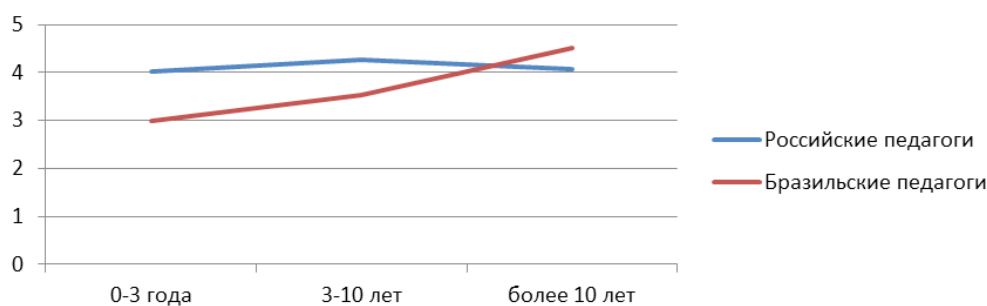


Рис. 3. Ассоциации факторов «стаж работы \* выборка» с показателем или ценностью «общение с друзьями»

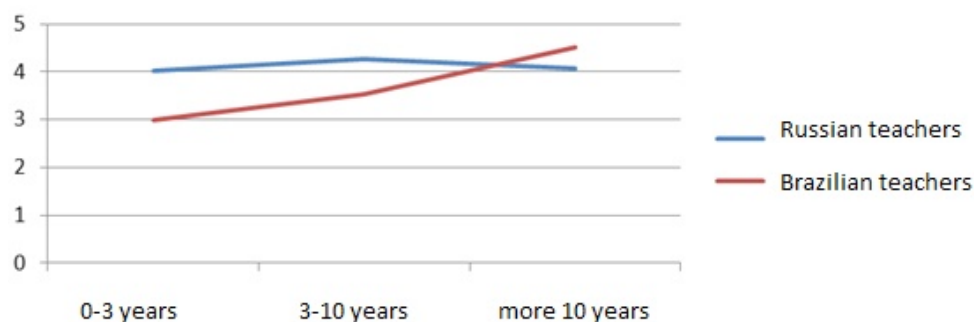


Fig. 3. Associations of the factors “work experience \* sample” with the indicator “communication with friends”

Результаты дисперсионного анализа позволяют отметить, что такие ценности, как «материальное благополучие» и «общение с друзьями», в выборке российских педагогов не зависят от стажа работы, тогда как в выборке бразильских педагогов показатели этих ценностей последовательно возрастают с увеличением стажа работы по специальности.

## Обсуждение

Результаты нашего исследования свидетельствуют об отсутствии значимых различий между выборками российских и бразильских педагогов по трем ценностям — «здоровье», «семья» и «дети», которые традиционно рассматриваются как общечеловеческие ценностные инварианты, составляющие фундамент гуманистического мировоззрения. Устойчивое лидерство этих ценностей в системе ценностных ориентаций педагогов находит свое отражение и в исследованиях других авторов, которые также посвящены изучению ценностных предпочтений у представителей данной профессиональной группы (Корж, Щанина 2016; Хадикова 2019; Янчук, Сапего 2017; Amaral 2015; De Almeida, Mattos 2021). Таким образом, можно констатировать, что традиционные гуманистические ценности являются ключевыми жизненными ориентирами педагогов, независимо от страны, в которой осуществляется их педагогическая деятельность.

В то же время между выборками российских и бразильских педагогов было обнаружено несколько важных различий в ценностных предпочтениях.

Так, интересным представляется тот факт, что ценность «положение в обществе» занимает невысокое положение в ценностных рейтингах и российских, и бразильских педагогов, однако ее значимость для бразильских педагогов достоверно ниже, в сравнении с российскими. На наш взгляд, это связано с отношением в разных странах к профессии педагога и ее социальным статусом в обществе. В российском обществе наблюдается снижение статуса педагогической деятельности, связанное с имевшим место в недавнем прошлом переводом преподавательского труда в сферу оказания услуг, либерализацией быденного сознания, а также отсутствием политики по созданию положительного образа педагога в средствах массовой информации (Сысоева, Корсун 2018; Клименко, Посухова 2018). Для Бразилии в целом характерна высокая ценность занятости на государственной («бюджетной»)

работе, поскольку она предусматривает очень хорошую социальную и медицинскую страховку, социальную защищенность по сравнению с коммерческим сектором, а также достаточно высокую заработную плату по сравнению с другими специальностями социэкономического типа. Отметим, что г. Сан Паулу является крупнейшим научным и экономическим центром не только Бразилии, но и Латинской Америки. Стоит отметить в том числе, что загруженность бразильских педагогов несколько ниже российских (de Barros Natal, Bussolotti 2018).

Любовь к своей профессии у российских и бразильских педагогов отражается в более высоком положении в ценностном рейтинге таких ценностей, как «работа», «творчество» и «образование», которые относятся в психологии к внутренним факторам профессиональной мотивации. Опираясь на теории мотивации А. Маслоу и Ф. Герцберга, мы можем констатировать, что педагоги тем самым демонстрируют удовлетворенность своей работой и возможность реализации в ней собственных духовных побуждений, которая составляет сущностную характеристику педагогического труда (Болотова и др. 2016).

Любопытным представляются также данные о том, что выборка бразильских педагогов продемонстрировала более выраженные ценностные предпочтения по параметрам «любовь», «образование» и «работа», чем выборка педагогов из России. Обращаясь к работам бразильских исследователей, посвященным проблемам профессионального педагогического деятельности (Araujo et al. 2016; Makri-Botsari, Stampoltzis 2020; Yağan, Kaya 2022), можно обнаружить похожие данные о том, что внутренние ориентации более прочно укоренены в мировоззрении педагогов, чем внешние ценности, что особенно верно в отношении ценностей развития профессиональной, академической компетентности и креативности.

Помимо этого, существенный интерес представляют собой данные о разном характере связей между ценностными предпочтениями российских и бразильских педагогов, их возрастом и стажем профессиональной деятельности. Ценности бразильских педагогов продемонстрировали более выраженную изменчивость под влиянием этих факторов, чем это ценностные предпочтения педагогов российских школ. Эти данные соотносятся с результатами других исследователей, которые показывают отсутствие значимых различий в ценностных ориентациях российских

педагогов с разным стажем работы (Бастракова, Мухлынина 2020), что косвенно указывает на менее гибкую систему ценностей российских педагогов, в сравнении с бразильскими. Вопрос о том, какой вклад вносит устойчивость / изменчивость ценностных предпочтений педагогов под воздействием возрастных изменений и по мере накопления профессионального опыта в их профессиональное благополучие является на сегодняшний день открытым, и поиск ответа на него представляется актуальным направлением дальнейших исследований.

Разделение выборок бразильских и российских педагогов на группы по стажу работы позволило не только оценить зависимость ценностей «материального благополучия», «общения с друзьями» от стажа работы, но и определить специфику для каждой выборки. Были выявлены достоверно значимые связи показателей возраста с ценностями «материального благополучия» и «любви» в российской выборке педагогов, тогда как в бразильской выборке были выявлены те же положительные связи, но опосредованные, что свидетельствует о разнонаправленности изменения ценностных ориентаций с возрастом российских и бразильских педагогов. Кроме того, бразильские исследователи Р. Бисвас-Динер, Э. Динер и М. Тамир (Biswas-Diener et al. 2004) и В. Капоне, Д. Петрильо (Carone, Petrillo 2020) в своих работах отмечают, что субъективное благополучие педагогов имеет тесные связи с их оплатой труда, и является фактором удовлетворенности рабочим процессом, самоэффективностью педагогов и фактором, сберегающим от профессионального выгорания.

Следовательно, для российских педагогов многие ценности оказались более устойчивыми и не зависели от возраста и стажа работы, тогда как у бразильских педагогов некоторые ценности со временем претерпевают изменения (в сторону увеличения их значимости с увеличением стажа профессиональной деятельности). Эти особенности необходимо учитывать при разработке и проведении мероприятий по укреплению профессионального и личностного благополучия педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в России и в Бразилии.

## **Выводы**

В результате проведенного сравнительного анализа ценностей педагогов России и Брази-

лии, установлено, что ценности «здоровье», «семья», «дети» занимают самые значимые места в обеих выборках, что соответствует представлениям о них как о ценностных универсалиях. Различия в ценностных предпочтениях проявляются в том, что для российских педагогов более значимыми, чем для бразильских, являются ценности материального благополучия и положения в обществе, в то время как бразильские педагоги указывают на более высокую ценность любви, образования, работы, возможности увидеть мир и общения с друзьями. При этом ценности российских педагогов продемонстрировали более высокий уровень устойчивости к воздействию возраста и стажа работы, в сравнении с бразильскими педагогами, в выборке которых зафиксированы прямые взаимосвязи между стажем работы и ценностями материального благополучия, общения с друзьями, работы и любви. Мы предполагаем, что выявленные нами сходства ценностных предпочтений российских и бразильских педагогов детерминированы фундаментальностью составляющих основу их профессиональной деятельности общечеловеческих ценностей, тогда как различия, вероятно, обусловлены организационными, социально-экономическими условиями, а также социокультурным контекстом ее осуществления. Необходимость эмпирической проверки этого предположения составляет перспективу нашего исследования, заключающуюся в более детальном анализе влияния организационного и социокультурного контекста на ценностные ориентации педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в разных странах мира.

## **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**

В ходе проведения исследования были соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

## Ethics Approval

During the study, the ethical principles provided for research involving humans and animals were observed.

## Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в проведение исследования и подготовку рукописи статьи.

## Author Contributions

The authors made an equivalent contribution to the research and preparation of the manuscript of the article.

## Благодарности

Авторы выражают искреннюю признательность Э. В. Патракову, доценту Уральского федерального университета, за содействие в международном взаимодействии.

## Acknowledgements

The authors express their sincere gratitude to E.V. Patrakov (PhD), Associate Professor of Ural Federal University, for assistance in international collaboration.

## Литература

- Абдуллаева, С. Г., Патраков, Э. В., Гордеева, Е. Е. (2016) О ценностях гуманных межличностных отношений в условиях поликультурной образовательной среды. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 5, № 2 (15), с. 128–131. EDN: [WFIQEJ](https://doi.org/10.20323/1813-145X-2021-6-123-46-56)
- Анализ результатов основного исследования учительского корпуса в Российской Федерации (TALIS-2013) (Ф-25-КС-2015). (2015) *ФИОКО*. [Электронный ресурс]. <https://clck.ru/34JR3Z> (дата обращения 10.09.2022).
- Ансимова, Н. П. (2021) Сравнительный анализ дефицитов в формировании педагогических ценностей на разных этапах профессионализации. *Ярославский педагогический вестник*, № 6, с. 46–56. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-6-123-46-56>
- Бастракова, Н. С., Мухлынина, О. В. (2020) Ценностные ориентации педагогов дошкольных образовательных организаций. *Гуманитарный Научный Вестник*, № 7, с. 18–27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3970619>
- Бичева, И. Б., Филатова, О. М. (2018) Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход. *Вестник Мининского университета*, т. 6, № 2, статья 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-3>
- Болотова, Ж. А., Кострикова, Ю. В., Радченко, Е. А., Рахманова, М. Н. (2016) Ценности педагогической деятельности. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, № 1-2, с. 257–259. EDN: [VJFXVZ](https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10055)
- Данилова, Л. Н. (2020) Педагогические ценности в Республике Корея. *Ценности и смыслы*, № 6 (70), с. 58–70. <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10055>
- Клименко, Л. В., Посухова, О. Ю. (2018) Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекарнизации социально-трудовых отношений в крупных городах России. *Вопросы образования*, № 3, с. 36–67. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-36-67>
- Корж, Н. В., Щанина, Е. В. (2016) Сравнительная характеристика ценностных ориентаций разных поколений россиян. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*, № 1 (37), с. 143–151.
- Красношлыкова, О. Г., Комарова, Т. С. (2019) Сравнительный анализ опыта стандартизации профессиональной деятельности учителя в зарубежных странах. *Сибирский учитель*, № 5 (126), с. 5–11. EDN: [GDEMCA](https://doi.org/10.17072/2078-7898/2016-4-99-110)
- Крестьянова, Л. С., Патраков, Э. В., Абдуллаева, С. Г., Шапошникова, Ю. С. (2016) Этносоциальные отношения в общеобразовательном учреждении: специфика и инструменты воздействия (на примере города Екатеринбурга). *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, № 4 (28), с. 99–110. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2016-4-99-110>
- Кудря, С. В. (2015) Методы контроля качества перевода и способы обнаружения ошибок при переводе исследовательских анкет. *Перевод и сопоставительная лингвистика*, № 11, с. 46–49.
- Панов, В. И., Патраков, Э. В. (2021) Опыт системных исследований цифровизации информационной среды: риски, представления, взаимодействия. *Мир психологии*, № 1-2 (105), с. 116–130. EDN: [MWOTST](https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.1)
- Панов, В. И., Патраков, Э. В., Батурина, Л. И. и др. (2021) Социальные представления студентов о рисках во взаимодействии с Интернетом: кросс-культурный аспект (Россия, Бразилия, Румыния). *Перспективы науки и образования*, № 3 (51), с. 10–25. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.1>
- Сысоева, Е. Ю., Корсун, М. А. (2018) Авторитет педагога в трансформирующемся российском обществе. *Вестник ОГУ*, № 5 (217), с. 73–78. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-217-73>
- Хадикова, И. М. (2019) Принципы взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании школьников в поликультурной образовательной среде. *Балтийский гуманитарный журнал*, т. 8, № 3 (28), с. 167–170. EDN: [YUPWXP](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-258-271)

- Янчук, В. А., Сапего, Е. И. (2017) Диалогическая интердетерминация в психологической феноменологии: пример профессиональной деформации педагогов. *Интеграция образования*, т. 21, № 3, с. 459–476. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.459-476>
- Amaral, D. P. (2015) *Gestão Escolar Pública: Desafios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Fundação Vale Publ.; UNESCO Publ., 76 p.
- Araujo, U. F., Arantes, V. A., Danza, H. G. et al. (2016) Principles and methods to guide education for purpose: A Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 42, no. 5, pp. 556–564. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554>
- Biswas-Diener, R., Diener, E., Tamir, M. (2004) The psychology of subjective well-being. *Daedalus*, vol. 133, no. 2, pp. 18–25. <http://dx.doi.org/10.1162/001152604323049352>
- Borg, I., Bardi, A., Schwartz, S. H. (2017) Does the value circle exist within persons or only across persons? *Journal of Personality*, vol. 85, no. 2, pp. 151–162. <https://doi.org/10.1111/jopy.12228>
- Capone, V., Petrillo, G. (2020) Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, vol. 39, no. 6, pp. 1757–1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- De Almeida, S. O., Mattos, E. J. (2021) Subjective well-being, happiness, and fairness of marketing systems in Brazil: Some further thoughts. *Markets, Globalization & Development Review*, vol. 6, no. 4, article 3. <https://doi.org/10.23860/MGDR-2021-06-04-03>
- De Barros Natal, L. R. B., Bussolotti, J. M. (2018) Práticas educativas em alfabetização e letramento anos do ensino fundamental. *Interação—Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, vol. 20, no. 1, pp. 71–88. <https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.168>
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 2, no. 1, article 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R. et al. (2019) Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, vol. 42, no. 2, pp. 211–227. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317>
- Makri-Botsari, E., Stampoltzis, A. (2020) Network of relationships among the domain-specific self-perceptions of competence/adequacy, self-esteem, locus of control, and work value orientations. *Psychological Studies*, vol. 65, no. 1, pp. 16–29. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00505-2>
- Özdilekler, M. A., Altınay, F., Altınay, Z., Dağlı, G. (2018) An evaluation of class-teachers' roles in transferring values. *Quality & Quantity*, vol. 52, no. 33, pp. 1043–1058. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0556-x>
- Reichert, F., Torney-Purta, J. (2019) A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 77, pp. 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>
- Schwartz, S. H. (2013) National culture as value orientations: Consequences of value differences and cultural distance. In: *Handbook of the economics of art and culture*. Vol. 2. North Holland: Elsevier Publ., pp. 547–586. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-444-53776-8.00020-9>
- Yağan, F., Kaya, Z. (2022) Cognitive flexibility and psychological hardiness: Examining the mediating role of positive humor styles and happiness in teachers. *Current Psychology*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04024-8> (accessed 10.12.2022).

