



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 № 3 2023**

**VOL. 5 No. 3 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/10.33910/2686-9527-2023-5-3>  
2023. Том 5, № 3  
2023. Vol. 5, no. 3

## ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

### PSYCHOLOGY IN EDUCATION

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

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

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

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

#### Редакционная коллегия

##### Главный редактор

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. Дзюкколотти (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 10,7 Мб

Подписано к использованию 02.10.2023

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 02.10.2023

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 *Е. В. Новосельцева*  
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>313</b>
<i>Цветкова Л. А.</i> Возможности применения принципов доказательного подхода в психологических исследованиях в сфере образования .....	313
<b>Теоретические исследования</b> .....	<b>319</b>
<i>Весна Е. Б., Реан А. А.</i> Современные тенденции, проблемы и перспективы диссертационных исследований по психологии в России .....	319
<b>Особенности познавательной деятельности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем образования</b> .....	<b>345</b>
<i>Маринелли К. В., Мартелли М., Пицциканнелла Э., Дзокколотти П.</i> Что время чтения говорит нам о влиянии орфографической регулярности? Свидетельства английских и итальянских читателей .....	345
<b>Личность в процессах обучения и воспитания</b> .....	<b>366</b>
<i>Гогиберидзе Г. М.</i> Модернизация патриотического воспитания в современной школе на основе принципов позитивной психологии .....	366
<i>Горьковская И. А., Оксенчук А. О.</i> Сравнительный анализ воспитательной практики родителей подростков мужского и женского пола с устойчивым противоправным поведением в 2004 и 2020 гг. ....	376
<i>Иванкова Д. Л.</i> Механизмы становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития студента в принятии и решении задач, связанных с профессиональным самоопределением .....	387
<i>Лебедева Р. В.</i> Личностные корреляты характеристик нравственной сферы, проявляющихся в ситуациях морального выбора у студентов с различными типами жизненных ориентаций .....	405
<b>Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика</b> .....	<b>426</b>
<i>Зекерьяев Р. И.</i> Психологические особенности эмоциональной направленности личности, склонной к кибербуллингу .....	426
<b>Психология становления современного профессионала</b> .....	<b>435</b>
<i>Панферов В. Н., Никифоров О. В., Шингаев С. М.</i> Когнитивные эталоны восприятия «эффективного» и «неэффективного» преподавателя высшей школы студентами с разной мотивацией обучения .....	435
<i>Шарипова Ш. С.</i> Инновационная образовательная среда и психолого-педагогическое взаимодействие как факторы развития профессиональных компетенций преподавателя высшей школы .....	452
<b>Психологические технологии в образовании</b> .....	<b>458</b>
<i>Васильева С. В., Микляева А. В.</i> Опросник конструктивного патриотизма (подростковая версия): психометрические характеристики .....	458

## CONTENTS

<b>Introductory article by the Editor-in-chief</b> .....	<b>313</b>
<i>Tsvetkova L. A.</i> Evidence-based approach in psychological research in education. ....	313
<b>Theoretical research</b> .....	<b>319</b>
<i>Vesna E. B., Rean A. A.</i> Dissertations in psychology in Russia: Current trends, problems and prospects .....	319
<b>Cognitive activity in modern children, adolescents and young adults: Educational issues</b> ...	<b>345</b>
<i>Marinelli C. V., Martelli M., Pizzicannella E., Zoccolotti P.</i> What do reading times tell us about the effect of orthographic regularity? Evidence from English and Italian readers .....	345
<b>An individual's personality in teaching, learning and education</b> .....	<b>366</b>
<i>Gogiberidze G. M.</i> Modernization of patriotic education based on the principles of positive psychology in the modern school. ....	366
<i>Gorkovaya I. A., Oxenchuk A. O.</i> Family parenting of male and female adolescents with persistent illegal behavior: A comparative analysis of 2004 and 2020 .....	376
<i>Ivankova D. L.</i> Mechanisms of formation of life competence as a resource of student's personal development in the acceptance and solution of tasks related to professional self-determination .....	387
<i>Lebedeva R. V.</i> Personal correlates of the characteristics of the moral sphere manifested in situations of moral choice in students with different types of life orientations. ....	405
<b>Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice</b> .....	<b>426</b>
<i>Zekeriaev R. I.</i> Psychological features of the emotional orientation of a person prone to cyberbullying. ....	426
<b>Psychology of professionalism</b> .....	<b>435</b>
<i>Panferov V. N., Nikiforov O. V., Shingaev S. M.</i> Cognitive patterns of perception of an "effective" and "ineffective" high school teacher by students with different academic motivations .....	435
<i>Sharipova Sh. S.</i> Innovative educational environment and psycho-pedagogical interaction as factors of professional competencies development in a university teacher .....	452
<b>Psychological tools in education</b> .....	<b>458</b>
<i>Vasileva S. V., Miklyaeva A. V.</i> Constructive patriotism questionnaire (adolescent version): Psychometric characteristics .....	458