## References

- Abdullaeva, S. G., Patrakov, E. V., Gordeeva, E. E. (2016) O tsennostyakh gumannykh mezhlichnostnykh otnosheniy v usloviyakh polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy [About the values of humane relations between people in the conditions of multicultural educational environment]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 5, no. 2 (15), pp. 128–131. EDN: [WFIQE](https://wfiqe.ru) (In Russian)
- Amaral, D. P. (2015) *Gestão Escolar Pública: Desafios Contemporâneos [Public school management: Contemporary challenges]*. Rio de Janeiro: Fundação Vale Publ.; UNESCO Publ., 76 p. (In Portugal)
- Analiz rezul'tatov osnovnogo issledovaniya uchitel'skogo korpusa v Rossijskoj Federatsii (TALIS-2013) (F-25-KS-2015) [Analysis of the results of the main study of the teaching staff in the Russian Federation]. (2015) *FIOKO [FIOCO]*. [Online]. Available at: <https://clck.ru/34JR3Z> (accessed 11.21.2022). (In Russian)
- Ansimova, N. P. (2021) Sravnitel'nyj analiz defitsitov v formirovanii pedagogicheskikh tsennostej na raznykh etapakh professionalizatsii [Comparative analysis of deficits in formation of pedagogical values at different stages of professionalization]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 6, pp. 46–56. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2021-6-123-46-56> (In Russian)
- Araujo, U. F., Arantes, V. A., Danza, H. G. et al. (2016) Principles and methods to guide education for purpose: A Brazilian experience. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 42, no. 5, pp. 556–564. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2016.1226554> (In English)
- Bastrakova, N. S., Mukhlylina, O. V. (2020) Tsennostnye orientatsii pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsij [Value orientations of teachers of pre-school educational institutions]. *Gumanitarnyj nauchnyj*

- vestnik — *Humanitarian Scientific Bulletin*, no. 7, pp. 18–27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3970619> (In Russian)
- Bicheva, I. B., Filatova, O. M. (2018) Perspektivy professional'noj podgotovki pedagogov: aksiologicheskij podkhod [Prospects of vocational training of teachers: Axiological approach]. *Vestnik Mininskogo universiteta Vestnik of Minin University*, vol. 6, no. 2, article 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-3> (In Russian)
- Biswas-Diener, R., Diener, E., Tamir, M. (2004) The psychology of subjective well-being. *Daedalus*, vol. 133, no. 2, pp. 18–25. <http://dx.doi.org/10.1162/001152604323049352> (In English)
- Bolotova, J. A., Kostrikova, J. V., Radchenko, E. A., Rahmanova, M. N. (2016) Tsennosti pedagogicheskoy deyatel'nosti [Teaching values of activity]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij — International Journal of Applied and Fundamental Research*, no. 1-2, pp. 257–259. EDN: VJFXVZ (In Russian)
- Borg, I., Bardi, A., Schwartz, S. H. (2017) Does the value circle exist within persons or only across persons? *Journal of Personality*, vol. 85, no. 2, pp. 151–162. <https://doi.org/10.1111/jopy.12228> (In English)
- Capone, V., Petrillo, G. (2020) Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, vol. 39, no. 6, pp. 1757–1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7> (In English)
- Danilova, L. N. (2020) Pedagogicheskie tsennosti v Respublike Koreya [Pedagogical values in the Republic of Korea]. *Tsennosti i smysly — Values and Meanings*, no. 6 (70), pp. 58–70. <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10055> (In Russian)
- De Almeida, S. O., Mattos, E. J. (2021) Subjective well-being, happiness, and fairness of marketing systems in Brazil: Some further thoughts. *Markets, Globalization & Development Review*, vol. 6, no. 4, article 3. <https://doi.org/10.23860/MGDR-2021-06-04-03> (In English)
- De Barros Natal, L. R. B., Bussolotti, J. M. (2018) Praticas educativas em alfabetizacao e letramento anos do ensino fundamental [Educational practices in reading and writing in the first two years of elementary education]. *Interação—Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, vol. 20, no. 1, pp. 71–88. <https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.168> (In Portuguese)
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 2, no. 1, article 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014> (In English)
- Khadikova, I. M. (2019) Printsipy vzaimodeistviya shkoly i sem'i v dukhovno-nravstvennom vospitanii shkol'nikov v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede [Principles of the interaction of schools and families in spiritual and moral education of schoolchildren in a multicultural educational environment]. *Baltiiskij gumanitarnyj zhurnal — Baltic Humanitarian Journal*, vol. 8, no. 3 (28), pp. 167–170. EDN: YUPWXP (In Russian)
- Klimenko, L. V., Posukhova, O. Yu. (2018) Professional'naya identichnost' shkol'nykh uchitelej v usloviyakh prekarizatsii sotsial'no-trudovykh otnoshenij v krupnykh gorodakh Rossii [School teachers' professional identity in the context of the precariatization of social and labor relations in large Russian cities]. *Voprosy obrazovaniya — Educational Studies Moscow*, no. 3, pp. 36–67. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-36-67> (In Russian)
- Korzh, N. V., Shchanina, E. V. (2016) Sravnitel'naya kharakteristika tsennostnykh orientatsij raznykh pokolenij rossiyan [Comparative characteristics of value orientations of different generations of Russians]. *Izvestiya Vusshikh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Obshchestvennye nauki — University Proceedings. Volga Region. Social Sciences*, no. 1 (37), pp. 143–151. (In Russian)
- Krasnozhlykova, O. G., Komarova, T. S. (2019) Sravnitel'nyj analiz opyta standartizatsii professional'noj deyatel'nosti uchitelya v zarubezhnykh stranakh [Comparative analysis of teacher's professional standards practice in foreign countries]. *Sibirskij uchitel' — Siberian Teacher*, no. 5 (126), pp. 5–11. EDN: GDEMCA (In Russian)
- Krestyanova, L. S., Patrakov, E. V., Abdullaeva, S. G., Shaposhnikova, Yu. S. (2016) Ehtnosotsial'nye otnosheniya v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii: spetsifika i instrumenty vozdeystviya (na primere goroda Ekaterinburga) [Ethnosocial relations in schools: Specifics and impact tools (on materials of Ekaterinburg)]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya — Vestnik Permskogo Universiteta. Seriya Filosofiya Psikhologiya Sotsiologiya*, no. 4 (28), pp. 99–110. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2016-4-99-110> (In Russian)
- Koudria, S. V. (2015) Metody kontrolya kachestva perevoda i sposoby obnaruzheniya oshibok pri perevode issledovatel'skikh anket [Methods for quality control and detection of errors in translation of survey research questionnaires]. *Perevod i sopostavitel'naya lingvistika — Translation and Comparative Linguistics*, no. 11, pp. 46–49. (In Russian)
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R. et al. (2019) Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education*, vol. 42, no. 2, pp. 211–227. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317> (In English)
- Makri-Botsari, E., Stampoltzis, A. (2020) Network of relationships among the domain-specific self-perceptions of competence/adequacy, self-esteem, locus of control, and work value orientations. *Psychological Studies*, vol. 65, no. 1, pp. 16–29. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00505-2> (In English)
- Özdilekler, M. A., Altınay, F., Altınay, Z., Dağlı, G. (2018) An evaluation of class-teachers' roles in transferring values. *Quality & Quantity*, vol. 52, no. 33, pp. 1043–1058. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0556-x> (In English)

- Panov, V. I., Patrakov, E. V. (2021) Opyt sistemnykh issledovaniy tsifrovizatsii informatsionnoj sredy: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya [Experience of system research of the information environment digitalization: Risks, representations, interactions]. *Mir psikhologii*, no. 1-2 (105), pp. 116–130. EDN: [MWOTST](https://doi.org/10.1016/j.mps.2021.01.005) (In Russian)
- Panov, V. I., Patrakov, E. V., Baturina, L. I. et al. (2021) Sotsial'nye predstavleniya studentov o riskakh vo vzaimodeistvii s Internetom: kross-kul'turnyj aspekt (Rossiya, Braziliya, Rumyniya) [Students' social representations of risks in interacting with the Internet: Cross-cultural aspect (Russia, Brazil, Romania)]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, no. 3 (51), pp. 10–25. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.1> (In Russian)
- Reichert, F., Torney-Purta, J. (2019) A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 77, pp. 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005> (In English)
- Schwartz, S. H. (2013) National culture as value orientations: Consequences of value differences and cultural distance. In: *Handbook of the economics of art and culture. Vol. 2*. North Holland: Elsevier Publ., pp. 547–586. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-444-53776-8.00020-9> (In English)
- Sysoeva, E. Yu., Korsun, M. A. (2018) Avtoritet pedagoga v transformiruyushchemsya rossijskom obshchestve [The teacher authority in a transforming Russian society]. *Vestnik OGU — Vestnik of the Orenburg State University*, no. 5 (217), pp. 73–78. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-217-73> (In Russian)
- Yağan, F., Kaya, Z. (2022) Cognitive flexibility and psychological hardiness: Examining the mediating role of positive humor styles and happiness in teachers. *Current Psychology*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04024-8> (accessed 10.12.2022). (In English)
- Yanchuk, V. A., Sapego, E. I. (2017) Dialogicheskaya interdeterminatsiya v psikhologicheskoy fenomenologii: primer professional'noj deformatsii pedagogov [Dialogical interdetermination in psychological phenomenology of education: An example of teachers' professional deformation]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 21, no. 3, pp. 459–476. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.459-476> (In Russian)





Check for updates

Психология становления современного  
профессионала

УДК 159.99

EDN XPHQXG

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-272-282>

Дискуссионная статья

## Универсальная модель образовательной деятельности по подготовке специалистов высшей квалификации (на примере психолога в сфере образования)

В. Н. Панферов

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

### Сведения об авторе

Владимир Николаевич Панферов, SPIN-код: 1910-5422, Scopus AuthorID: 57128097400, ResearcherID: F-8321-2019, ORCID: 0000-0002-3528-3122, e-mail: [v-panferov@mail.ru](mailto:v-panferov@mail.ru)

**Для цитирования:** Панферов, В. Н. (2023) Универсальная модель образовательной деятельности по подготовке специалистов высшей квалификации (на примере психолога в сфере образования). *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 272–282. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-272-282> EDN XPHQXG

**Получена** 9 марта 2023; прошла рецензирование 5 апреля 2023; принята 5 апреля 2023.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © В. Н. Панферов (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

### Аннотация

**Введение.** В статье изложены основные идеи модернизации образовательной деятельности по подготовке специалистов высшей квалификации. Они продиктованы потребностью современного российского общества в реформировании системы образования релевантно сложившейся социальной ситуации. Возникшие в России более 30 лет назад рыночные экономические отношения не смогли эффективно интегрироваться в организацию и управление деятельностью вузов, построенных на принципах социалистической модели, что привело к ухудшению состояния отечественного образования из-за гибридации советской образовательной модели с «болонской системой», заимствовав из обеих наиболее негативные черты. Несовместимость этих систем привела к бюрократизации и блокированию инициатив преподавательского потенциала, к отказу от научных основ проектирования подготовки специалистов высшей квалификации. Научные исследования изменений квалификационных требований в труде к разным профессиям подменяются квазинаучным компетентностным подходом.

**Материалы и методы.** В статье обозначены проблемы, без решения которых будет затруднительно продвигаться в вопросах производства востребованных знаний и подготовки их носителей (полноценно образованных специалистов) – главного фактора социально-экономического развития общества, страны, государства.

**Результаты.** В статье рассмотрены узловые проблемы четырех базовых моделей, составляющих универсальный конструкт высшего профессионального образования: а) экономической модели образовательной деятельности (раскрывает направления модернизации системы образовательной деятельности вузов как субъектов изменившихся экономических отношений); б) когнитивной модели интеграции знаний (описывает уровни интеграции знаний и условия их реализации в образовательном процессе); в) поэтапной модели образовательного процесса (характеризует этапы фундаментальной, прикладной и практической подготовки специалистов); г) квалификационной модели специалистов (предлагает введение системы профессиональных разрядов). Конкретизация идей проекта иллюстрируется задачей подготовки психологов для системы образования.

**Заключение.** Предложенная модель может рассматриваться как эскиз к проекту профессионального образования на новом этапе модернизации системы воспроизводства интеллектуального потенциала общественного развития и становления человека в качестве субъекта профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** психолог в сфере образования, профессиональное образование, профессиональная подготовка, подготовка специалиста, модели образовательной деятельности

## Discussion article

# A universal model for higher professional education: The case of educational psychologists training

V. N. Panferov✉<sup>1</sup><sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia**Author**

Vladimir N. Panferov, SPIN: 1910-5422, Scopus AuthorID: 57128097400, ResearcherID: F-8321-2019, ORCID: 0000-0002-3528-3122, e-mail: v-panferov@mail.ru

**For citation:** Panferov, V. N. (2023) A universal model for higher professional education: The case of educational psychologists training. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 272–282. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-272-282> EDN XPHQXG

**Received** 9 March 2023; reviewed 5 April 2023; accepted 5 April 2023.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © V. N. Panferov (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Abstract**

**Introduction.** The article puts forward ideas of higher education modernization which is needed in order to adjust Russia's education system to the current situation in society. Market economy that emerged in Russia 30 years ago was not effectively integrated into university management practices which were developed based on the socialist model. As a result, Russia's university education deteriorated, as it became a hybrid of the Soviet and the Bologna education systems, borrowing the most negative features from both of them. The incompatibility of these systems led to bureaucratization and blocking of teachers' initiatives and teachers' potential, as well as to rejection of scientific foundations which used to underpin the design of higher education programs. Scientific studies of changes in qualification requirements for different professions are being replaced by a quasi-scientific competency-based approach.

**Materials and Methods.** The article identifies the problems which should be solved in order to foster the production of relevant knowledge and train those who carry this knowledge (i. e., fully educated professionals), which is the main factor of socio-economic development of society.

**Results.** The article considers the key problems of four basic models that make up the universal construct of higher professional education: a) the economic model of education—which reveals the directions of education system modernization in universities as subjects of changed economic relations; b) the cognitive model of knowledge integration—which describes levels of knowledge integration and conditions for their implementation in education; c) the step-by-step model of educational process—which characterizes the stages of fundamental, applied and practical training; d) the qualification model of specialists—which suggests the introduction of professional ranks system. The proposed ideas are illustrated based on educational psychologists training.

**Conclusions.** The proposed ideas can be considered as a sketch for the project of professional education at a new stage of modernizing the system which is aimed at reproducing the intellectual potential of social development and forming an individual as a subject of professional activity.

**Keywords:** educational psychologist, professional education, professional training, specialist training, models of educational activity

## Введение

В статье представлены идеи модернизации образовательной деятельности, направленной на подготовку специалистов высшей квалификации. Эти идеи отражают потребности современного российского общества в реформировании системы образования. Принципы организации и управления деятельностью вузов, сложившиеся в последние десятилетия в результате интеграции советской модели высше-

го образования и болонской системы, показали себя как маложизнеспособные. Результатами этого процесса стали бюрократизация деятельности вузов, блокирование инициатив преподавательского потенциала, а также отказ от научных основ проектирования подготовки специалистов высшей квалификации, поскольку научные исследования изменений квалификационных требований к специалистам разных профессий оказались подменены компетентностным подходом, в наибольшей степени

соответствующим интересам бюрократического надзора за вузами и их сотрудниками.

Описанные выше процессы нашли отражение, в частности, в качестве подготовки психологов. Исследования, проведенные за последние годы, указывают на то, что компетентностный подход, являющийся основой современного профессионального образования, ориентирован, прежде всего, на передачу обучающимся знаний, однако не способствует формированию профессиональной субъектности (Цветкова и др. 2017а), без которой невозможно представить современного профессионала (Афанасенкова, Васягина 2019; Коржова, Веселова 2021). В итоге психологи часто оказываются не готовыми реализовывать те профессиональные функции, которые требуют инновационности мышления и творческого подхода (Цветкова и др. 2017б).

Предложения по модернизации образовательной деятельности представлены в формате четырех базовых моделей, составляющих универсальный конструкт высшего профессионального образования: а) экономической модели образовательной деятельности; б) когнитивной модели интеграции знаний; в) поэтапной модели образовательного процесса; г) квалификационной модели специалистов. Возможности этого конструкта проанализированы на примере подготовки психолога сферы образования.

### Модели, составляющие универсальный конструкт высшего профессионального образования

**А. Экономическая модель образовательной деятельности** нуждается в четком определении *основных продуктов* этой деятельности, их товарной формы, стоимости, конкуренции, запроса заказчиков, спроса учащихся, а также других аспектов взаимодействия рынков образования и труда.

Ключевыми элементами этой модели являются *продукты образовательной деятельности, товарная стоимость* которых до сих пор не осмыслена на рынках труда и собственном образовательном рынке. Взаимодействие между этими рынками является основным моментом конструирования экономической модели образования. До сих пор остается неясным вопрос с *заказчиками* и инвесторами образовательной деятельности, их финансовые и правовые возможности.

*Продуктами* образовательной деятельности в самом широком охвате являются *знания*. Это продукты *нематериальной реальности*, объективированные на разных языках в текстах

и рисунках знаково-символическими средствами смысловой коммуникации. Они являются формами передачи знаний от человека к человеку, от поколения к поколению, и выполняют функцию универсальных механизмов эволюции вида *Homo sapiens*, так как сохраняют общечеловеческий опыт адаптации к меняющимся условиям жизни людей на века. Этот опыт хранится в музеях, библиотеках и в информационном пространстве Интернета. Оцифровка библиотечных и музейных хранилищ делает доступным любые знания через Интернет для каждого человека, повышая тем самым его информационный потенциал социального взаимодействия в труде, учебе, общении и в других видах деятельности. Такая доступность знаний ставит серьезную проблему модернизации институтов образовательной деятельности в соответствии с принципами *интегративного образования*. Это предполагает классификацию наук и систематизацию знаний вообще, и в каждом случае специального (профессионального) образования на основе научного анализа функционального содержания конкретной профессиональной деятельности. Обогащенный знаниями народ более успешно капитализирует свой потенциал в экономических достижениях. Поэтому целью образовательной деятельности является личность, способная увеличивать производительность своего труда, развивать общественные отношения, расширять горизонты жизнедеятельности свои и человечества.

Исходя из этого, в первую очередь нужно продумать смысл экономической модели образования, заключенный не в извлечении прибыли, а в достаточном материальном обеспечении образовательной деятельности в целях достижения ее самого высокого качества.

Проектирование универсальной модели подготовки специалистов необходимо начинать с разработки *образовательных программ* под заказ потребителей специальных знаний, носителями которых на рынках труда являются профессионально подготовленные специалисты. Такие программы являются *основными продуктами* творческой деятельности преподавателей конкретного образовательного учреждения, куда должен направляться соответствующий заказ. Такие программы должны отвечать по *содержанию*, с одной стороны, запросам рынка труда, с другой стороны, фундаментальности научных знаний, в которых заключен опыт всех поколений. Каждая программа состоит из конкретных *учебных дисциплин*. Они являются эксклюзивной авторской разработкой

по содержанию в соответствии с ее научной структурой. Следовательно, знания как продукт изначально представлены в виде образовательной программы, а в учебном процессе содержанием учебных дисциплин в изложении конкретных преподавателей. В этом пункте начинают проявляться психологические факторы качества образования. Их исключить невозможно и не нужно, так как в этой индивидуализации заключен творческий потенциал развития образования через конкуренцию. Заметим, что жесткая стандартизация образовательных программ исключает их конкурентное развитие в деятельности вузов, факультетов, преподавателей, поскольку министерство утверждает один стандарт для всех, принуждая следовать этому стандарту без учета локальных запросов на содержание подготовки специалистов со стороны труда, регионов и временных изменений. Это приводит к застою и деградации образовательной деятельности. Если для общего (школьного) образования стандартизация образовательных программ допустима в целях выравнивания потенциальных возможностей детей на социальном старте жизни, а также по задачам идеологического воспитания и формирования научного мировоззрения, то для профессионального образования стандартизация оборачивается застоєм общества и государства.

Наиболее эффективно, если образовательная программа планируется на шесть лет реализации, поскольку это соответствует оптимальному временному периоду усвоения (интериоризации) знаний, что доказано исторической практикой образования. Она должна включать не менее 60 учебных дисциплин. Для каждой дисциплины должен быть свой преподаватель — специалист из соответствующей научной отрасли. Это важно, так как на преподавателя вуза возложены еще функции научно-исследовательской работы. Кроме того, преподаватель вуза обязан выполнять учебно-методическую работу для обеспечения практических занятий и помощи в самостоятельной работе студентов. Это предполагает написание специальной учебной литературы. В тоже время преподаватель является естественным наставником и воспитателем молодого поколения. Эта многоплановость труда преподавателей плохо регулируется с точки зрения временных и психофизиологических возможностей психической организации человека, а также оплаты их труда.

В стоимость образовательной программы должны войти затраты на материально-техническое обеспечение в целом и каждой учебной дисциплины в отдельности. В этой стоимости

должна быть учтена и зарплата преподавателей. Учитывая структурную стабильность учебных планов при реализации образовательных программ, зарплата преподавателей должна определяться жесткой ставкой с вариацией по должностям и видам работ, обеспечивающей прозрачность денежного вознаграждения и независимость от лояльности к руководителям. Возможен премиальный фонд и доплаты за дополнительную работу. Если преподавателя поощрять к погоне за деньгами и рейтингами, то это неизбежно обернется снижением мотивации и качества работы и многих других сторон их деятельности.

До сих пор сохраняется порочный принцип поголовного расчета численности преподавателей в зависимости от численности студентов, что противоречит стоимостному эквиваленту образовательной программы по ее неизменным объемам, несмотря на количество обучаемых студентов. Объем программы остается одним и тем же при любом количестве студентов, что не учитывается в действующей экономической модели. Число студентов может рассматриваться как аргумент для привлечения ассистентов (тьюторов), исходя из норматива их вспомогательных функций.

Особенно пикантным является мнение о выпускниках как «продукте» кадрового рынка трудовой деятельности. Каждый из выпускников имеет дипломированную аттестацию в качестве специалиста высшей квалификации, но без практического опыта, что понижает их профессиональный и экономический статус. Эту проблему можно преодолеть при новой модели интегративного профессионального образования, о чем речь пойдет в контексте организационной модели образовательной деятельности. Особенность взаимодействия рынков труда и образования в рыночных отношениях состоит в оценке стоимости специалиста в соответствии с его профессиональным статусом («капиталом»). Это проблема в основном психологическая, так как обращена к профессиональным способностям наемного работника (виртуальной (психологической) реальности), которая открывается (объективируется) только в реальной практической деятельности. С точки зрения работодателя выпускник без опыта практической деятельности ничего не стоит. Однако он (выпускник) является носителем систематизированного профессионального знания с высшим уровнем образования, в чем и заключается его ценность. Эта ценность определяется его академическим уровнем (званиями бакалавра и магистра).

Однако работодателей интересует *квалификация специалиста*. В любом случае оценивается его потенциал, который может и не реализоваться в условиях реальной деятельности. Понизить степень рисков при приеме молодых специалистов возможно, если работодатели будут вкладываться своими средствами и участием в образовательную деятельность. Для этого нужно запрограммировать их участие в учебном процессе. В частности, работодатели могут *заказывать* подготовку специалистов нужного им профиля и квалификации в конкретных образовательных учреждениях, а также являться базой практической подготовки студентов. Специалисты должны выкупаться у образовательных учреждений как профессиональные спортсмены, если речь идет о «человеческом капитале». Сейчас же работодатели пополняют свой кадровый потенциал бесплатно за счет других инвесторов, которые оплачивают образовательную деятельность вузов.

Преподаватели осуществляют ежедневную селекцию и систематизацию новых знаний, вырабатываемых в научно-исследовательской работе. Эти знания они оперативно включают в содержание учебных дисциплин и образовательных программ. Для этого их рабочий день нормируется по исторически испытанной модели: 2 часа аудиторных занятий + 2 часа учебно-методической работы + 2 часа научно-исследовательской работы. Эти часы условны и пригодны для нормирования рабочего дня, но не пригодны для расчета зарплаты, которая должна рассчитываться по стоимости произведенного продукта, согласованной с рыночной ценой и зафиксированной в калькуляции производимой продукции. Отсюда должна определяться стоимость образовательных программ, с дифференциацией по выполняемым функциям в каждом из трех видов работы. Тем не менее, эта рамка позволяет фиксировать перегрузку преподавателей свыше психофизиологической нормы их трудовых затрат, а также послужить регулятором необходимой их численности для полноценного кадрового обеспечения учебного процесса, то есть стать альтернативой для подушевого критерия определения необходимой численности преподавателей, основанной на количестве студентов, распространенного сегодня.

В качестве заказчиков на образовательные программы (подготовку специалистов определенного профиля) могут выступать государственные и частные учреждения и организации (работодатели). Оформленными заказами на подготовку нужных специалистов они вклю-

чаются в образовательную деятельность как заинтересованные инвесторы.

Например, задачи воспитания нормативного общения и положительных человеческих отношений, преодоления постоянно возникающих конфликтов, буллинга, суицидов и других артефактов в социальном взаимодействии детей школьного возраста, коррекция их психологического состояния и психического развития, профориентация требует постоянной работы психолога в каждом классе на протяжении всего периода обучения.

Для решения этой государственной задачи необходимо подготовить «школьных психологов» по особой образовательной программе. Заказчиком в этом случае от лица государства должны выступить соответствующие министерства (просвещения, образования, труда), а также региональные органы образования и заинтересованные в этом частные предприятия и инициативные лица. Исполнителями, в первую очередь, должны выступить ведущие педагогические университеты, имеющие факультеты (институты) психологии и хорошее кадровое обеспечение. Каждый из них разрабатывает и апробирует свою образовательную программу. На эксперимент необходимо планировать 20 лет. На рынке труда психологов в школах произойдет естественный отбор лучших исполнителей этого заказа. О лучших исполнителях скажут дети, их родители и заказчики.

Итак, экономическая модель образовательной деятельности должна включать несколько обязательных моментов.

- 1) Рыночные отношения предполагают конкретных и ответственных **заказчиков** на образовательную деятельность.
- 2) В качестве продуктов образовательной деятельности следует рассматривать **знания**, представленные в формах *образовательных программ; программ учебных дисциплин; публикаций лекций, учебников, учебно-методических пособий, статей, научных монографий и других форм хранения и трансляции знаний*. Все они должны иметь авторство и *определенную стоимость* в зависимости от рыночного спроса, трудовых затрат создателей и расходов на техническое воспроизводство.
- 3) В условиях информационной открытости знаний в Интернете и их абсолютной доступности каждому человеку, обеспеченному технологическими средствами доступа к информационному пространству, изменяются функции как учителей

школы, так и преподавателей вузов. Прежняя функция *транслятора* знаний трансформируется в функции *интегратора знаний в обобщенные модели* познаваемой реальности, которые преподносятся как *целостные представления* о мире бытия и его объектах. Другая, более важная функция преподавателя для подготовки специалиста связана с ролью *методолога*, обучающего способам использования знаний для решения проблем взаимодействия человека со свойствами природы, общества и многочисленных материальных и духовных объектов. Практическая направленность знаний требует от преподавателей способности к их *интеграции*, что является актуальной задачей межпредметного синтеза больших объемов эмпирического знания разных наук об одних и тех же объектах. Неизменной функцией преподавателя остается его *эсклюзивное воспитательное влияние*. Эти функции превращают преподавателя в настоящего *учителя*, формирующего жизненно важный потенциал способностей и мотивации своих учеников. С этими функциями преподавателя-учителя связана определяющая роль образования как социального механизма эволюционного развития вида *Homo sapiens*. Эти функции должны подкрепляться экономическим статусом учителей-преподавателей.

- 4) Вузы приобретают функции и статус *субъектов рыночных отношений* на ролях предпринимателей образовательной деятельности. Спрос на продукцию образовательной деятельности определяет рынок труда и нерегламентированные интересы будущих студентов. Между рынком труда и интересами студентов могут возникать мотивационные разногласия. Например, государству нужны инженеры, а наивысший мотивационный престиж имеют актеры. Регулятором таких диспропорций могут быть рыночные механизмы, например, более высокая зарплата инженеров.
- 5) Образовательная деятельность имеет свой внутренний рынок труда с номенклатурой преподавателей (производителей и операторов знаний), студентов (потребителей знаний), выпускников (носителей профессиональных знаний), вспомогательного персонала (делопроизводители, техники и другие), управлен-

ческого персонала и др. Преподаватели определяют качество знаний, управленцы и вспомогательный персонал — эффективность функционирования вуза как системы. Конкурсная система в отношении набора преподавателей тормозит необходимость их оперативного подбора, оформления, замещения, динамики. Кроме того, она вносит в деловые отношения конфликтную борьбу интересов и, как следствие, нездоровые интриги. Конкурсная система оказывается в противодействии оперативному управлению кадрами преподавателей. Она противоречит контрактной системе, позволяющей оперативно осуществлять набор востребованных преподавателей.

- 6) Учебный процесс функционирует как процесс формирования кадрового потенциала для рынка труда и гражданского воспитания личности для общества, страны и государства, между которыми могут возникать противоречивые интересы. Он построен в основном под задачу подготовки специалистов для решения практических проблем жизнедеятельности людей. В этом он должен проектироваться по законам рыночных отношений. Однако задача воспитания не может адекватно решаться по этим же законам. В этом заключена проблема государственного масштаба.
- 7) Ясно то, что возникает необходимость перестройки и модернизации всей системы образовательной деятельности вузов как субъектов изменившихся экономических отношений, рыночных по своему механизму и гуманистических по целям. Если рыночная экономика направлена на рационализацию производства и потребления знаний как средств жизнедеятельности, то гуманистические цели образования направлены на гармонизацию *человеческих отношений* — важнейшей ценности жизни каждого человека и общества.

**Б. Когнитивная модель интеграции знаний** характеризуется разными уровнями их интеграции: *информационным, технологическим, проблемным, эвристическим, инновационным, концептуальным*. Эти уровни были подробно описаны в наших предыдущих работах (Панферов 2015; 2018), поэтому здесь приведем только их обобщенную характеристику (табл.).

Итак, если на информационный уровень знаний может выходить любой человек,

Табл. Уровни интеграции знаний

Уровень	Сущность уровня	Характеристика уровня	Ведущие механизмы психики	Образовательные задачи, решаемые на данном уровне
Информационный	Осведомленность человека об объектах, явлениях и событиях	Объем сведений об объектах и явлениях	Память и репродуктивный интеллект	Формирование осведомленности в объеме, соответствующем возрастным возможностям, содержательно релевантной конкретным образовательным задачам
Технологический	Использование информации при решении практических задач	Оперирование знаниями как понятиями о сущности вещей и явлений	Мышление и воображение, практический интеллект	Обучение способам исполнения профессиональных функций и их индивидуализация
Проблемно-эвристический	Способность замечать противоречия	Мобилизация эвристического потенциала противоречий	Эвристические способности в интеллектуальной деятельности	Формирование чувствительности к противоречиям
Инновационный	Возможность на основе имеющихся знаний домысливать новое и необычное	Возможность использовать противоречия для продвижения к новым знаниям	Преобразующие функции интеллекта, творческое мышление и воображение	Формирование готовности к инновационной деятельности
Концептуальный	Системные представления субъекта о мире	Определение фона проблемной ситуации и межпредметных связей, в которые она включена	Интеллектуальный и творческий потенциал	Целостная интеграция знаний в виде теоретических моделей изучаемого феномена

Table. Levels of knowledge integration

Level	Essence of the level	Description of the level	Leading mechanisms of the psyche	Educational tasks solved at the level
Informational	Awareness of a person about objects, phenomena and events	Information about objects and phenomena	Memory and reproductive intelligence	Formation of awareness which has a content relevant to specific educational tasks, in the amount corresponding to age-related capabilities
Technological	Use of information in solving practical problems	Operating knowledge as concepts about the essence of things and phenomena	Thinking and imagination, practical intelligence	Learning the ways of performing professional functions and their individualization
Problem-heuristic	Ability to notice contradictions	Mobilization of heuristic potential of contradictions	Heuristic abilities in intellectual activity	Formation of sensitivity to contradictions
Innovative	Ability to invent new and unusual things on the basis of existing knowledge	Ability to use contradictions to advance to new knowledge	Transformative functions of intelligence, creative thinking and imagination	Formation of readiness for innovation
Conceptual	System ideas of the subject about the world	Identifying the background of the problem situation and interdisciplinary connections in which the situation is included	Intellectual and creative potential	Holistic integration of knowledge in the form of theoretical models of the phenomenon under study

обеспеченный хорошим смартфоном, то эффективный выход на другие уровни знаний обеспечивается образовательной деятельностью учителей.

**В. Поэтапная модель образовательного процесса** решает задачу совмещения фундаментальных основ профессиональных знаний с другими науками и прикладными научными направлениями для использования их при решении актуальных практических проблем профессиональной деятельности (подробнее

см. Панферов и др. 2022). В целом она предназначена для оптимального синтеза теории и практики при решении новых проблем на конкретных предприятиях, в организациях, школах и других учреждениях. В ней представлены этапы адаптации студентов в вузе и выпускников на предприятиях соответствующего профессионального профиля. Она содержит три этапа обучения по два года каждый.

Первый двухгодичный этап предназначен для фундаментальной подготовки специалистов



в избранной профессии и ознакомления с междисциплинарными связями этой науки с другими науками, что расширяет потенциал возможностей специалиста выходить за пределы штатных ситуаций с новыми решениями. Это этап интегральной профессиональной подготовки. Например, для профессионально подготовленных психологов он должен включать следующие модули учебных дисциплин: «Философия», «История», «Социология», «Право», «Экономика», «Антропология», «Соматология», «Высшая нервная деятельность», «Генетика», «Медицина», «Культурология», «Языкознание», «Семиотика», «Теоретические основы психологии», «История психологии», «Методология и методы психологии», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Дифференциальная психология», «Психофизиология» и «Психофизика».

Интеграция теоретических знаний на первом этапе должна обеспечить единство понимания многих теоретических вопросов в последующей профессиональной деятельности специалистов.

Второй двухгодичный этап предназначен для прикладной подготовки специалистов и их первичного профессионального выбора. Студентов знакомят со всеми прикладными направлениями, в нашем примере, психологии. Одно из важнейших назначений этого этапа состоит в профессиональной ориентации студентов. Их знакомят со всеми сферами практического использования психологических знаний. Этот этап делится на два подэтапа: первый подэтап должен включать следующие модули учебных дисциплин: «Научные основы прикладной психологии», «Психология труда», «Медицинская психология», «Педагогическая психология», «Психология искусства», «Психология семьи», «Психология спорта» и т. д.; «Психодиагностика», «Психокоррекция», «Основы психологического консультирования», «Основы психологической профилактики», «Основы психологического тренинга».

На первом подэтапе студент понимает специфику областей применения психологических знаний, а также основные трудовые функции психолога в широком спектре отраслей психологической деятельности.

На втором подэтапе студенты начинают профилироваться в избранной прикладной области, к примеру, психологии в сфере образования. На этом этапе они изучают общепрофильные дисциплины: «Психология развития человека в образовании», «Социальная психология взросления», «Психологическая экспертиза образовательных программ», «Методы диагностики

и процедуры коррекции психического развития», «Технологии групповой работы в образовательных учреждениях», «Психология отклоняющегося поведения» и т. д.

По окончании этого этапа студенты выбирают профиль прикладной психологии в целях своей более узкой специализации.

Третий этап предназначен для узкой специализации обучающихся. В течение этого этапа студенты изучают узкопрофильные дисциплины и под научным руководством преподавателей, с одной стороны, и специалистов предприятия, с другой стороны, они изучают и решают проблемы конкретного производства и развития личности. На этом этапе студенты распределяются в роли стажеров по организациям, учреждениям и предприятиям. Тем самым происходит интенсивное приобретение необходимого для выпускников опыта профессиональной деятельности, а также расширение конкретного содержания образовательной деятельности вуза в интересах производства. Этот этап важен как кооперация рынка труда с образовательным рынком. Благодаря этому образование будет успевать за изменениями в профессиональной динамике общественного развития, а предприятия будут получать адаптированные кадры. К примеру, студент, выбравший в качестве узкой специализации «психолог в сфере общего образования», изучает дисциплины, подробно освещающие проблематику работы психолога именно с этой категорией обучающихся, в частности, психологию подросткового и юношеского возраста, психологию детско-родительских отношений, психологию подростковых девиаций, профориентационные технологии; психологические технологии групповой работы в средней и старшей школе; методика преподавания психологии в средней школе, социально-психологический климат педагогического коллектива и т. д. Такой студент на стажировку трудоустроивается психологом в школу, работая с учащимися 5–11 классов, их родителями и педагогическим коллективом, и на основе своей профессиональной практики пишет выпускную работу. Такой же вариант профильной подготовки возможен для психолога дошкольного учреждения, психолога начальной школы, психолога среднего профессионального образования, психолога в системе высшего образования. В итоге, по окончании обучения образовательное учреждение приобретает готового специалиста, которого не надо переучивать или доучивать. В целом, на примере подготовки «психологов системы образования» общество получит профессиональную поддержку здоро-

вого социально-психологического климата и снижение уровня агрессивного и противоправного поведения, а также весь арсенал психокоррекционной и психопрофилактической поддержки учащихся, учителей и родителей.