## Возможности применения принципов доказательного подхода в психологических исследованиях в сфере образования

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

*Добрый день, уважаемые читатели!*

Одним из важнейших принципов отбора для публикации в нашем журнале рукописей статей, представляющих новые психолого-педагогические технологии, является применение авторами принципов доказательного подхода к обоснованию их эффективности. Сегодня идеи доказательного подхода в психолого-педагогической практике приобретают все более широкое распространение, что нашло выражение, в частности, в опубликованном в июне 2023 г. Перечне критериев доказательности диссертационных исследований в сфере наук об образовании, подготовленном специалистами Российской академии образования и экспертным советом ВАК при Минобрнауки России по педагогике и психологии. Вместе с тем рост информированности профессионального сообщества о доказательном подходе в психолого-педагогической практике порождает активные дискуссии о его возможностях и ограничениях. Анализируя комментарии авторов, читателей и рецензентов, поступающие в редакцию, мы посчитали необходимым прояснить нашу позицию по данному вопросу.

Принципы доказательного подхода «проникли» в психологию из медицины, в которой они были впервые сформулированы в полном объеме в 1992 г. Доказательная медицина (evidence-based medicine) рассматривает в качестве «золотого стандарта» рандомизированное контролируемое исследование, позволяющее оценивать влияние на результат лечения факторов, которые невозможно прямо контролировать в эксперименте в силу их множественного взаимодействия с другими факторами, не поддающимися учету в рамках одного исследовательского дизайна. В 1995 г. Американская психологическая ассоциация, проанализировав подходы к оценке методов эффективности психологической помощи, также признала рандомизированные контролируемые исследования наиболее надежным инструментом доказательства целесообразности применения в практике тех или иных подходов (Журавлев, Ушаков 2011). Фактически это означало смену парадигмы профессиональной аргументации: вес экспертного суждения, которое на протяжении тысячелетий считалось наиболее весомым аргументом, снизился, в то время как значимость аргументации на основании данных контролируемых экспериментов повысилась.

Осмысление этих парадигмальных изменений профессиональным сообществом продолжается по сей день. Ключевой вопрос, который вызывает наиболее ожесточенные споры, связан с тем, не приведет ли внедрение принципов доказательности к обесцениванию профессионального опыта специалистов, их индивидуальности и профессиональной интуиции, нарабатываемых десятилетиями развития в профессии? Наиболее радикальные прогнозы предполагают, что принципы доказательности в психологии могут привести к формированию унифицированных протоколов психологической помощи, аналогичных кулинарным рецептам, что приведет к резкому сокращению профессиональной субъектности специалистов и, как следствие, к снижению темпов развития психологической науки и практики. Однако, с нашей точки зрения, эти прогнозы не вполне обоснованы.