**Г. Квалификационная модель специалистов** должна рассматриваться как с точки зрения приобретенных знаний, так и с точки зрения профессиональной квалификации.

С точки зрения приобретенных знаний каждый из этапов обучения может быть оценен как *академическое* достижение присвоением звания. Например, за два первых этапа подготовки при выполнении аттестационной контрольной работы по желанию студента, он может получить академическую степень «бакалавра», и с этим дипломом закончить обучение, однако профессиональные перспективы выпускника в этом случае просматриваются неотчетливо. Смена образовательной траектории оказывается возможна только в пределах укрупненной группы специальностей и ограничивается переводом в другое образовательное учреждение высшего образования для продолжения обучения. При продолжении обучения на этом же факультете выполнять аттестационную работу на звание «бакалавра» не обязательно. Дискуссионным может выглядеть ограничение в изменении специальности в случае понимания студентом, что профессиональный путь выбран неверно. Однако такой подход исключает возможность попадания в любую профессию специалистов, не владеющих базовыми знаниями. Сегодня в особенности в гуманитарных специальностях, и, прежде всего, в психологии, зачастую дискредитируются все ступени образования, обесценивается как бакалавриат, так и магистратура. Это выражается в том, что специалисты, не имеющие базовой (бакалаврской) подготовки по специальности, получают квалификацию выше, чем те, кто эту подготовку имеют, что приводит к девальвации базовой подготовки. В магистратуре же происходит не углубление и специализация профессиональной подготовки, а ликвидация профессиональной безграмотности у студентов, не имеющих базового профильного образования, а для студентов, имеющих такое образование, обучение в магистратуре становится неинтересным и демотивирующим. В этой связи непрерывность профессионального образования способствует возрастанию его качества.

За весь период обучения (шесть лет) при успешной защите выпускной работы по изученной на предприятии проблеме обучающийся может получить академическую степень «маги-

стра» или квалификацию специалиста. Академическую степень «магистра» следует рассматривать как имплицитную рекомендацию к аспирантуре для подготовки к научно-преподавательской деятельности. Присвоение академической степени «магистр» или квалификации специалиста связывается с характером выпускной работы, о котором заявляет сам студент в соответствии со своими профессиональными и личными планами.

Кроме того, по решению аттестационной комиссии, включающей работодателей, выпускник должен получить квалификацию специалиста одного из двух разрядов. В зависимости от разряда молодому специалисту назначается зарплата. Первый разряд присуждается при прохождении стажировки в рамках штатных требований к начинающему специалисту. Второго разряда присуждается за новое решение производственной проблемы, представленное в квалификационной работе выпускника. Требования к этим работам определяют заказчики (работодатели).

Так решаются задачи практической адаптации молодых специалистов к своей профессиональной деятельности, оперативно обновляется содержание учебных дисциплин вплоть до появления новых специальных курсов, привлекается научный потенциал преподавателей для решения конкретных проблем частного или государственного производства, финансируемого за счет средств заказчика. Кроме того, при расширении поля деятельности специалиста и его перепрофилизации возможно при наличии степени бакалавра за год получить дополнительную квалификацию в избранной профессии.

## Заключение

Предложенные в статье идеи модернизации высшего образования, сформулированные в моделях, составляющих универсальный конструкт высшего профессионального образования, представляют собой *эскиз к проекту профессионального образования* на новом этапе модернизации системы воспроизводства интеллектуального потенциала общественного развития и становления человека в качестве субъекта профессиональной деятельности. Без решения проблем, обозначенных в статье, будет затруднительно продвижение в вопросах *производства востребованных знаний и качественной подготовки специалистов*, которые в совокупности представляют собой главный фактор социально-экономического развития общества, страны, государства.

## 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

- Афанасенкова, Е. Л., Васягина, Н. Н. (2019) Саморазвитие и самореализация педагогических работников в профессиональной деятельности. *Педагогическое образование в России*, № 2, с. 10–30. <https://doi.org/10.26170/po19-02-02>
- Коржова, Е. Ю., Веселова, Е. К. (2021) Личностная зрелость и профессионализм практического психолога. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, вып. 4, с. 277–283. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-33>
- Панферов, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 760 с.
- Панферов, В. Н. (2018) Проблемы качества образования и уровней интеграции знаний. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 1, с. 16–23.
- Панферов, В. Н., Безгодова, С. А., Микляева, А. В. (2022) Классификация наук и систематизация знаний для проектирования общего и профессионального интегративного образования. *Образование и саморазвитие*, т. 17, № 2, с. 219–230. <https://doi.org/10.26907/esd.17.2.17>
- Цветкова, Л. А., Волкова, Е. Н., Коржова, Е. Ю., Микляева, А. В. (2017а) Профессиональное становление педагога-психолога: между образовательным и профессиональным стандартом. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*, № 10, с. 83–95. EDN: [ZWEIDH](https://www.edn.ru/ZWEIDH)
- Цветкова, Л. А., Волкова, Е. Н., Коржова, Е. Ю., Микляева, А. В. (2017б) К проблеме содержания деятельности психологической службы в различных образовательных организациях. *Российский психологический журнал*, т. 14, № 4, с. 26–48. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.2>

## References

- Afanasenkov, E. L., Vasyagina, N. N. (2019) Samorazvitie i samorealizatsiya pedagogicheskikh rabotnikov v professional'noj deyatelnosti [Self-development and self-actualization of teachers in professional activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, no. 2, pp. 10–30. <https://doi.org/10.26170/po19-02-02> (In Russian)
- Korzova, E. Yu., Veselova, E. K. (2021) Lichnostnaya zrelost' i professionalizm prakticheskogo psikhologa [Personal maturity and professionalism of a practice psychologist]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, iss. 4, pp. 277–283. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-33> (In Russian)
- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyj sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii [Integral synthesis of human psychology in science, education, and social interaction]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 760 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2018) Problemy kachestva obrazovaniya i urovnej integratsii znaniy [Problems of education quality and levels of knowledge integration]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, no. 1, pp. 16–23. (In Russian)
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A., Miklyaeva, A. V. (2022) Klassifikatsiya nauk i sistematzatsiya znaniy dlya proektirovaniya obshchego i professional'nogo integrativnogo obrazovaniya [Classification of sciences and systematization of knowledge for the design of general and professional integrative education]. *Obrazovanie i samorazvitie — Education and Self-development*, vol. 17, no. 2, pp. 219–230. <https://doi.org/10.26907/esd.17.2.17> (In Russian)
- Tsvetkova, L. A., Volkova, E. N., Korzhova, E. Yu., Miklyaeva, A. V. (2017a) Professional'noe stanovlenie pedagoga-psikhologa: mezhdru obrazovatel'nym i professional'nym standartom [Professional becoming of educational psychologist: between the educational and professional standard]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki — News of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, no. 10, pp. 83–95. EDN: [ZWEIDH](https://www.edn.ru/ZWEIDH) (In Russian)
- Tsvetkova, L. A., Volkova, E. N., Korzhova, E. Yu., Miklyaeva, A. V. (2017b) K probleme soderzhaniya deyatelnosti psikhologicheskoy sluzhby v razlichnykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Psychological service activities in various educational institutions]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 14, no. 4, pp. 26–48. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.2> (In Russian)



Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 37.018.1 + 316.614-053.2 + 303.62

EDN XWNWQB

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-283-304>

Научная статья

## Измерение стилей семейного воспитания детей и механизмов социального научения

Н. В. Кухтова<sup>✉1</sup>, Е. И. Сотникова<sup>2</sup>, М. Л. Белановская<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Витебский государственный университет им. П. М. Машерова,  
210038, Беларусь, г. Витебск, Московский пр-т, д. 33

<sup>2</sup> Витебский областной институт развития образования, 210602, Беларусь, г. Витебск, ул. Фрунзе, д. 21

<sup>3</sup> Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка,  
220030, Беларусь, г. Минск, ул. Советская, д. 18

### Сведения об авторах

Наталья Валентиновна Кухтова, SPIN-код: 8220-9920, Scopus AuthorID: 57216434547, ResearcherID: HGC-2086-2022, ORCID: 0000-0002-7947-4203, e-mail: [zvetok@tut.by](mailto:zvetok@tut.by)

Елена Игоревна Сотникова, SPIN-код: 6414-1705, ORCID: 0000-0003-3693-430X, e-mail: [elenacotnikova8@gmail.com](mailto:elenacotnikova8@gmail.com)

Марина Леонидовна Белановская, SPIN-код: 9324-3116, ORCID: 0000-0002-8203-9202, e-mail: [belanovskaya.marina@gmail.com](mailto:belanovskaya.marina@gmail.com)

**Для цитирования:** Кухтова, Н. В., Сотникова, Е. И., Белановская, М. Л. (2023) Измерение стилей семейного воспитания детей и механизмов социального научения. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 283–304. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-283-304> EDN XWNWQB

**Получена** 27 февраля 2023; прошла рецензирование 25 марта 2023; принята 12 апреля 2023.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © Н. В. Кухтова, Е. И. Сотникова, М. Л. Белановская (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

### Аннотация

**Введение.** Приведенный в статье теоретический анализ зарубежных, российских и белорусских исследований актуализирует проблему поиска диагностических методик, детализирующих стили семейного воспитания детей. Кроме того, выявлено полное отсутствие психодиагностического инструментария, направленного на изучение механизмов социального научения.

**Материалы и методы.** С целью расширения доступного для исследователей диагностического инструментария проведена адаптация и модификация методики «The parenting styles and dimensions questionnaire» (С. Робинсон и др. 2001), позволяющая определить стили семейного воспитания детей и механизмы социального научения, которые ранее не изучались. В оригинальной методике существуют ограничения, связанные с тем, что рассматриваются три стиля семейного воспитания: демократический, авторитарный, либеральный. Модификация опросника заключается в его дополнении индифферентным стилем семейного воспитания, а также выявлением механизмов социального научения для детального изучения детско-родительских отношений. Для обработки и анализа эмпирических данных при адаптации и модификации оригинальной методики были использованы коэффициент альфа Кронбаха, корреляционный анализ и Т-тест Стьюдента. Для обработки данных применялась программа SPSS 19.0. Финальный вариант адаптированной и модифицированной методики включает 6 шкал: «Демократический стиль воспитания», «Авторитарный стиль воспитания», «Либеральный стиль воспитания», «Индифферентный стиль воспитания», «Подражание», «Идентификация».

**Результаты исследования.** Проведенный корреляционный анализ подтвердил высокую гомогенность и конструктивную валидность методики, а коэффициент Кронбаха показал удовлетворительную согласованность. Доказана достаточная ретестовая надежность. Проведена оценка эмпирической, содержательной и внешней валидности методики, в результате которой получены удовлетворительные показатели.

**Заключение.** Адаптированный и модифицированный авторами русскоязычный вариант опросника «Измерение стилей семейного воспитания детей и механизмов социального научения» достаточно надежен, валиден и позволяет изучать стили семейного воспитания. Опросник может использоваться как в исследовательских, так и в прикладных целях специалистами в области изучения детско-родительских отношений и социального научения в детско-родительском взаимодействии.

**Ключевые слова:** стили семейного воспитания, научение, подражание, идентификация, детско-родительские отношения, демократический стиль воспитания, авторитарный стиль воспитания, либеральный стиль воспитания, индифферентный стиль воспитания

## Research article

# Measurement of family parenting styles and social learning mechanisms

N. V. Kukhtova<sup>✉1</sup>, E. I. Sotnikova<sup>2</sup>, M. L. Belanovskaya<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Vitebsk State University named after P. M. Masherov, 33 Moskovskiy Ave., Vitebsk 210038, Belarus

<sup>2</sup> Vitebsk Regional Institute for the Development of Education, 21 Frunze Str., Vitebsk 210602, Belarus

<sup>3</sup> Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, 18 Sovetskaya Str., Minsk 220030, Belarus

### Authors

Natalia V. Kukhtova, SPIN: 8220-9920, Scopus AuthorID: 57216434547, ResearcherID: HGC-2086-2022, ORCID: 0000-0002-7947-4203, e-mail: [zvetok@tut.by](mailto:zvetok@tut.by)

Elena I. Sotnikova, SPIN: 8220-9920, Scopus AuthorID: 57216434547, ResearcherID: HGC-2086-2022, ORCID: 0000-0002-7947-4203, e-mail: [elenacotnikova8@gmail.com](mailto:elenacotnikova8@gmail.com)

Marina L. Belanovskaya, SPIN: 9324-3116, ORCID: 0000-0002-8203-9202, e-mail: [belanovskaya.marina@gmail.com](mailto:belanovskaya.marina@gmail.com)

**For citation:** Kukhtova, N. V., Sotnikova, E. I., Belanovskaya, M. L. (2023) Measurement of family parenting styles and social learning mechanisms. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 283–304. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-283-304> EDN XWNWQB

**Received** 27 February 2023; reviewed 25 March 2023; accepted 12 April 2023.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © N. V. Kukhtova, E. I. Sotnikova, M. L. Belanovskaya (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

### Abstract

**Introduction.** The article presents a theoretical analysis of Belorussian, Russian and foreign studies focusing on family parenting. The analysis revealed that psychological assessment methods for family parenting styles are in short supply. In addition, we revealed a complete lack of psychometric instruments aimed at studying the mechanisms of social learning.

**Materials and Methods.** We adapted and modified the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (Robinson et al. 2001) in order to expand the scope of psychometric instruments available to researchers. The questionnaire is aimed at identifying the styles of family parenting and the mechanisms of social learning. The original methodology has limitations associated with the fact that it only distinguishes between three styles of family parenting: democratic, authoritarian and liberal. For a detailed study of parent-child relationships, we supplemented the questionnaire with the indifferent style of family parenting and questions aimed at identifying social learning mechanisms. Cronbach's alpha coefficient, correlation analysis and Student's t-test were used to process and analyze empirical data when adapting and modifying the original instrument. The SPSS 19.0 software was used for data processing. The final version of the adapted and modified instrument includes six scales: "Democratic parenting style", "Authoritarian parenting style", "Liberal parenting style", "Indifferent parenting style", "Imitation", "Identification".

**Results.** The correlation analysis confirmed the high homogeneity and construct validity of the adapted and modified version of the instrument, and the Cronbach coefficient showed its reliability and consistency. Sufficient retest reliability was proven. The empirical, content and external validity of the instrument was assessed, as a result of satisfactory indicators were obtained.

**Conclusions.** The adapted and modified Russian-language version—The Measuring Family Parenting Styles and Mechanisms of Social Learning Questionnaire—of the original instrument is sufficiently reliable and valid. It makes it possible to study family parenting styles and can be used for both research and applied purposes by professionals in the field of parent-child relationships.

**Keywords:** family parenting style, learning, imitation, identification, parent-child relationship, democratic style of parenting, authoritarian style of parenting, liberal style of parenting, indifferent style of parenting

## Введение

Семья является значимой фундаментальной структурой общества, которая играет первостепенную роль в развитии и воспитании личности ребенка. Взаимоверительные и сбалансированные отношения между родителями и детьми выступают важным фактором личностного и интеллектуального развития, влияющим как на их физическое, так и на психическое здоровье ребенка. Характеризуя семейное воспитание в целом, стоит отметить, что это управляемая система взаимоотношений родителей с детьми, как правило, основанная на доверии и любви. Здесь формируются необходимые социальные навыки и нормы, ценностные установки и взгляды, происходит первичная социализация (Eisenberg, Fabes 1998).

Основанием для понимания взаимосвязи между стилем семейного воспитания и детским социальным поведением выступают: теория привязанности Дж. Боулби (Боулби 2003), типология привязанности М. Эйнсворт (Ainsworth, Bowlby 1991), теория транзакций А. Дж. Самероффа (Sameroff, Mackenzie 2003), экологическая теория У. Бронфенбренера и социальная теория обучения А. Бандуры (Бандура 2000; Веракса, Веракса 2014). Эмоциональная связь, как правило, возникает с первых лет жизни между ребенком и близкими взрослыми, способствуя формированию чувства безопасности и защищенности, оказывая разностороннее влияние на эмоционально-личностную сферу ребенка, что может быть связано с привязанностью (Карабанова 2019).

Наряду с этим в современной психологической науке остается популярной классификация стилей семейного воспитания Д. Баумринд (Baumrind 1966), содержащая в себе некоторые важные аспекты воспитания, в частности дисциплинарные стратегии, теплоту и контроль. Базируясь на указанных измерениях, автор выдвинула предположение о том, что большинство родителей применяют определенный стиль воспитания (демократический, авторитарный, либеральный), который влияет на характер взаимодействия с ребенком (Головей и др. 2016; Кузьмишина и др. 2014; Скрипачева 2020).

Следует отметить исследования стилей семейного воспитания, которые показывают их связь с различными социальными областями развития ребенка (Scaramella et al. 2008) и становлением его социального поведения (Rubin et al. 2010), в том числе с развитием просоциального поведения у детей (McGinley 2008),

творческих способностей (Садикех 2014; Aunola et al. 2000), а также с эмоциональным состоянием ребенка (Адлер 2018; Баркан 2011; Венгер 2003) и качествами его личности (Спирева 2004). В частности, обнаружено, что:

- негативное воспитание, основанное на жестких методах по отношению к детям со стороны родителей, в последующем отображается в проявления асоциального поведения (Cornell, Frick 2007; Gershoff 2002; Romano et al. 2005);
- воспитание с помощью позитивных способов взаимодействия приводит к доброжелательному отношению к сверстникам и минимальным проблемам с поведением (Strayer, Roberts 2004);
- чрезмерная опека и контроль со стороны родителей в дальнейшем связаны с социальной тревожностью, робостью, поведенческими проблемами у детей (Gadeyne et al. 2004);
- либеральный стиль, основанный на отсутствии контроля со стороны взрослого, приводит к пассивности (Harvey et al. 2011) и недостаточному самообладанию у детей (Querido et al. 2002; Thompson et al. 2003);
- частое применение авторитарных дисциплинарных методов коррелирует более низким уровнем сочувствия и более высоким уровнем чувства вины (Cornell, Frick 2007);
- наказание как методом воспитания детей выступает одним из негативных предикторов их просоциального поведения (Сафонова 2020; Romano et al. 2005).