Как отмечают Н. П. Бусыгина, Т. Г. Подушкина и В. В. Станилевский, само содержание термина «доказательная практика» (evidence-based practice) указывает на ключевое влияние специалиста, использующего тот или иной подход, на эффективность ее применения. Анализируя возможности перевода соответствующего англоязычного термина на русский язык, авторы предлагают трактовать его как «эмпирически обоснованная практика» или «практика с эмпирически подтвержденной эффективностью» (Бусыгина и др. 2020), что означает наличие свидетельств эффективности практики в научных эмпирических исследованиях. Отмечается, что «... эмпирическими исследованиями невозможно ничего доказать, но можно показать, что то или иное действие

(совокупность действий) предположительно ведет к определенным эффектам» (Бусыгина и др. 2020, 11). Таким образом, эмпирическая обоснованность какой-либо практики не может трактоваться как ее универсальная эффективность, но в то же время позволяет специалисту обоснованно принимать решение о целесообразности или нецелесообразности ее применения в конкретном случае. Как подчеркивает Р. Бринер, практика, основанная на эмпирических данных, «не является нисходящим движением к «кулинарной книге»» (Briner 1998, 40), а, напротив, позволяет соединить опыт специалиста в конкретной ситуации или контексте, с которыми он имеет дело, с объективными сведениями о возможностях и ограничениях технологий, имеющихся в его арсенале; в тех случаях, когда прямые эмпирические данные отсутствуют и необходимо опираться на косвенные свидетельства, профессионализм специалиста начинает играть решающую роль, обеспечивая релевантность выбираемых им данных. В результате доказательная психологическая практика может трактоваться как соединение высококачественных научных исследований с экспертным опытом (American Psychological Association... 2006). В силу этих причин доказательный подход к психологической практике, на наш взгляд, имеет целый ряд позитивных следствий для развития психологии, с одной стороны, способствуя преодолению «схизиса между психологической наукой и практикой» (Василюк 2013), а с другой стороны — повышению качества оказания психолого-педагогической помощи и поддержки.

Согласно классическим представлениям доказательного подхода, практика с эмпирически подтвержденной эффективностью — это практика, соответствующая четырем основным критериям: «1) практика должна быть стандартизована и описана в соответствующих руководствах; 2) эффекты практики должны быть оценены посредством применения рандомизированных контролируемых исследований; 3) наиболее важные результаты должны быть продемонстрированы путем объективного измерения; 4) исследования должны проводиться независимыми исследовательскими командами» (Бусыгина и др. 2020, 16). Очевидно, что эти принципы не всегда могут быть применены в психолого-педагогических исследованиях из-за широкого спектра этических и организационных ограничений (Менделевич 2019), а также комплексности воздействия психолого-педагогических технологий, которые зачастую позволяют оценить лишь их «пакетный» эффект, не предоставляя возможности проанализировать вклад в него отдельных элементов (Ciarrrochi et al. 2022). Вместе с тем элементы доказательности, как нам представляется, составляют важнейшую часть культуры представления научному сообществу новых практических разработок. В этой связи отрадно появление русскоязычных пособий, посвященных доказательному подходу к психолого-педагогической практике (например: Марголис 2023; Стандарт доказательности практик... 2018). Мы предлагаем нашим авторам, планирующим представить вниманию читателей практико-ориентированные статьи, использовать в своих исследованиях элементы доказательного подхода, поскольку уверены в том, что это станет значимым шагом на пути повышения качества психологических исследований в сфере образования, а также развития психолого-педагогической практики.

*Editorial*

## Evidence-based approach in psychological research in education

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

*Dear Colleagues,*

An evidence-based approach is a proof of effectiveness of research focusing on new psychological and pedagogical technologies. This is the principle that guides us in approving submissions for publication in our journal. Today, evidence-based approach in psychological and pedagogical practice is gaining momentum. This, in particular, is reflected in the Criteria of Evidence for Doctoral Research in Education Sciences. The document, published in June 2023, was developed by the Russian Academy of Education and the Expert Council on Pedagogy and Psychology of the State Commission for Academic Degrees

and Titles of the Ministry of Education and Science of Russia. At the same time, the growing awareness of professional community about the evidence-based approach in psychological and pedagogical practice generates active discussions about its opportunities and limitations. As our editorial office received numerous comments of the authors, readers and reviewers regarding the issue, we found it necessary to clarify our position, too.