Зарубежные исследователи (LeMasters, DeFraim 1983) предложили модель воспитания, включающую в себя такие стили, как «мученик», «приятель», «полицейский», которые мало встречаются в научных источниках. Данная модель примечательна тем, что в ней прослеживается мотивация родителей. Предполагается, что стили воспитания часто предназначены для удовлетворения личностных потребностей родителя, а не потребностей в развитии ребенка.

Стоит более подробно рассмотреть взаимосвязь стилей семейного воспитания и теории социального научения А. Бандуры. Обычно дети перенимают нормы общения и взаимоотношений с другими людьми с помощью наблюдения (визуального изучения) и подражания авторитетным образцам, что приводит к демонстрации и усвоению нового социального поведения, которое в дальнейшем будет иметь подкрепле-

ние посредством похвалы или наказания. Кроме того, в процессе социального научения происходит идентификация, которая приводит к тому, что ребенок научается представлять себя на месте другого, копируя несколько образцов поведения, в отличие от подражания. Возникает и половая идентификация со значимыми людьми (отец, мать, сестра, брат). Отождествление с конкретной моделью поведения заключается в том, что у взрослого есть качество, которым ребенок хотел бы обладать (Белановская 2000; Левашкина 2012; Romano et al. 2005). Между идентификацией и подражанием существуют следующие различия, отраженные в таблице 1 (Кричевский, Дубовская 1981).

Таким образом, представлен достаточно широкий диапазон исследований, в рамках которых рассматривались различные аспекты влияния стиля семейного воспитания, начиная от базовой эмоциональной привязанности до использования взрослыми стратегий воспитания (поощрение, наказание), что в последующем затрагивает индивидуально-психологические особенности личности ребенка. При этом нами акцентируется внимание на взаимосвязи стилей

и теории социального научения, на основе чего ребенок наблюдает, усваивает образец поведения и получает соответствующий подкрепляющий фактор. Усвоение модели поведения происходит не только путем подражания, но и на основе идентификации. Эти два процесса разные по ситуации их возникновения, присутствию объекта, мотивирующему фактору, осознанию сложности воспроизведения, что приводит к четкому пониманию того, какой процесс задействован у ребенка при отождествлении со значимым взрослым. Одновременно следует отметить, что анализ зарубежных, российских и белорусских исследований позволяет сделать вывод о том, что сложно найти методики, детализирующие стили семейного воспитания детей, и как оказалось, не существует психодиагностического инструментария, направленного на изучение механизмов социального научения.

Целью исследования является изучение стилей семейного воспитания и механизмов социального анализа на основе адаптации и модификации методики "The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire" в соответствии с психометрическими требованиями.

Табл. 1. Сравнительная характеристика понятий «идентификация» и «подражание» (авторская разработка)

Идентификация	Подражание
1) как процесс распространяется на многие ситуации	1) как механизм воспроизводится в определенных обстоятельствах
2) реализуется в отсутствии объекта	2) реализуется при наличии объекта
3) продуцируется внутренними мотивами	3) продуцируется внешними факторами
4) субъект идентификации в большинстве случаев осознает воспроизведение действий другого лица	4) имеет неосознаваемый, спонтанный характер
5) характеризуется воспроизведением типов поведения, пониманием мотивации поступков объекта	5) сводится к простому копированию действий

Table 1. Comparative characteristics of the concepts "identification" and "imitation" (author's development)

Identification	Imitation
1) how the process extends to many situations	1) how the mechanism is reproduced in certain circumstances
2) implemented in the absence of an object	2) implemented in the presence of an object
3) produced by internal motives	3) produced by external factors
4) the subject of identification in most cases is aware of the reproduction of another person's actions	4) has an unconscious, spontaneous character
5) characterized by the reproduction of types of behavior, awareness of the motivation of the object's actions	5) reduced to simple copying of actions

## Методика

За основу исследования принят оригинальный опросник “The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire” (PSDQ) К. Робинсона, Б. Мандлеко, С. Ф. Олсен и Ч. Харта (Robinson et al. 2001), основанный на концепции стилей семейного воспитания Д. Баумринда, в которой выделяются авторитарный, демократический и либеральный стили. Опросник направлен на оценку поведения родителей, воспитывающих детей от 4 до 12 лет. Следует отметить, что опросник PSDQ широко используется в последние годы во многих исследованиях на выборках из Литвы, Турции, Пекина, Китая, западного штата США, Италии, Австралии и США (Kern, Jonyniene 2012; Önder, Gülay 2009; Padilla-Walker, Coyne 2011; Robinson et al. 2001; Russell et al. 1998; Tagliabue et al. 2014; Topham et al. 2011; Williams et al. 2009).

Изначально опросник содержал в себе 62 вопроса, но многие из них имели одинаковый смысл и низкую корреляцию с другими элементами опросника, что послужило причиной его сокращения. На данный момент опросник включает в себя 32 вопроса и 3 шкалы: шкала «демократический стиль» включает в себя 15 вопросов и три подшкалы: теплота и поддержка; рассуждение и индукция; демократичность. Шкала «авторитарный стиль» состоит из 12 вопросов и трех подшкал: физическое наказание, словесное и карательное наказание. Шкала «либеральный стиль» включает пять пунктов. Каждый элемент оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта, причем более высокие оценки указывают на более частое использование описанного поведения.

В оригинальной методике существуют определенные ограничения, связанные с тем, что в ней рассматриваются только три стиля и не раскрыт индифферентный стиль воспитания. Для полноты и широты изучения детско-родительских отношений были включены еще три шкалы, с учетом подхода к научению А. Бандуры: «подражание» и «идентификация», и «индифферентный стиль семейного воспитания».

Отбор утверждений для дополнительных шкал, включенных в оригинальную версию опросника, происходила на основе теоретического анализа. Так, по результатам анализа имеющихся методик по изучению стилей семейного воспитания среди них не было выявлено диагностического инструментария, оценивающих четыре обозначенных выше стиля воспитания. Это также подтверждается рядом научных статей и работ, в которых в основном характеризуется демократический, авторитарный

и либеральный стиль, но не рассматривается индифферентный стиль и его последствия для развития личности ребенка. Введение шкал «подражания» и «идентификация» обосновывается значимостью этих социальных механизмов для становления поведения ребенка.

В соответствии с требованиями к стандартизации психодиагностических методик была сформулирована четкая и понятная инструкция для респондентов, создана унифицированная система ответов респондентов с использованием пятибалльной шкалы, дана подробная интерпретация полученных количественных данных респондентов по каждой шкале.

Модифицированный опросник состоит из 57 вопросов и включает шесть шкал. При ответах на вопросы используется метод фиксированных оценок с помощью шкалы Лайкерта, имеющей пятибалльную шкалу (от нуля, как «никогда», до четырех, как «всегда»). Подсчет баллов осуществляется по каждой шкале путем сложения баллов в соответствии с ключом методики.

## Описание шкал

Шкала «*демократический стиль воспитания*» выявляет родителей, которые проявляют теплоту и заботу, отзывчивость, выражают любовь и привязанность, помогают и поддерживают своего ребенка. Данный стиль воспитания характеризуется тем, что родители применяют по отношению к своему ребенку как разумные требования, так и высокую отзывчивость. Родители оказывают поддержку, помогают ребенку. Придерживаясь такого стиля воспитания, взрослые должны быть гибкими и принимать во внимание те цели, которые они ставят перед ребенком, способствуя тому, чтобы он максимально развивал свой потенциал. В таком случае дети являются более независимыми, активными, эмпатичными, с хорошо развитыми социальными навыками общения. Шкала включает в себя подшкалы:

- измерение теплоты и поддержки;
- измерение регулирования (рассуждение/индукция);
- измерение предоставления автономии (демократичность).

Шкала «*авторитарный стиль воспитания*» направлена на выявление родителей, которые проявляют высокий уровень контроля и низкий уровень эмоциональной отдачи, препятствуют свободному развитию личности ребенка. По отношению к ребенку взрослый использует постоянную критику, словесное унижение,



прибегает к жестким дисциплинарным методам, критическим замечаниям, словесным и физическим наказаниям. Как следствие, дети обладают низкой самооценкой, имеют неразвитые коммуникативные навыки, склонны к психологическим проблемам, в определенной степени способны проявлять агрессивное поведение. Шкала включает в себя подшкалы:

- физическое наказание;
- словесное наказание;
- карательное наказание.

Шкала «*либеральный стиль воспитания*» характеризует родителей с низким уровнем контроля и всеобщей дозволенностью. Данный стиль предполагает избегание наказаний, критики и требований по отношению к своему ребенку. Либеральные родители удовлетворяют потребности детей, но не в состоянии установить надлежащие дисциплинарные требования для ребенка. Дети, воспитанные либеральными родителями, обладают эгоцентрическими тенденциями, слабым поведенческим контролем.

Шкала «*индифферентный стиль семейного воспитания*» направлена на выявление родителей, которые проявляют полное безразличие по отношению к своему ребенку, пренебрегают его потребностями. Индифферентный родительский стиль характеризуется низкой отзывчивостью и требовательностью, предъявлением минимума требований. Дети таких родителей более импульсивны, в выражении собственных эмоций испытывают затруднения.

Шкала «*подражание*» помогает выявить и оценить собственную модель социального поведения взрослого посредством наблюдения за социальными и трудовыми навыками ребенка, коммуникативной стороной общения с окружающими, эмоционально-волевой сферой в семейных и других ситуациях, отреагировать и осознать свою манеру поведения.

Шкала «*идентификация*» направлена на понимание того, с кем по большей мере происходит полоролевая идентификация у ребенка, на кого он/она стремится быть похожим в поведенческом и эмоциональном аспектах, лежащих в основе межличностной перцепции, индивидуально-типологических характеристик значимого другого человека (мама, папа).

## Организация и методы исследования

*Выборка.* В исследовании приняли участие 347 респондентов в возрасте от 20 до 49 лет (средний возраст  $M = 31,5$  лет). Образование у всех респондентов высшее. Участниками выступили родители детей дошкольного и младшего школьного возраста.

*Методики исследования:* Алабамский опросник практик родительского воспитания (APQ-PR) (Clerkin et al. 2007), адаптация С. В. Логиновой, Е. Р. Слободской, Е. А. Козловой, О. С. Корниенко (Логинова и др. 2016); опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (BPP) (Марковская 2007); анкета «Анализ стиля родительских дисциплин» (Шведовская 2006); опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Эйдемиллер, Юстицкис 2008).

При обработке данных использовались: коэффициент альфа Кронбаха, корреляционный анализ и Т-тест Стьюдента. Для обработки данных применялась программа SPSS 19.0.

## Результаты и их обсуждение

*Перевод методики* (с английского языка на русский) выполнялся профессиональными переводчиками и психологами, владеющими языком оригинала. Текст методики соответствует лингвистическим нормам русского языка и отражает смысловую нагрузку оригинала. Осуществлена процедура прямого и обратного перевода.

Оценка *содержательной валидности* русскоязычного варианта методики проводилась группой экспертов — профессионально-статусных (имеют ученые степени и звания) и практических психологов. Некоторые утверждения были переформулированы с учетом названия шкал, что позволило обеспечить ясность и простоту формулировок для их понимания.

Проверка уровня дискриминантности вопросов методики показала достаточно высокий коэффициент корреляции каждого утверждения с общим баллом всего теста (от  $r_{xy} = 0,3$  до  $r_{xy} = 0,6$ , при  $p \leq 0,05$ ). Та же статистическая процедура позволила выявить и гомогенность методики, которая также является достаточно высокой. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что методику можно считать валидно конструктивной.

К тому же конструктивная валидность определялась с помощью сопоставительного анализа содержания методики с результатами, полученными по другим опросникам (метод корреляции с другими тестами). Для этого были использованы методики, в основе которых лежит изучение взаимоотношений родителей с ребенком, стиля родительского воспитания, семейных взаимоотношений. Исходя из результатов математико-статистической обработки данных, можно отметить наличие корреляционных связей, которые свидетельствуют о конструктивной валидности адаптируемого опросника (табл. 2).

Табл. 2. Конструктная валидность методики

Названия переменных	Названия шкал и подшкал									
	Теплота/Поддержка»	Рассуждение/Индукция	Демократичность	Физическое наказание	Словесное наказание	Карательное наказание	Либеральный стиль	Индивидуальный стиль	Подражание	Идентификация
Непоследовательность дисциплины	,179*	,291**	,167*			,351**				,235**
Гиперпротекция		-,211*					,237**			
Гипопротекция					,279**		,230**	,192*		
Потворство	-,240**	-,351**	-,118				,393**		-,174*	
Игнорирование потребностей ребенка		-,179*	-,284**		,207*					
Чрезмерность требований-обязанностей					,180*			,217**		
Недостаточность требований-обязанностей					,256**	,205*	,218**			
Чрезмерность требований-запретов								,222**		
Недостаточность требований-запретов						-,165*				
Чрезмерность санкций					,288**	,174*				
Минимальность санкций							,180*			
Неустойчивые стили воспитания	-,264**	-,203*		,202*	,293**		,165*		-,302**	
Расширение сферы родительских чувств		-,197*		,259**			,260**			
Предпочтения ребенка					,224**					

Таблица 2. Продолжение

Воспитательная неуверенность		-,167*			,165*					
Фобия утраты ребенка	-,233**	-,269**	-,207*	,199*			,237**		-,222**	
Неразвитость родительских чувств		-,220**	-,169*		,208*			,193*	-,280**	-,184*
Проекция на ребенка	-,163*	-,205*	-,180*	,188*	,357**	,174*	,181*		-,198*	
Вынесение конфликта между супругами				,298**	,352**		,194*			
Предпочтение мужских качеств	-,197*	-,285**	-,166*				,201*	,200*		
Предпочтение женских качеств		-,193*	-,025		,162*					
Нетребовательность-требовательность			-,046		,228**					
Мягкость-строгость			-,135	,179*	,201*					
Автономность-контроль	,185*					,219*			,205*	
Эмоциональная дистанция-близость	,176*									,307**
Отвержение-принятие			,177*					-,203*		
Отсутствие сотрудничества	,393**	,239**	,306**						,314**	,252**
Несогласие-согласие	,183*									
Удовлетворение отношениями с ребенком	,237**	,283**	,193*				,191*	-,172*	,230**	,296**

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

Table 2. Construct validity of the instrument

Names of variables	Names of scales and subscales									
	Warmth/Support	Reasoning/Induction	Level of democracy	Physical punishment	Verbal punishment	Punitive punishment	Liberal style	Indifferent style	Imitation	Identification
Inconsistency of discipline	.179*	.291**	.167*			.351**				.235**
Hyper-protection		-.211*					.237**			
Hypo-protection					.279**		.230**	.192*		
Indulgence	-.240**	-.351**	-.118				.393**		-.174*	
Ignoring the child's needs		-.179*	-.284**		.207*					
Excessive requirements-responsibilities					.180*			.217**		
Insufficient requirements-responsibilities					.256**	.205*	.218**			
Excessive requirements-prohibitions								.222**		
Insufficient requirements-prohibitions						-.165*				
Excessive sanctions					.288**	.174*				
Minimality of sanctions							.180*			
Unstable parenting styles	-.264**	-.203*		.202*	.293**		.165*		-.302**	
Expanding the sphere of parental feelings		-.197*		.259**			.260**			
Child's preferences					.224**					
Parenting insecurity		-.167*			.165*					

Table 2. Completion

Phobia of losing the child	-.233**	-.269**	-.207*	.199*			.237**		-.222**	
Underdevelopment of parental feelings		-.220**	-.169*		.208*			.193*	-.280**	-.184*
Projection on the child	-.163*	-.205*	-.180*	.188*	.357**	.174*	.181*		-.198*	
Transference of conflict between spouses				.298**	.352**		.194*			
Preference for masculine qualities	-.197*	-.285**	-.166*				.201*	.200*		
Preference for feminine qualities		-.193*	-.025		.162*					
Indulgence-exactingness			-.046		.228**					
Softness-severity			-.135	.179*	.201*					
Autonomy-control	.185*					.219*			.205*	
Emotional distance-closeness	.176*									.307**
Rejection-acceptance			.177*					-.203*		
Lack of cooperation	.393**	.239**	.306**						.314**	.252**
Disagreement-agreement	.183*									
Satisfaction with the relationship with the child	.237**	.283**	.193*				.191*	-.172*	.230**	.296**

Note: \*— $p \leq 0.05$ ; \*\*— $p \leq 0.01$ .

Интерпретация корреляционных связей подшкал и шкал адаптируемой методики с другими переменными подтверждает конструктивную валидность. Результаты, представленные в таблице, позволяют судить о том, что подшкала «измерение связи (теплота и поддержка)» характеризуется непоследовательностью дисциплины, родители удовлетворяют потребности детей, проявляя заботу и поддержку, прислушиваются к пожеланиям детей, порой опекают их, отсутствует негативизм и эмоциональное отвержение к детям, однако могут наблюдаться колебания в воспитании, отсутствие или нестабильность (со стороны мамы, папы и близких) в семейной системе четкого распорядка дня, единых правил, норм поведения, требований по отношению к ребенку.

Подшкала «измерение регулирования (рассуждение/индукция)» связана с удовлетворением отношениями с ребенком, в затруднительной для его ситуации родители объясняют, рассуждают вместе с ребенком, помогают понять причины и возможные последствия в будущем, помогают выбрать адекватную модель поведения. Взрослый позволяет ребенку проявлять самостоятельность в соответствии с возрастом, выражать свое мнение, ребенок прислушивается к мнению взрослого, отношения основаны на доверии, понимании, уважении.

Подшкала «демократичность» представлена адекватным способом поощрения, стимулированием и закреплением положительных социальных навыков, привычек у ребенка; взрослый уважает интересы и мнения, удовлетворяет базовые потребности ребенка.

В свою очередь, все три подшкалы «измерение связи (теплота и поддержка)» «демократичность», «измерение регулирования (рассуждение/индукция)» коррелируют со шкалами «непоследовательность дисциплины», «потворство», «фобия утраты ребенка», «проекция на ребенка и предпочтение мужских качеств», что свидетельствует о стремлении родителей к максимальному и некритичному удовлетворению потребностей ребенка; умеренный тип контроля сочетает как твердость родителей, не перерастающую в излишнюю принципиальность и настойчивость, так и определенную ситуативную уступчивость в отношении желаний и требований детей.

Подшкала «физическое наказание» в шкале «авторитарный стиль воспитания» отличается неустойчивым стилем воспитания, применением физических наказаний по отношению к ребенку, неоднозначностью проявлений эмоций родителями, доминантностью в отношении

с ребенком, отсутствием положительных тактик воспитания ребенка.

Подшкала «словесное наказание» характеризуется частым принижением достоинств и качеств ребенка в словесной негативной форме со стороны родителей (нотации, угрозы, указание, запугивание, сравнение с другими детьми), игнорированием потребностей, чрезмерностью требований и санкций, неразвитостью родительских чувств, неуверенностью в воспитательных тактиках по отношению к ребенку, отсутствием теплоты и поддержки со стороны родителей.

Подшкала «карательное наказание» связана с лишением или ограничением права ребенка на самостоятельность и проявление инициативы, тотальным контролем за всеми сферами жизни ребенка, стремлением к строгой дисциплине, применением наказания и негативных дисциплинарных мер (изоляция, физическое наказание, принуждение), проекцией отрицательных качеств взрослого на ребенка, подчинением всем требованиям взрослого, отсутствием эмоционального контакта и доверия с родителями, устанавливающими строгие нормы поведения, которым необходимо следовать.

Общим в корреляционных связях авторитарного стиля является показатель «проекция на ребенка», что может свидетельствовать о проявлении родителями стилей авторитарной гиперсоциализации и повышенной моральной ответственности, минимальном внимании к потребностям ребенка, присутствии постоянных ограничивающих мер свободы и автономности ребенка, чрезмерном реагировании на поступки и проступки ребенка, навязывании своей точки зрения и запрете на проявление собственного мнения, которые проявляются в противоречивой системе требований и запретов.

Шкала «либеральный стиль воспитания» выражается неоднозначностью применения воспитательных мер, стремлением максимально удовлетворить потребности ребенка, отсутствием проявления власти и давления на ребенка, низким уровнем контроля в форме вседозволенности, избеганием принудительных или конфронтационных практик.

Шкала «индифферентный стиль воспитания» характеризуется неразвитостью родительских чувств, отсутствием контроля со стороны родителей, проявляется нестабильность в требованиях к выполнению обязанностей ребенком.

Шкала «подражание» описывает самостоятельное копирование действий, видов деятельности, черт поведения взрослого с учетом возрастных возможностей ребенка, что в опре-

деленной степени обусловлено стремлением ребенка обратить внимание на себя и установить контакт с родителями, а также их вербальную оценку (одобрение, похвалу, наказание) и контроль со стороны родителей. Утверждения, составляющие эту шкалу, дают родителям возможность оценить и проанализировать свое собственное поведение посредством наблюдения за ребенком.

Шкала «идентификация» описывает принятие и соотнесение ребенком самого себя со значимым взрослым, выражается в признании определенной степени сходства с объектом идентификации в эмоциональном, поведенческом, когнитивном, социальном компонентах.

Таким образом, приведенные психометрические характеристики шкалы подтверждает пригодность и соответствие шкал и подшкал, дополняя их содержательную наполненность.

Надежность методики определялась по критерию однородности с помощью коэффициента Кронбаха (табл. 3). Внутренняя согласованность с учетом каждого вопроса методики говорит о сомнительной согласованности ( $\alpha = 0,636$ ).

Шкала «демократический стиль воспитания» ( $\alpha = 0,838$ ) подтверждает хорошую согласованность. По шкале «авторитарный стиль воспитания» наблюдается хорошая надежность-согласованность ( $\alpha = 0,820$ ). Шкала либерального стиля воспитания ( $\alpha = 0,446$ ) и шкала индифферентного стиля воспитания ( $\alpha = 0,481$ ) демонстрируют плохую согласованность. Шкала подражания ( $\alpha = 0,575$ ) и шкала идентификации ( $\alpha = 0,640$ ) имеют сомнительную согласованность.

При этом в оригинальной методике надежность внутренней согласованности по 3 шкалам колебалась от хорошего до превосходного (Robinson et al. 2001): демократический стиль  $\alpha = 0,84$ ; авторитарный  $\alpha = 0,70$ ; либеральный  $\alpha = 0,74$ . Внутренняя согласованность по подшкалам в авторском варианте представлена не была.

Зарубежные исследования, связанные с адаптацией методики, показали различные результаты по психометрическим свойствам. Так, на португальской выборке были получены следующие результаты: надежности Кронбаха, равный  $\alpha = 0,88$  для авторитарного;  $\alpha = 0,81$  для демократического и  $\alpha = 0,56$  для либерального

Табл. 3. Результаты оценки согласованности шкал

Наименование шкалы	Коэффициент $\alpha$ Кронбаха	
	Оригинальная версия	Адаптированная версия
1. Шкала «демократический стиль воспитания»	0,84	0,838
1.1 измерение связи (теплота и поддержка)		0,710
1.2 измерение регулирования (рассуждение/индукция)		0,688
1.3 «демократичность»		0,585
2. Шкала «авторитарный стиль воспитания»	0,70	0,824
2.1 физическое наказание		0,796
2.2 словесное наказание		0,620
2.3 карательное наказание		0,501
3. Шкала «либеральный стиль воспитания»	0,74	0,446
4. Шкала «индифферентный стиль воспитания»		0,481
5. Шкала «подражание»		0,575
6. Шкала «идентификация»		0,640
По всей методике		0,636

Table 3. Results for reliability-consistency

Name of the scale	Cronbach's alpha	
	Original version	Adapted version
1. The scale "democratic parenting style"	0.84	0.838
1.1 measuring relation (warmth and support)		0.710
1.2 measuring regulation (reasoning/induction)		0.688
1.3 " level of democracy "		0.585
2. The scale "authoritarian parenting style"	0.70	0.824
2.1 physical punishment		0.796
2.2 verbal punishment		0.620
2.3 punitive punishment		0.501
3. The scale "liberal parenting style"	0.74	0.446
4. The scale "indifferent parenting style"		0.481
5. The scale "imitation"		0.575
6. The scale "identification"		0.640
The whole instrument		0.636

стиля воспитания (Martins et al. 2018). Исследование на литовской выборке дало аналогичные результаты с достоверностью Альфа-балл Кронбаха составляет  $\alpha = 0,85$  для демократического стиля воспитания;  $\alpha = 0,76$  для авторитарного стиля воспитания и  $\alpha = 0,58$  для либерального стиля (Kern, Jonyniene 2012). Аналогично исследованию адаптации, проведенному на бразильской выборке, был получен тот же результат, представляющий собой хороший показатель надежности альфа:  $\alpha = 0,86$  для демократического воспитания;  $\alpha = 0,84$  для авторитарного стиля воспитания и  $\alpha = 0,64$  для либерального стиля воспитания (Oliveira et al. 2018).

Таким образом, различные исследования подтвердили, что третий фактор методики (либеральный стиль) характеризуется недостаточной надежностью (например,  $\alpha = 0,58$  (Kern, Jonyniene 2012), 2012;  $\alpha = 0,38$ , (Önder, Gülay 2009);  $\alpha = 0,64$  (Robinson et al. 2001), что также

подтверждается и в нашем исследовании. Очевидно, что подобная ситуация со шкалой «Либеральный стиль воспитания» вполне уместна и, возможно, связана с социокультурными особенностями родителей. В свою очередь, на внутреннюю согласованность шкалы «индифферентный стиль воспитания» следует обратить внимание, осуществить повторное исследование и рассмотреть факторы, влияющие на ее снижение.

Ретестовая надежность методики определялась повторным опросом испытуемых спустя две недели после первого с помощью сравнительного анализа (Т-тест), который показал отсутствие значимых различий по двум измерениям, что свидетельствует о надежности адаптируемой методики.

Проверка ретестовой надежности по результатам повторного исследования той же выборки



по прошествии трех недель выявила средний уровень ретестовой надежности методики. Коэффициент корреляции составляет от 0,3 до 0,5, при  $p \leq 0,05$ .

Приведенные результаты позволяют констатировать наличие достаточных показателей ретестовой надежности по шкалам, которые устойчивы к перетестированию.

Процедура стандартизации методики включала выделение средней нормы и отклонений от нее (диапазона выше и ниже среднего значения) по каждой из шкал по исследуемой выборке. Шаговой единицей для определения уровней служил подсчет среднего значения и 1/2 стандартного отклонения для каждой шкалы (табл. 4).

Табл. 4. Данные по стандартизации методики

Шкалы (подшкалы)	среднее	выше среднего	ниже среднего
1. Шкала «демократический стиль воспитания»	22,6	24,9	20,3
1.1 измерение связи (теплота и поддержка)	11,2	13,4	8,9
1.2 измерение регулирования (рассуждение/индукция)	9,1	10,1	8,1
1.3 «демократичность»	4,1	6,0	2,3
2. Шкала «авторитарный стиль воспитания»	7,8	9,2	6,4
2.1 физическое наказание	4,4	5,8	3,1
2.2 словесное наказание	8,9	10,3	7,4
2.3 карательное наказание	8,0	9,9	6,2
3. Шкала «либеральный стиль воспитания»	21,8	24,1	19,6
4. Шкала «индифферентный стиль воспитания»	17,0	19,3	14,7

Table 4. Data on standardization of the instrument

Scales (subscales)	Average	Above average	Below average
1. The scale "democratic parenting style"	22.6	24.9	20.3
1.1 measuring relation (warmth and support)	11.2	13.4	8.9
1.2 measuring regulation (reasoning/induction)	9.1	10.1	8.1
1.3 " level of democracy "	4.1	6.0	2.3
2. The scale "authoritarian parenting style"	7.8	9.2	6.4
2.1 physical punishment	4.4	5.8	3.1
2.2 verbal punishment	8.9	10.3	7.4
2.3 punitive punishment	8.0	9.9	6.2
3. The scale "liberal parenting style"	21.8	24.1	19.6
4. The scale "indifferent parenting style"	17.0	19.3	14.7

Таким образом, русскоязычный вариант опросника «Измерение стилей семейного воспитания детей и механизмов социального научения» достаточно надежен, валиден и позволяет изучать стили семейного воспитания.

## Выводы

Проведенный теоретический анализ показал, что достаточно сложно найти методики, детализирующие стили семейного воспитания детей, и не существует психодиагностического инструментария, направленного на изучение механизмов социального научения. В проведенном исследовании была проведена русскоязычная адаптация и модификация опросника «Измерение стилей семейного воспитания детей и механизмов социального научения», включающая в новом варианте шесть шкал: «Демократический стиль воспитания», «Авторитарный стиль воспитания», «Либеральный стиль воспитания», «Индиферентный стиль воспитания», «Подражание», «Идентификация». Осуществленные статистические процедуры по адапта-

ции и модификации русскоязычного варианта опросника подтверждают достаточную надежность, согласованность и валидность методики.

Однако следует подчеркнуть ряд ограничений, выявленных в ходе исследования. Во-первых, нельзя было исключить влияние социальной желательности, а также иных субъективных факторов, связанных с родителями, заполнявшими опросник. Во-вторых, в исследование принимали участие только матери, когда в разработке оригинального опросника участие принимали и отцы. Было бы важно сравнить такие показатели, как «теплота/поддержка» и «физическое наказание», поскольку, как правило, в повседневной жизни матери занимаются детьми, а отцы несут ответственность за дисциплину, то есть в одной семье стили семейного воспитания могут быть совершенно разными.

Методика может использоваться как в исследовательских, так и в прикладных целях специалистами в области изучения детско-родительских отношений. Особое значение методика приобретает в практической деятельности психологов при исследовании межличностных отношений в семейной системе.

## Приложение

### Методика (форма для матерей)

**Инструкция:** Ниже приведен ряд утверждений, которые в большей или меньшей степени описывают Ваш стиль воспитания, меры наказания и поощрения по отношению к собственному ребенку. Пожалуйста, обозначьте, в какой степени Вы согласны с каждым из вопросов: 0 — никогда, 1 — скорее нет, чем да, 2 — иногда, 3 — скорее да, чем нет, 4 — всегда.

1. Я интересуюсь проблемами своего ребенка.
2. Я применяю физические наказания по отношению к своему ребенку.
3. Я раздражаюсь, когда ребенок делает не так, как я сказала.
4. Я занята своими делами, на ребенка у меня нет времени.
5. Я считаю, что подаю ребенку достойный пример.
6. Я знаю, что когда моего ребенка обидел сверстник, то он расскажет об этом матери.
7. Я шлепаю рукой своего ребенка, когда он непослушен.
8. Я кричу на ребенка, когда он плохо себя ведет.
9. Я балую своего ребенка.
10. Я знаю, когда моего ребенка обидел сверстник, то он расскажет об этом отцу.
11. Я выполняю ежедневную работу по дому, и мой ребенок мне в этом помогает.
12. Я отзывчива на потребности своего ребенка.
13. Я объясняю своему ребенку причины, по которым следует соблюдать нормы и правила общества.
14. Я могу беспричинно наказать ребенка, когда у меня плохое настроение.

15. Я не наказываю своего ребенка после того, как он провинился, потому что ему удается уговорить меня.
16. Мой ребенок говорит, что хочет быть похожим на мать.
17. Я слежу за своей речью при ребенке.
18. Я считаю, что лучший способ воспитания — ремень.
19. Я делаю за ребенка порученное задание, если он упрямится и не хочет его выполнять.
20. Я обеспечиваю своего ребенка и этого достаточно.
21. Я тактична и вежлива при ребенке.
22. Мой ребенок говорит, что хочет быть похожим на отца.
23. Я понимаю, когда мой ребенок расстроен.
24. Я даю подзатыльник своему ребенку, когда он непослушен.
25. Я считаю, что мой ребенок должен сам понимать, когда он поступает плохо.
26. Я бью своего ребенка, когда он не слушается меня.
27. Мне трудно отказать своему ребенку.
28. Я добра и вежлива с ребенком.
29. Мой ребенок говорит, что хочет быть похожим на кого-нибудь из членов семьи.
30. Я ставлю своего ребенка в угол в качестве наказания.
31. Я могу наказать ребенка при других детях.
32. Я помогаю своему ребенку понять последствия его плохих поступков.
33. Я забочусь о своем ребенке.
34. Я объясняю своему ребенку, что я думаю о его хорошем и плохом поведении.
35. Я испытываю эмоциональную отвержение по отношению к своему ребенку.
36. Я вижу, что мой ребенок расстроен, но не буду интересоваться.
37. Я доброжелательна и вежлива с другим людьми при ребенке.
38. Я считаю, что лучший способ наказания — ремень.
39. Я специально критикую своего ребенка, чтобы сделать его лучше.
40. Я больше ребенка ругаю, чем хвалю.
41. Я могу наказать ребенка при других взрослых.
42. Я прислушиваюсь к мнению своего ребенка, даже если оно расходится с моим.
43. Я от случая к случаю интересуюсь делами своего ребенка.
44. Я могу накричать на других членов семьи при ребенке.
45. Я считаю физическое наказание действенным, чем словесное.
46. Мой ребенок проявляет сочувствие по отношению к другим.
47. Я радуюсь успехам своего ребенка.
48. Я учитываю желание ребенка, прежде чем попрошу его что-то сделать.
49. Я считаю словесное наказание считаю действенным, чем физическое.
50. Я хвалю ребенка за каждый успех наедине.
51. Мой ребенок сочувствует персонажам художественных произведений (мультфильмов).
52. Я уважительно отношусь к мнению ребенка и поддерживаю его.
53. Я не хотела этого ребенка.
54. Я хвалю ребенка за каждый успех при других людях.
55. Я оскорбляю своего ребенка, когда его поведение не соответствует моим ожиданиям.
56. Мне трудно дисциплинировать своего ребенка.
57. Я внимательно и интересом слушаю своего ребенка.

#### **Ключ к методике**

Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале.

Шкала(-ы), по которой(-ым) набрано наибольшее количество суммарных баллов, характеризует индивидуальный стиль семейного воспитания, а также меры наказания и поощрения по отношению к собственному ребенку.

1. Шкала «демократический стиль воспитания»	
1.1 измерение связи (теплота и поддержка)	Вопросы
	1, 12, 23, 33, 47, 50, 54
1.2 измерение регулирования (рассуждение/ индукция)	13, 32, 34
1.3 «демократичность»	42, 48, 52
2. Шкала «авторитарный стиль воспитания»	
2.1 физическое наказание	7, 18, 24, 26, 38
2.2 словесное наказание	2, 18, 14, 39, 40, 45, 49, 55
2.3 карательное наказание	3, 30, 31, 41
3. Шкала «либеральный стиль воспитания»	
9, 15, 19, 27, 56	
4. Шкала «индифферентный стиль воспитания»	
4, 20, 25, 35, 36, 43, 53	
5. Шкала «подражание»	
5, 11, 17, 21, 28, 37, 44, 57	
6. Шкала «идентификация»	
6, 10, 16, 22, 29, 46, 51	

### 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 ethical principles provided for research involving humans and animals were observed during the study.

### Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в проведение исследования и подготовку рукописи статьи.

### Author Contributions

The authors made an equivalent contribution to the research and preparation of the manuscript of the article.