Psychology borrowed elements of the evidence-based approach from medicine, which had shaped a full-fledged concept of evidence-based medicine by 1992. The 'gold standard' of evidence-based medicine is a randomized controlled trial. It allows assessing how multiple factors impact the outcome of treatment, i. e., those factors that cannot be directly controlled in the experiment due to their multiple interactions with other factors that, in their turn, cannot be accounted for in a single research design. In 1995, American Psychological Association analyzed approaches to evaluating effectiveness of psychological assistance and recognized randomized controlled trials as the most reliable tool in assessing the effectiveness of psychological practices (Zhuravlev, Ushakov 2011). In fact, this was a massive transformation in professional argumentation: the weight of expert judgment, that had been of ultimate value for thousands of years in a row, decreased, while the value of argumentation based on the data from controlled experiments increased.

Professional community is still perplexed by this transformation. The key question that causes the most heated debate is whether the necessity to use evidence-based tools will lead to the devaluation of professional expertise, original perspectives and professional intuition of experts that they have accumulated during the years of their professional career. The most dramatic forecasts suggest that evidence-based psychology will develop unified protocols of psychological assistance. These 'culinary recipes' will sharply reduce professional subjectivity of experts and, hence, hamper the development of psychology, both its theory and practice. However, from our point of view, these forecasts are not fully justified.

According to N. P. Busygina, T. G. Podushkina and V. V. Stanilevsky, the very content of the term 'evidence-based practice' indicates the key influence of a professional using a particular approach on the effectiveness of its application. Analyzing the possibilities of translating the corresponding English-language term into Russian, the authors propose to interpret it as 'empirically based practice' or 'practice with empirically proven effectiveness' (Busygina et al. 2020). This means that there is evidence of the effectiveness of practice in empirical scientific research. It is noted that "... empirical studies cannot prove anything, but it can be shown that this or that action (set of actions) presumably leads to certain effects" (Busygina et al. 2020, 11). Thus, whatever practice we take, its empirical validity cannot be interpreted as its universal effectiveness. At same time, however, it allows a professional to make a reasonable decision on the expediency or in expediency of its application in a particular case. As R. Briner emphasizes, a practice based on empirical data, "is not a downward movement to the 'cookbook'" (Briner 1998, 40). On the contrary, it creates opportunities to combine the context-specific individual professional expertise with objective information about the possibilities and limitations of available technologies. When no direct empirical data are available and one has to rely on indirect evidence, professionalism comes to the fore, ensuring the relevance of the chosen data. Thus, psychological and pedagogical practice can be interpreted as a combination of highly competitive scientific research and professional experience and expertise (American Psychological Association... 2006). For these reasons, the evidence-based approach to psychological practice, in our opinion, can benefit the development of psychology overcoming the "gap between psychological science and practice" (Vasilyuk 2013) and improving the quality of psychological and pedagogical assistance and support.

According to the founding concepts of the evidence-based approach, a practice with empirically proven effectiveness is a practice that meets four main criteria: "1) the practice should be standardized and described in appropriate guidelines; 2) the effects of the practice should be evaluated through the use of randomized controlled trials; 3) the most important results should be demonstrated by objective measurement; 4) research should be conducted by independent research teams" (Busygina et al. 2020, 16). It is obvious that these principles cannot always be applied in psychological and pedagogical research due to a wide range of ethical and organizational limitations (Mendelevich 2019), as well as the complexity of the impact of psychological and pedagogical technologies, which often allow us to evaluate only their 'package' effect, with no possibility to analyze the contribution of individual elements (Ciarrochi et al. 2022). At the same time, the elements of evidence, as it seems to us, are crucial to the culture of presenting new practical developments to the scientific community. In this regard, the appearance of Russian-language guidelines on the evidence-based approach in psychological and pedagogical

practice is encouraging (e. g., Margolis 2023; Standart dokazatel'nosti praktik... 2018). We encourage authors of practice-oriented articles to use elements of the evidence-based approach in their research. We are confident that this will be a significant step forward towards improving the quality of psychological research in the field of education and the development of psychological and pedagogical practice.