## Литература

- Адлер, А. (2018) *Индивидуальная психология и развитие ребенка*. М.: Институт общегуманитарных исследований, 167 с.
- Бандура, А. (2000) *Теория социального научения*. СПб.: Евразия, 320 с.
- Баркан, А. И. (2003) *Плохие привычки хороших детей. Учимся понимать своего ребенка*. М.: Дрофа-Плюс, 352 с.
- Белановская, О. В. (2000) Идентификация как механизм развития личности. *Адукацыя і выхаванне*, № 10, с. 36–40.
- Боулби, Дж. (2003) *Привязанность*. М.: Гардарики, 477 с.
- Венгер, А. Л. (2003) *Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство*. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 160 с.
- Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н. (2014) Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, № 10, с. 56–65. EDN: VOICFJ
- Головей, В. А., Василенко, В. Е., Савенышева, С. С. (2016) Структура семьи и семейное воспитание как факторы развития личности дошкольника. *Социальная психология и общество*, т. 7, № 2, с. 5–18. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070201>
- Карабанова, О. А. (2019) В поисках оптимального стиля родительского воспитания. *Национальный психологический журнал*, № 3 (35), с. 71–79.
- Кричевский, Р. Л., Дубовская, Е. М. (1981) О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении. В кн.: А. А. Бодалев (ред.). *Психология межличностного познания*. М.: Педагогика, с. 92–121.
- Кузьмишина, Т. Л., Амелина, Е. С., Пермякова, А. А., Хохлова, Е. А. (2014) Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация. *Современная зарубежная психология*, т. 3, № 1, с. 16–25.
- Левашкина, А. О. (2012) Особенности механизма идентификации в детском возрасте. *Ярославский педагогический вестник*, т. 2, № 1, с. 295–299. EDN: PYHPZN
- Логинова, С. В., Слободская, Е. Р., Козлова, Е. А., Корниенко, О. С. (2016) Адаптация опросника для изучения практик родительского воспитания детей дошкольного возраста (APQ-PR) *Психологические исследования*, т. 9, № 47, статья 12. [Электронный ресурс]. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/471/649> (дата обращения 20.03.2022).
- Марковская, И. М. (2007) *Психология детско-родительских отношений*. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 91 с.
- Садикех, М. (2014) Связь стилей родительского воспитания с умственной активностью и развитием творческих способностей учащихся. *Историческая и социально-образовательная мысль*, № 1 (23), с. 250–253.
- Сафонова, М. В. (2020) Представления современных родителей о требованиях, поощрении и наказании как компонентах воспитания детей. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева*, т. 53, № 3, с. 169–182. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-53-3-231>
- Скрипачева, Е. И. (2020) Влияние стилей семейного воспитания на просоциальное поведение у детей дошкольного возраста. *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология*, т. 10, № 2, с. 146–152. EDN: ZAYJON
- Спирева, Е. Н. (2004) *Влияние личностных особенностей родителя и ребенка на стиль семейного воспитания. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, 26 с.
- Шведовская, А. А. (2006) Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. *Психологическая наука и образование*, т. 11, № 1, с. 69–84. EDN: НТҮНТХ
- Эйдемиллер, Э., Юстицкис, В. (2008) *Психология и психотерапия семьи*. 4-е изд. СПб.: Питер, 663 с.
- Ainsworth, M. D. S., Bowlby, J. (1991) An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, vol. 46, no. 4, pp. 333–341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Aunola, K., Stattin, H., Nurmi, J. E. (2000) Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescents*, vol. 23, no. 2, pp. 205–222. <https://dx.doi.org/10.1006/jado.2000.0308>
- Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, vol. 37, no. 4, pp. 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Clerkin, S. M., Halperin, J. M., Marks, D. J., Policaro, K. L. (2007) Psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire—preschool revision. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 36, no. 1, pp. 19–28. <https://doi.org/10.1080/15374410709336565>
- Cornell, A. H., Frick, P. J. (2007) The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 36, no. 3, pp. 305–318. <https://doi.org/10.1080/15374410701444181>

- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1998) Prosocial development. In: W. Damon, N. Eisenberg, R. M. Lerner (eds.). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. 5<sup>th</sup> ed. New York: Wiley Publ., pp. 701–778.
- Gadeyne, E., Ghesquière, P., Onghena, P. (2004) Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 33, no. 2, pp. 347–358. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302\\_16](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_16)
- Gershoff, E. T. (2002) Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, vol. 128, no. 4, pp. 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>
- Harvey, E., Stoessel, B., Herbert, S. (2011) Psychopathology and parenting practices parents of preschool children with behavior problems. *Parenting Science and Practice*, vol. 11, no. 4, pp. 239–263. <https://doi.org/10.1080/2F15295192.2011.613722>
- Kern, R. M., Jonyniene, J. (2012) Psychometric properties of the Lithuanian version of the parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ): Pilot study. *The Family Journal*, vol. 20, no. 2, pp. 205–214. <http://dx.doi.org/10.1177/1066480712439845>
- LeMasters, E. E., DeFrain, J. (1983) *Parents in contemporary America. A sympathetic view*. Homewood; Illinois: Dorsey Publ., 256 p.
- Martins, C., Ayala-Nunes, L., Nunes, C. et al. (2018) Confirmatory analysis of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) short form in a Portuguese sample. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 11, no. 2, pp. 77–91. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.223>
- McGinley, M. (2008) *Temperament, parenting, and prosocial behaviors: Applying a new interactive theory of prosocial development*. PhD dissertation (Psychology). Lincoln, The Graduate College at the University of Nebraska, 137 p.
- Oliveira, T. D., Costa, D., Albuquerque, M. R. et al. (2018) Cross-cultural adaptation, validity, and reliability of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire—Short Version (PSDQ) for use in Brazil. *Brazilian Journal of Psychiatry*, vol. 40, no. 4, pp. 410–419. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2314>
- Önder, A., Gülay, H. (2009) Reliability and validity of parenting styles and dimensions questionnaire. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, no. 1, pp. 508–514. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.092>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M. (2011) “Turn that thing off!” Parent and adolescent predictors of proactive media monitoring. *Journal of Adolescence*, vol. 34, no. 4, pp. 705–715. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.09.002>
- Querido, J. G., Warner, T. D., Eyberg, S. M. (2002) Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 31, no. 2, pp. 272–277. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3102\\_12](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3102_12)
- Robinson, C. C., Mandlco, B., Olsen, S. F., Hart, C. H. (2001) The parenting styles and dimensions questionnaire (PSQD). In: B. F. Perlmutter, J. Touliatos, G. W. Holden (eds.). *Handbook of family measurement techniques. Vol. 3. Instruments & index*. Thousand Oaks: Sage Publ., pp. 319–321.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., Swisher, R. (2005) Multilevel correlates childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 33, pp. 565–578. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-6738-3>
- Rubin, K. H., Root, A. K., Bowker, J. (2010) Parents, peers, and social withdrawal in childhood: A relationship perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2010, no. 127, pp. 79–94. <https://doi.org/10.1002%2Fcd.264>
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T. et al. (1998) Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, vol. 50, no. 2, pp. 89–99. <https://doi.org/10.1080/00049539808257539>
- Sameroff, A. J., Mackenzie, M. J. (2003) Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, vol. 15, no. 3, pp. 613–640. [http://doi.org/10.1017.S0954579403000312](http://doi.org/10.1017/S0954579403000312)
- Scaramella, L., Sohr-Preston, S., Mirabile, S. et al. (2008) Parenting and children’s distress reactivity during toddlerhood: An examination of direction of effects. *Social Development*, vol. 17, no. 3, pp. 578–595. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00439.x>
- Strayer, J., Roberts, W. (2004) Children’s anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents’ empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, vol. 13, no. 2, pp. 229–254. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x>
- Tagliabue, S., Olivari, M. G., Bacchini, D. et al. (2014) Measuring adolescents’ perceptions of parenting style during childhood: Psychometric properties of the parenting styles and dimensions questionnaire. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 30, no. 3, pp. 251–258. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000300002>
- Thompson, A., Hollis, C., Richards, D. (2003) Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems: Results from a British national cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 12, no. 2, pp. 84–91. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0324-4>
- Topham, G. L., Hubbs-Tait, L., Rutledge, J. M. et al. (2011) Parenting styles, parental response to child emotion, and family emotional responsiveness are related to child emotional eating. *Appetite*, vol. 56, no. 2, pp. 261–264. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.01.007>

Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E. et al. (2009) Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 37, no. 8, pp. 1063–1075. <https://doi.org/10.1007%2Fs10802-009-9331-3>

## References

- Adler, A. (2018) *Individual'naya psikhologiya i razvitie rebenka [Individual psychology and child development]*. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovanij Publ., 167 p. (In Russian)
- Ainsworth, M. D. S., Bowlby, J. (1991) An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, vol. 46, no. 4, pp. 333–341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333> (In English)
- Aunola, K., Stattin, H., Nurmi, J. E. (2000) Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescents*, vol. 23, no. 2, pp. 205–222. <https://dx.doi./10.1006/jado.2000.0308> (In English)
- Bandura, A. (2000) *Teoriya sotsial'nogo naucheniya [Theory of social learning]*. Saint Petersburg: Eurasia Publ., 320 p. (In Russian)
- Barkan, A. I. (2004) *Plohie privyichki horoshih detej. Uchimsya ponimat' svoego rebenka [Bad habits of good children. Learning to understand your child]*. Moscow: Bustard-Plus, 352 p. (In Russian)
- Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child. behavior. *Child Development*, vol. 37, no. 4, pp. 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611> (In English)
- Belanovskaya, O. V. (2000) Identifikatsiya kak mekhanizm razvitiya lichnosti [Identification as a mechanism of personality development]. *Adukaysyya i vykhavanne — Education and Upbringing*, no. 10, pp. 36–40. (In Russian)
- Bowlby, J. (2003) *Privyazannost' [Affection]*. Moscow: Gardariki Publ., 477 p. (In Russian)
- Clerkin, S. M., Halperin, J. M., Marks, D. J., Policaro, K. L. (2007) Psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire—preschool revision. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 36, no. 1, pp. 19–28. <https://doi.org/10.1080/15374410709336565> (In English)
- Cornell, A. H., Frick, P. J. (2007) The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 36, no. 3, pp. 305–318. <https://doi.org/10.1080/15374410701444181> (In English)
- Eidemiller, E.G., Yustitskis, V. (2008) *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Psychology and psychotherapy of the family]*. 4<sup>th</sup> ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 663 p. (In Russian)
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1998) Prosocial development. In: W. Damon, N. Eisenberg, R. M. Lerner (eds.). *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. 5<sup>th</sup> ed. New York: Wiley Publ., pp. 701–778. (In English)
- Gadeyne, E., Ghesquière, P., Onghena, P. (2004) Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, vol. 33, no. 2, pp. 347–358. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302\\_16](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_16) (In English)
- Gershoff, E. T. (2002) Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, vol. 128, no. 4, pp. 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539> (In English)
- Golovey, V. A., Vasilenko, V. E., Savenysheva, S. S. (2016) Struktura sem'i i semejnoe vospitanie kak faktory razvitiya lichnosti doshkol'nika [Family structure and family education as the factors for personal development of preschooler]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 7, no. 2, pp. 5–18. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070201> (In Russian)
- Harvey, E., Stoessel, B., Herbert, S. (2011) Psychopathology and parenting practices parents of preschool children with behavior problems. *Parenting Science and Practice*, vol. 11, no. 4, pp. 239–263. <https://doi.org/10.1080%2F15295192.2011.613722> (In English)
- Karabanova, O. A. (2019) V poiskakh optimal'nogo stilya roditel'skogo vospitaniya [Finding the best parenting style]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, no. 3 (35), pp. 71–79. (In Russian)
- Kern, R. M., Jonyniene, J. (2012) Psychometric properties of the Lithuanian version of the parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ): Pilot study. *The Family Journal*, vol. 20, no. 2, pp. 205–214. <http://dx.doi.org/10.1177/1066480712439845> (In English)
- Krichevsky, P. L., Dubovskaya, E. M. (1981) O funktsii i mekhanizme identifikatsii vo vnutrigruppovom mezhlichnostnom obshchenii [On the function and mechanism of identification in intra-group interpersonal communication]. In: A. A. Bodalev (ed.). *Psikhologiya mezhlichnostnogo poznaniya [Psychology of interpersonal cognition]*. Moscow: Pedagogy Publ., pp. 92–121. (In Russian)
- Kuzmishina, T. L., Amelina, E. S., Permjakova, A. A., Khokhlova, E. A. (2014) Stili semejnogo vospitaniya: otechestvennaya i zarubezhnaya klassifikatsiya [Styles of family education: Domestic and foreign classification]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 3, no. 1, pp. 16–25. (In Russian)

- LeMasters, E. E., DeFrain, J. (1983) *Parents in contemporary America. A sympathetic view*. Homewood; Illinois: Dorsey Publ., 256 p. (In English)
- Levashkina, A. O. (2012) Osobennosti mekhanizma identifikatsii v detskom vozraste [Especially the identification mechanism in childhood]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 1, pp. 295–299. EDN: PYHPZN (In Russian)
- Loginova, S. V., Slobodskaya, E. R., Kozlova, E. A., Kornienko, O. S. (2016) Adaptatsiya oprosnika dlya izucheniya praktik roditel'skogo vospitaniya detej doskol'nogo vozrasta [Adaptation of the questionnaire for studying the practices of parental education of preschool children] (APQ-PR). *Psikhologicheskie issledovaniya — Psychological Studies*, vol. 9, no. 47, article 12. [Online]. Available at: <http://psystudy.ru/num/2016v9n47/1288-loginova47> (accessed 20.03.2022). (In Russian)
- Markovskaya, I. M. (2007) *Psikhologiya detsko-roditel'skikh otnoshenij [Psychology of the child-parent relations]*. Chelyabinsk: South Ural State University Publ., 91 p. (In Russian)
- Martins, C., Ayala-Nunes, L., Nunes, C. et al. (2018) Confirmatory analysis of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ) short form in a Portuguese sample. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 11, no. 2, pp. 77–91. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.223> (In English)
- McGinley, M. (2008) *Temperament, parenting, and prosocial behaviors: Applying a new interactive theory of prosocial development. PhD dissertation (Psychology)*. Lincoln, The Graduate College at the University of Nebraska, 137 p. (In English)
- Oliveira, T. D., Costa, D., Albuquerque, M. R. et al. (2018) Cross-cultural adaptation, validity, and reliability of the Parenting Styles and Dimensions Questionnaire—Short Version (PSDQ) for use in Brazil. *Brazilian Journal of Psychiatry*, vol. 40, no. 4, pp. 410–419. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2017-2314> (In English)
- Önder, A., Gülay, H. (2009) Reliability and validity of parenting styles and dimensions questionnaire. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 1, no. 1, pp. 508–514. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.092> (In English)
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M. (2011) “Turn that thing off!” Parent and adolescent predictors of proactive media monitoring. *Journal of Adolescence*, vol. 34, no. 4, pp. 705–715. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.09.002> (In English)
- Querido, J. G., Warner, T. D., Eyberg, S. M. (2002) Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 31, no. 2, pp. 272–277. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3102\\_12](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3102_12) (In English)
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., Hart, C. H. (2001) The parenting styles and dimensions questionnaire (PSQD). In: B. F. Perlmutter, J. Touliatos, G. W. Holden (eds.). *Handbook of family measurement techniques. Vol. 3. Instruments & index*. Thousand Oaks: Sage Publ., pp. 319–321. (In English)
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B., Swisher, R. (2005) Multilevel correlates childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 33, pp. 565–578. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-6738-3> (In English)
- Rubin, K. H., Root, A. K., Bowker, J. (2010) Parents, peers, and social withdrawal in childhood: A relationship perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2010, no. 127, pp. 79–94. <https://doi.org/10.1002%2Fcd.264> (In English)
- Russell, A., Aloa, V., Feder, T. et al. (1998) Sex-based differences in parenting styles in a sample of preschool children. *Australian Journal of Psychology*, vol. 50, no. 2, pp. 89–99. <https://doi.org/10.1080/00049539808257539> (In English)
- Sadikikh, M. (2014) Svyaz' stilej roditel'skogo vospitaniya s umstvennoj aktivnost'yu i razvitiem tvorcheskikh sposobnostej uchashchikhsya [Correlation between parenting styles with students' mental activity and creativity progress]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' — Historical and Socio-Educational Idea*, no. 1 (23), pp. 250–253. (In Russian)
- Safonova, M. V. (2020) Predstavleniya sovremennykh roditel'ej o trebovaniyakh, pooshchrenii i nakazanii kak komponentakh vospitaniya detej [Modern parents' perceptions of demands, encouragement, and punishment as components of child rearing]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva — Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev*, vol. 53, no. 3, pp. 169–182. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-53-3-231> (In Russian)
- Sameroff, A. J., Mackenzie, M. J. (2003) Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, vol. 15, no. 3, pp. 613–640. [http://doi.org/10.1017.S0954579403000312](http://doi.org/10.1017/S0954579403000312) (In English)
- Scaramella, L., Sohr-Preston, S., Mirabile, S. et al. (2008) Parenting and children's distress reactivity during toddlerhood: An examination of direction of effects. *Social Development*, vol. 17, no. 3, pp. 578–595. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00439.x> (In English)
- Shvedovskaya, A. A. (2006) Spetsifika pozitsii roditel'ej pri razlichnykh tipakh vzaimodejstviya s det'mi doskol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [Specificity of a parent's position in interaction of different types with preschool and early school age children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 11, no. 1, pp. 69–84. EDN: HTYHTX (In Russian)