## Литература

- Бусыгина, Н. П., Подушкина, Т. Г., Станилевский, В. В. (2020) Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы. *Социальные науки и детство*, т. 1, № 1, с. 8–26. <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101>
- Василюк, Ф. Е. (2013) *Методология психологии: проблемы и перспективы*. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 257 с.
- Журавлев, А. Л., Ушаков, Д. В. (2011) Исследование психологической практики как путь ее сближения с фундаментальной психологией. *Вестник практической психологии образования*, т. 8, № 3, с. 17–21.
- Марголис, А. А. (ред.). (2023) *Доказательный подход: Руководство по верификации программ, технологий, практик в образовании и социальной сфере*. М.: Изд-во МГППУ. (в печати)
- Менделевич, В. Д. (2019) Доказательная психотерапия: между возможным и необходимым. *Неврологический вестник*, т. LI, вып. 2, с. 5–12.
- Стандарт доказательности практик в сфере детства (версия 2.1 от 23 ноября 2018 г.)*. (2018) М.: [б. и.]. [Электронный ресурс]. URL: [https://timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2020/02/standart\\_dokazatelnosti\\_socialnyh\\_prakti\\_v\\_sfere\\_detstva.pdf](https://timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2020/02/standart_dokazatelnosti_socialnyh_prakti_v_sfere_detstva.pdf) (дата обращения 20.06.2023).
- Briner, R. B. (1998) What is an evidence-based approach to practice and why do we need one in occupational psychology? In: *Proceedings of the 1998 British Psychological Society Occupational Psychology Conference*. London: British Psychological Society Publ., pp. 39–44.
- Ciarrochi, J., Hayes, S. C., Oades, L. G., Hofmann, S. G. (2022) Toward a unified framework for positive psychology interventions: Evidence-based processes of change in coaching, prevention, and training. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 809362. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.809362>
- American Psychological Association, Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006) Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, vol. 61, no. 4, pp. 271–285. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.61.4.271>

## References

- Briner, R. B. (1998) What is an evidence-based approach to practice and why do we need one in occupational psychology? In: *Proceedings of the 1998 British Psychological Society Occupational Psychology Conference*. London: British Psychological Society Publ., pp. 39–44. (In English)
- Busygina, N. P., Podushkina, T. G., Stanilevsky, V. V. (2020) Dokazatel'nyj podkhod v sotsial'noj sfere: osnovnye ponyatiya i printsipy, istoriya, perspektivy [Evidence-based approach in the social area: Basic concepts and guidelines, history, prospects]. *Sotsial'nye nauki i detstvo — Social Sciences and Childhood*, vol. 1, no. 1, pp. 8–26. <https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101> (In Russian)
- Ciarrochi, J., Hayes, S. C., Oades, L. G., Hofmann, S. G. (2022) Toward a unified framework for positive psychology interventions: Evidence-based processes of change in coaching, prevention, and training. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 809362. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.809362> (In English)
- Margolis, A. A. (ed.). (2023) *Dokazatel'nyj podkhod: Rukovodstvo po verifikatsii programm, tekhnologij, praktik v obrazovanii i sotsial'noj sfere [Evidence-based approach: Guidelines for the verification of programs, technologies, practices in education and the social sphere]*. Moscow: MSUPE Publ. (In press) (In Russian)
- Mendelevich, V. D. (2019) Dokazatel'naya psikhoterapiya: mezhdru vozmozhnym i neobkhodimym [Evidence-based psychotherapy: Between the possible and the necessary]. *Nevrologicheskij vestnik — Neurological Bulletin*, vol. LI, iss. 2, pp. 5–12. (In Russian)
- Science-based practice in psychology (2006). *American Psychologist*, vol. 61 (4), pp. 271–285. (In English)
- Standart dokazatel'nosti praktik v sfere detstva (versiya 2.1 ot 23 noyabrya 2018 g.) [The Standard of evidence of practices in the field of childhood (ver. 2.1, 23 November 2018)]*. (2018) Moscow: [s. n.] [Online]. Available at: [https://timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2020/02/standart\\_dokazatelnosti\\_socialnyh\\_prakti\\_v\\_sfere\\_detstva.pdf](https://timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2020/02/standart_dokazatelnosti_socialnyh_prakti_v_sfere_detstva.pdf) (accessed 20.06.2023). (In Russian)
- Vasilyuk, F. E. (2013) *Metodologiya psikhologii: problemy i perspektivy [Methodology of psychology: Problems and prospects]*. Moscow; Saint Petersburg: Tsentr gumanitarnykh initsiativ Publ., 257 p. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L., Ushakov, D. V. (2011) Issledovanie psikhologicheskoy praktiki kak put' ee sblizheniya s fundamental'noj psikhologiej [Research of psychological practice as a way of its rapprochement with fundamental psychology]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Psychological Practice in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 17–21. (In Russian)



УДК 159.99

EDN NKYKPO

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-319-344>

Научная статья

## Современные тенденции, проблемы и перспективы диссертационных исследований по психологии в России

Е. Б. Весна<sup>1</sup>, А. А. Реан<sup>✉2</sup>

<sup>1</sup> Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»,  
115409, Россия, г. Москва, Каширское шоссе, д. 31

<sup>2</sup> Московский педагогический государственный университет,  
119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

### Сведения об авторах

Елена Борисовна Весна, Scopus AuthorID: [57192645349](#), ORCID: [0000-0001-5509-6693](#), e-mail: [EBVesna@mephi.ru](mailto:EBVesna@mephi.ru)

Артур Александрович Реан, SPIN-код: [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)

**Для цитирования:** Весна, Е. Б., Реан, А. А. (2023) Современные тенденции, проблемы и перспективы диссертационных исследований по психологии в России. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 319–344. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-319-344> EDN NKYKPO

**Получена** 25 мая 2023; прошла рецензирование 19 июня 2023; принята 19 июня 2023.

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

**Права:** © Е. Б. Весна, А. А. Реан (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

### Аннотация

**Ведение.** Актуальность анализа диссертационных работ по психологии обусловлена как собственно-научными тенденциями и процессами, так и различными аспектами актуальной социально-политической повестки, связанной, в том числе, и с задачами модернизации системы высшего образования и подготовки кадров высшей квалификации в РФ. Настоящая работа нацелена на рефлексию актуальных тенденций, проблем и перспектив развития психологической науки в контексте специфики диссертационных исследований в Российской Федерации.

**Материалы и методы.** В работе представлен экспертный анализ диссертаций по психологическим наукам, рассмотренных в 2022 году Экспертным советом ВАК по педагогике и психологии. Проанализированы такие аспекты защит диссертационных работ, как число защищенных кандидатских и докторских диссертационных работ по различным психологическим специальностям, специфика их тематики, анализ деятельности диссертационных советов.

**Результаты.** Проведен тематический анализ кандидатских и докторских диссертаций по психологическим наукам, рассмотренных Экспертным советом ВАК по педагогике и психологии в 2022 году, проанализирована продуктивность диссертационных советов, рассмотрены проблемы, характерные для подготовки диссертационных исследований по психологическим наукам. В рамках тематического анализа рассмотрены приоритетные направления исследований внутри каждой специальности, проанализировано их соотношение с актуальными государственными и социальными запросами. Количественный анализ защит по различным специальностям показал, что наибольшее количество работ было подготовлено по специальности 19.00.05 (Социальная психология). Внимания также заслуживает факт отсутствия работ на соискание степени доктора наук по пяти из девяти научных специальностей психологического профиля: социальной психологии, медицинской психологии, коррекционной психологии, психофизиологии.

**Обсуждение.** В рамках обсуждения сформулирован ряд предложений по улучшению качества диссертационных исследований, среди которых, в частности, подчеркивается необходимость руководствоваться Программой фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) при планировании тематик диссертационных исследований по психологическим наукам.