- Skripacheva, E. I. (2020) Vliyanie stilej semejnogo vospitaniya na prosotsial'noe povedenie u detej doshkol'nogo vozrasta [Influence of family education styles on prosocial behavior of preschool children]. *Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yanki Kupaly. Seriya 3. Filologiya. Pedagogika. Psihologiya — Vestnik Hrodzenskaha Dziarzhavnaha Universiteta Imia Ianki Kupaly. Seriya 3. Filalohiia. Pedagogika. Psichalohiia*, vol. 10, no. 2, pp. 146–152. EDN: [ZAYION](#) (In Russian)
- Spireva, E. N. (2004) *Vliyanie lichnostnykh osobennostej roditelya i rebenka na stil' semejnogo vospitaniya [The influence of the personal characteristics of the parent and child on the style of family education]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Lomonosov Moscow State University, 26 p. (In Russian)
- Strayer, J., Roberts, W. (2004) Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development*, vol. 13, no. 2, pp. 229–254. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000265.x> (In English)
- Tagliabue, S., Olivari, M. G., Bacchini, D. et al. (2014) Measuring adolescents' perceptions of parenting style during childhood: Psychometric properties of the parenting styles and dimensions questionnaire. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 30, no. 3, pp. 251–258. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000300002> (In English)
- Thompson, A., Hollis, C., Richards, D. (2003) Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems: Results from a British national cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 12, no. 2, pp. 84–91. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0324-4> (In English)
- Topham, G. L., Hubbs-Tait, L., Rutledge, J. M. et al. (2011) Parenting styles, parental response to child emotion, and family emotional responsiveness are related to child emotional eating. *Appetite*, vol. 56, no. 2, pp. 261–264. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2011.01.007> (In English)
- Venger, A. L. (2003) *Psikhologicheskie risunochnye testy: Illyustrirovannoe rukovodstvo [Psychological drawing tests: An illustrated guide]*. Moscow: VLADOS-PRESS Publ., 160 p. (In Russian)
- Veraksa, N. E., Veraksa, A. N. (2014) Ponimanie detskogo razvitiya s pozicii ekologicheskoy teorii U. Bronfenbrennera [Understanding of the child development from the view of the ecological approach of U. Bronfenbrenner]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika — Preschool Education Today: Theory and Practice*, no. 10, pp. 56–65. EDN: [VOICEFI](#) (In Russian)
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E. et al. (2009) Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 37, no. 8, pp. 1063–1075. <https://doi.org/10.1007%2Fs10802-009-9331-3> (In English)



Check for updates

Краткие сообщения

УДК 159.9

EDN RUWLQQ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-305-310>

Краткое сообщение

## Цифровые трансформации потенциала субъекта образования при его зависимости от социальных сетей<sup>1</sup>

В. П. Шейнов<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Республиканский институт высшей школы, 220001, Беларусь, г. Минск, ул. Московская, д. 15

### Сведения об авторе

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

**Для цитирования:** Шейнов, В. П. (2023) Цифровые трансформации потенциала субъекта образования при его зависимости от социальных сетей. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 305–310. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-305-310> EDN RUWLQQ

**Получена:** 27 февраля 2023; прошла рецензирование 9 марта 2023; принята 9 марта 2023.

**Финансирование:** Исследование не имело финансовой поддержки.

**Права:** © В. П. Шейнов (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

### Аннотация

**Введение.** Зависимость от социальных сетей — одна из чаще всего встречающихся цифровых зависимостей. Наличие установленных предыдущими исследованиями прямых связей этой зависимости с многочисленными негативными признаками цифровых трансформаций у зависимых от социальных сетей субъектов свидетельствует об актуальности проведения соответствующих исследований в русскоязычном социуме. В наибольшей мере эти исследования актуальны для субъектов и объектов образовательного процесса, поскольку зависимость от социальных сетей уменьшает потенциал в овладении знаниями, о чем прямо свидетельствуют установленные в ряде исследований негативные связи данной зависимости с академическими успехами учащихся школ и вузов и показателями физического и психического здоровья.

**Материалы и методы.** В данной статье представлены результаты ряда выполненных автором исследований, обнаруживших связи зависимости от социальных сетей с цифровыми трансформациями потенциала субъектов и объектов образования. Автором разработаны и представлены опросники: зависимости от социальных сетей и от смартфона и незащищенности от кибербуллинга, поскольку взаимодействия в онлайн опасны, в частности, кибербуллингом. Надежность и валидность указанных опросников доказана.

**Результаты.** С целью анализа внутренней структуры зависимости от социальных сетей и тесно связанной с ней зависимости от смартфона построены трехфакторные модель каждой из этих зависимостей. Показано, что связь между этими зависимостями вполне закономерна, поскольку реализуется на уровне факторов, формирующих эти зависимости. Выявленные свойства указанных зависимостей и их связи с признаками психологического неблагополучия и с цифровыми трансформациями потенциала субъектов и объектов образования обосновывают выводы об опасности зависимости от социальных сетей.

**Заключение.** Практическое значение полученных результатов состоит в том, что связи зависимости от социальных сетей с цифровыми трансформациями свидетельствуют о необходимости профилактической работы со школьниками и студентами по предотвращению формирования у них зависимости от социальных сетей и разъяснению им опасностей чрезмерного увлечения социальными сетями. В статье предложены направления дальнейших исследований цифровых зависимостей.

**Ключевые слова:** потенциал субъекта образования, зависимость от социальных сетей, цифровые трансформации, опросники, факторные модели зависимостей, цифровые зависимости

<sup>1</sup> Сообщение подготовлено по материалам доклада на V Международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании»: <https://herzenpsyconf.ru/>

Short communications article

# The digital transformation of the potential of school and university students addicted to social networks<sup>1</sup>

V. P. Sheinov✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Republican Institute of Higher Education, 15 Moskovskaya Str., Minsk 220001, Belarus

## Author

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

**For citation:** Sheinov, V. P. (2023) The digital transformation of the potential of school and university students addicted to social networks. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 305–310. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-305-310> EDN RUWLQO

**Received** 27 February 2023; reviewed 9 March 2023; accepted 9 March 2023.

**Funding:** The study did not receive any external funding.

**Copyright:** © V. P. Sheinov (2023). 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.** Social media addiction is one of the most common digital addictions. The prior research established direct links between social media addiction and numerous negative features of digital transformations in subjects addicted to social networks. This indicates the relevance of conducting similar studies in the Russian-speaking society. Such studies are most relevant for school and university students, since addiction to social networks reduces the potential for learning, which is directly evidenced by a number of studies that established the negative relationships of this addiction with the academic performance of school and university students and their physical and mental health.

**Materials and Methods.** This article presents the results of a number of the author's studies that found links between social media addiction and digital transformation. The author presents questionnaires which he has developed to measure addiction to social networks and smartphones and exposure to cyberbullying (as cyberbullying is one of the dangers typical of online interactions). The reliability and validity of these questionnaires have been proven.

**Results.** The author built three-factor models of addiction to social networks and the closely related addiction to a smartphone in order to analyze their internal structure. It is shown that the relationship between the two addictions is quite natural, since it is realized at the level of factors that form these addictions. The identified properties of these addictions and their relationship with signs of psychological distress and with digital transformations confirm the conclusions about the danger of addiction to social networks.

**Conclusions.** The practical significance of the results obtained lies in the fact that the links between addiction to social networks and digital transformations indicate the need for preventive work with school and university students to prevent the formation of their addiction to social networks and explain to them the dangers of excessive involvement in social networks. The article suggests directions for further research on digital addictions.

**Keywords:** potential of students, addiction to social networks, digital transformations, questionnaires, factorial models, digital addictions

## Введение

Социальные сети стали неотъемлемой частью современной жизни людей. При этом зависимость от социальных сетей — одна из чаще всего встречающихся цифровых зависимостей. К сожалению, оказалось, что данная зависимость сопровождается рядом признаков цифровых трансформаций потенциала субъектов образования.

В осуществленном автором обзоре работ зарубежных исследователей показаны прямые связи зависимости от социальных сетей с эмоциональными проблемами, депрессией, стрессом, тревожностью и негативные связи с академическими успехами учащихся (Шейнов 2021а, 607).

Наличие установленных зарубежными исследователями положительных связей с многочисленными негативными признаками цифровых трансформаций у зависимых от социальных

<sup>1</sup> The short communication is based on the author's report at the 5<sup>th</sup> International Research and Practice Conference "The Herzen University Conference on Psychology in Education": <https://herzenpsyconf.ru/>

сетей субъектов свидетельствует об *актуальности* проведения соответствующих исследований в русскоязычном социуме.

Как показывают приведенные результаты, в наибольшей мере эти исследования актуальны для объектов и субъектов образовательного процесса, поскольку, как показано выше, зависимость от социальных сетей уменьшает потенциал в овладении знаниями.

Социальные сети являются весьма привлекательным ресурсом, позволяющим проводить в нем время, общаться, заводить новые знакомства и делиться информацией. Однако подобные взаимодействия в онлайн опасны, в частности, кибербуллингом и другими получившими распространение формами онлайн-манипулирования (Шейнов 2020b, 521).

## Материалы и методы

Все полученные за рубежом эмпирические результаты о зависимости от социальных сетей установлены с помощью соответствующих опросников, количественно оценивающих эту зависимость. Отсутствие подобного опросника у русскоязычных исследователей являлось фактором, сдерживающим эти исследования.

С целью его преодоления нами разработан *опросник зависимости от социальных сетей*. Надежность и валидность данного опросника доказана (Шейнов, Девицын 2021a).

Все представленные далее результаты проведенных эмпирических исследований получены с помощью этого опросника.

Для более углубленного изучения зависимости от социальных сетей нами с соавтором А. С. Девицыным выявлена ее *факторная структура*. Для этого построена трехфакторная модель данной зависимости, в которую входят факторы: «Коммуникация», «Психологическое состояние», «Информация». Критерий надежности модели равен 0,828 ( $p\text{-value} < 0,001$ ) (Шейнов, Девицын 2021b).

Все представленные в статье результаты эмпирических исследований с изучением роли факторов, формирующих зависимость от социальных сетей, получены с помощью указанной факторной модели данной зависимости.

С целью изучения кибербуллинга автором разработан *опросник степени незащищенности от кибербуллинга*. Доказана надежность и валидность данного опросника (Шейнов 2020b).

## Результаты

В одном из числа цитируемых в данной статье исследований мы показали прямую связь зависимости от соцсетей с *низким самоконтро-*

*лем, стрессом, прокрастинацией, незащищенностью от кибербуллинга, зависимостью от смартфона и тремя ее факторами* (потерей контроля над собой, страхом отказа в использовании смартфона, эйфорией от его использования) (Шейнов, Девицын 2021с).

Использованная в данном исследовании (как и в других, приведенных в этой статье) «Короткая версия опросника зависимости от смартфона» описана в статье (Шейнов 2021b). Доказано, что она надежна и валидна (Шейнов 2021b).

При разработке указанного опросника за основу был принят наиболее часто используемый зарубежными психологами опросник «Smartphone Addiction Scale» (SAS), русскоязычная версия которого ранее была адаптирована автором (Шейнов 2020a).

Разработка использованной в представляемых исследованиях надежной трехфакторной модели зависимости от смартфона проведена в рамках статьи (Шейнов, Девицын 2021d). В этой статье выявлены упомянутые выше три фактора (Шейнов, Девицын 2021d).

Обнаружены прямые связи зависимости от соцсетей с *нарциссизмом, импульсивностью* и обратные связи с возрастом и *ассертивностью*. Подтверждено на более представительной выборке из 956 испытуемых установленное ранее ведущее значение «психологического состояния» в формировании зависимости от соцсетей. Выявлено, что прямая и весьма сильная связь зависимостей от соцсетей и от смартфона имеет в своей основе аналогичные сильные связи между всеми факторами, образующими трехфакторные модели каждой из этих зависимостей (Шейнов, Девицын 2022).

## Обсуждение результатов

Надежность представленных результатов обеспечена тем, что все они получены с помощью надежных и валидных опросников и основаны на выборках, включающих значительное количество респондентов — от 700 до 1500.

Формированию больших выборок способствовала разработанная моим соавтором Антоном Сергеевичем Девицыным автоматизированная система обработки ответов респондентов и доведения до каждого из них персональных результатов тестирования. Тестирование производится в онлайн, оно анонимное, его результаты приходят на почту испытуемому вскоре после отправки им своих ответов. Это вызывает интерес потенциальных респондентов и позволяет сравнительно быстро набрать необходимое количество ответов.

Сбор и обработка информации всегда отнимали много времени, служили сдерживающим фактором и в итоге увеличивали продолжительность проведения каждого исследования. Именно применение представленной автоматизированной системы позволило значительно сократить затраты времени и в итоге увеличить количество публикаций. К примеру, 12 наших исследований по заявленной теме выполнены в течение двух лет.

Мы готовы поделиться данной автоматизированной системой и приглашаем к сотрудничеству.

В зарубежной психологии взят курс на разработку коротких версий используемых опросников. Например, поисковик *Google Scholar* на запрос «короткая версия опросника» предлагает огромное количество (более 1000) статей. Проведенные специальные исследования показали, что короткие версии опросников позволяют получить: 1) большее количество респондентов; 2) более качественные их ответы. То есть короткие версии опросников позволяют включить в опрос большее количество методик, а компьютерные программы сейчас способны обработать одновременно любое их количество. В итоге насыщенность каждого исследования новыми результатами увеличивается.

Разработанные нами опросники отличаются достаточной краткостью, например, опросники зависимости от социальных сетей и зависимости от смартфона включают соответственно 15 и 16 вопросов.

Разработка коротких версий активно используемых опросников представляется нам весьма перспективным направлением дальнейших исследований.

Выявленные нами свойства и связи проблемного использования социальных сетей в целом аналогичны соответствующим зарубежным результатам, что свидетельствует об их универсальном характере и независимости от места проживания испытуемых. Однако наши исследования добавили к зарубежным результатам важные уточнения, касающимися различий ряда результатов для испытуемых разного пола. С одной стороны, женщины более активны в социальных сетях и более зависимы от них, поэтому в целом значительно больше подвержены проблемам, вызываемым чрезмерным участием в сетях. С другой стороны, мужчины и женщины преследуют в сетях разные цели.

Проведенное нами исследование на уровне факторов, формирующих проблемное использование социальных сетей, показало, что у женщин и мужчин влияние этих факторов различно, и именно различная роль этих факторов предопределила выявленные различия.

В целом изучение цифровых зависимостей на уровне факторов, их создающих, оказалось весьма продуктивным. В соответствии с этим, мы наметили в следующие свои разработки включать исследование влияния соответствующих факторов изучаемых переменных.

## Выводы

Зависимость от социальных сетей сопровождается наличием большого количества признаков цифровых трансформаций, что подтверждается представленными результатами десяти исследований автора.

Данные результаты получены с помощью разработанных автором опросников зависимости от социальных сетей, зависимости от смартфона построенных им же трехфакторных моделей каждой из этих зависимостей, а также опросника незащищенности от кибербуллинга.

Выявленные свойства зависимости от социальных сетей и ее связи с признаками психологического неблагополучия и цифровых трансформаций потенциала субъектов образования подтверждают выводы об опасности зависимости от социальных сетей.

*Практическое значение* полученных результатов состоит в том, что выявленные связи зависимости от социальных сетей с большим числом признаков психологического неблагополучия и цифровых трансформаций свидетельствуют о необходимости профилактической работы с учащимися и студентами по предотвращению формирования у них зависимости от социальных сетей и разъяснению им опасностей чрезмерного увлечения социальными сетями.

## Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

## Conflict of Interest

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

## Соответствие принципам этики

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

## Ethics Approval

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

## Литература

- Шейнов, В. П. (2020a) Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона». *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 3, с. 615–623. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-21>
- Шейнов, В. П. (2020b) Опросник «Оценка степени незащищенности индивида от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 17, № 3, с. 521–541. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541>
- Шейнов, В. П. (2021a) Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 18, № 3, с. 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630>
- Шейнов, В. П. (2021b) Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона». *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 6, № 1, с. 97–115. <http://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005>
- 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. <http://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) Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с психическими состояниями и свойствами ее жертв. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, вып. 4, с. 566–573. <http://dx.doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-71>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021d) 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](https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_23_3_07)
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2022) Взаимосвязь зависимости от социальных сетей и признаков психологического неблагополучия. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 7, № 2 (26), с. 83–106. [http://dx.doi.org/10.38098/ipran.sep\\_2022\\_26\\_2\\_04](http://dx.doi.org/10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04)

## References

- Sheinov, V. P. (2020a) Adaptatsiya i validizatsiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” [Adaptation and validation of the Smartphone Addiction Scale questionnaire]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, no. 3, pp. 615–623. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-21> (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2020b) Oprosnik “Otsenka stepeni nezashchishchennosti individa ot kiberbullinga”: razrabotka i predvaritel'naya validizatsiya [Questionnaire on assessing individual vulnerability to cyberbullying: development and preliminary validation]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 17, no. 3, pp. 521–541. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541> (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2021a) Zavisimost' ot sotsial'nykh setej i kharakteristiki lichnosti: obzor issledovaniy [Social media addiction and personality: A review of research]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 18, no. 3, pp. 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630> (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2021b) Korotkaya versiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” [Short version of the questionnaire “Scale of dependence on the smartphone”]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Psychology of Work*, vol. 6, no. 1, pp. 97–115. <https://doi.org/10.38098/ipran.opwp.2021.18.1.005> (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021a) Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial'nykh setej [The development of a reliable and valid social media dependence questionnaire]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 2 (38), pp. 41–55. <http://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 [A 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) Vzaimosvyazi zavisimosti ot sotsial'nykh setej s psikhicheskimi sostoyaniyami i svoystvami ee zhertv [Relationship between social media dependence and various personality traits and states]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, iss. 4, pp. 566–573. <http://dx.doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-71> (In Russian)

- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021d) Faktornaya struktura modeli zavisimosti ot smartfona [Factor structure of smartphone dependency model]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology 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](https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2021_23_3_07) (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2022) Vzaimosvyaz' zavisimosti ot sotsial'nykh setej i priznakov psikhologicheskogo neblagopoluchiya [Relationship of social media dependence with psychological adverse]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 7, no. 2 (26), pp. 83–106. [https://doi.org/10.38098/ipran.sep\\_2022\\_26\\_2\\_04](https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04) (In Russian)