**Ключевые слова:** диссертации, психология, тенденции, проблемы, перспективы

Research article

# Dissertations in psychology in Russia: Current trends, problems and prospects

E. B. Vesna<sup>1</sup>, A. A. Rean<sup>✉2</sup>

<sup>1</sup> National Research Nuclear University MEPhI, 31 Kashirskoe Hwy, Moscow 115409, Russia

<sup>2</sup> Moscow Pedagogical State University, Structure 1, 1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow 119991, Russia

## Authors

Elena B. Vesna, Scopus AuthorID: 57192645349, ORCID: 0000-0001-5509-6693, e-mail: [EBVesna@mephi.ru](mailto:EBVesna@mephi.ru)

Artur 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)

**For citation:** Vesna, E. B., Rean, A. A. (2023) Dissertations in psychology in Russia: Current trends, problems and prospects. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 319–344. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-319-344> EDN NKYKPO

**Received** 25 May 2023; reviewed 19 June 2023; accepted 19 June 2023.

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

**Copyright:** © E. B. Vesna, A. A. Rean (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 analyses the current trends, problems and prospects of psychological science in the context of dissertation research in Russia. The need for such an analysis stems from scientific trends and processes, on the one hand, and from various aspects of the socio-political agenda, such as the development goals set by the government for higher education, on the other hand.

**Materials and Methods.** The paper presents an expert analysis of dissertations in psychological sciences that were considered in 2022 by the Expert Council of the Higher Assessment Committee on Pedagogy and Psychology. The analysis focused on dissertation topics, the work of dissertation councils, and the number of successfully defended doctoral (*kandidat nauk*) and post-doctoral (*doctor nauk*) dissertations in various psychological specialties.

**Results.** The authors carried out a thematic analysis of doctoral and post-doctoral dissertations in psychological sciences that were considered by the Expert Council of the Higher Assessment Committee on Pedagogy and Psychology in 2022. The authors also analyzed the productivity of dissertation councils and considered the problems typical of the preparation of dissertation research in psychological sciences. Within the framework of the thematic analysis, priority areas of research within each specialty are considered, their correlation with current political and social demands is analyzed. Quantitative analysis of successfully defended doctoral (*kandidat nauk*) and post-doctoral (*doctor nauk*) dissertations in various specialties showed that the largest number of works were prepared on the specialty 19.00.05 (Social Psychology). Attention should also be paid to the fact that there are no post-doctoral (*doctor nauk*) works in five of the nine scientific specialties of the psychological profile: social psychology, medical psychology, correctional psychology, psychophysiology.

**Discussion.** The authors put forward a number of proposals to improve the quality of dissertation research — among other things, the authors stress that it is necessary to comply with the Program of Fundamental Scientific Research in the Russian Federation for the Long Term (2021–2030) when selecting the topics of dissertation research in the psychological sciences.

**Keywords:** dissertations, psychology, trends, problems, prospects

## Введение

Проблема анализа диссертационных исследований является объектом научной рефлексии, необходимой для понимания траектории развития любой науки, и, в частности, психологии. Анализ «траектории движения» науки должен исходить как из внутренних процессов, так и затрагивать более широкий социо-политический контекст. Актуальная социально-политическая

ситуация связана, в том числе, с проектированием глобальных изменений системы высшего образования РФ. Так, по словам В. Н. Фалькова, новую систему подготовки научных кадров будет характеризовать «направленность всей системы на развитие интересов страны, на достижение национальных целей, не отвергая важности международных контактов и международного сотрудничества» (Фальков назвал принципы построения... 2022).

Анализ результативности подготовки аспирантов и соискателей является объектом исследования наук об образовании, в частности, в фокус попадают такие проблемы, как влияние институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры (Бедный и др. 2022), связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами их обучения (Бекова, Джафарова 2019), причины поступления в аспирантуру, особенности учебного процесса и трудности, возникающие при обучении, вовлеченность в учебную и научно-исследовательскую деятельность, вторичная занятость аспирантов, планы на будущую профессиональную жизнь (Бекова и др. 2017).

Настоящая работа посвящена анализу диссертационных работ по психологическим наукам, рассмотренных Экспертным советом ВАК по педагогике и психологии, и нацелена на рефлексию актуальных тенденций, проблем и перспектив развития психологической науки в контексте специфики диссертационных исследований в Российской Федерации.

Специфика анализа публикационной активности в части журнальных публикаций исследуется достаточно широко, в случае с анализом диссертаций можно отметить существенно меньшее число работ. Популярность анализа публикаций как объекта научного исследования сформировалась в отдельную область — «наукометрию» (термин введен В. В. Налимовым (Налимов, Мульченко 1969)), исторически вышедшую из науковедения.

Отметим, что «рефлексия» публикационной активности осуществляется посредством анализа различных показателей, к которым, например, относятся: число публикаций в определенной научной области за определенный период времени (Pilkina, Lovakov 2022), тип публикации, наличие эмпирического материала, язык публикации, соавторство и др. (Lovakov, Yudkevich 2021).

Говоря об анализе тенденций диссертационных исследований, также отметим ряд работ, в рамках которых рассматриваются динамика ежегодно защищаемых докторских диссертаций и мест их защиты, динамика защиты докторских диссертаций мужчинами и женщинами (Анцупов и др. 2014), цитируемость различных типов публикаций (Zafrunnisha 2012).

Специфика настоящей работы в том, что данная статья представляет собой экспертный анализ диссертаций по психологическим наукам, рассмотренных в 2022 году Экспертным советом

ВАК по педагогике и психологии<sup>1</sup>. Были рассмотрены такие аспекты защит диссертаций, как число защищенных кандидатских и докторских диссертационных работ по различным психологическим специальностям, специфика их тематики, анализ деятельности диссертационных советов. Также в рамках статьи проанализированы различные проблемы и перспективы как диссертационных исследований по психологическим наукам, так и деятельности диссертационных советов, выделенные по итогам экспертной оценки<sup>1</sup>.

## Результаты

### Тенденции

В современном обществе, претерпевающим существенные политические и экономические трансформации, существует вполне сложившийся заказ на психологические исследования, который не может не влиять на тенденции развития психологической науки в целом и системе аттестации научных кадров в частности. Прежде всего, это отражается на характере и проблематике исследований, отраженной в структуре представленных в экспертный совет по педагогике и психологии работ (табл. 1).

По-прежнему наиболее популярными среди соискателей являются социальная психология (19.00.05), психология труда, при этом работы, как правило, имеют практико-ориентированный, прикладной характер. Так, в 2022 году число диссертационных работ, защищенных по научной специальности 19.00.05 «Социальная психология» увеличилось более чем в два раза (с одиннадцати кандидатских диссертаций в 2021 г. до двадцати трех кандидатских диссертаций в 2022 г.), что свидетельствует об общем повышении научного интереса диссертантов к этой области исследовательской проблематики. Наибольшее число работ по социальной психологии защищено в диссертационных советах при Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского (Д 212.243.14) — семь диссертаций, при Московском государственном областном университете (Д 212.155.15) — семь диссертаций и при Ярославском государственном университете им. П. Г. Демидова (Д 999.051.02) — пять диссертаций. По две

<sup>1</sup> В статье использованы материалы отчета Экспертного Совета ВАК по педагогике и психологии. В подготовке отчета принимали участие: Е. Б. Весна, А. А. Реан, Р. В. Демьянчук, Л. Ж. Караванова, В. А. Мазиллов, С. Н. Махновец, Е. И. Николаева, В. Л. Ситников, М. С. Яницкий.

Табл. 1. Информация о рассмотренных экспертным советом аттестационных делах соискателей ученой степени кандидата наук (К) и ученой степени доктора наук (Д)

Шифр научной специальности	Наименование специальности	Отрасль науки	Ученая степень	Поступило	Рассмотрено					
					Всего	Положительно	Отрицательно	Снято с рассмотрения	На дополнительное заключение	Другое
19.00.01	Общая психология, психология личности, история психологии	Психологические	К	11	11	11	0	0	0	0
			Д	3	3	3	0	0	0	0
19.00.02	Психофизиология	Психологические	К	3	3	3	0	0	0	0
			Д	0	0	0	0	0	0	0
19.00.03	Психология труда, инженерная психология, эргономика	Психологические	К	10	10	10	0	0	0	0
			Д	0	0	0	0	0	0	0
19.00.04	Медицинская психология	Психологические	К	8	8	6	0	0	2	0
			Д	0	0	0	0	0	0	0
19.00.05	Социальная психология	Психологические	К	23	23	22	1	0	0	0
			Д	0	0	0	0	0	0	0
19.00.06	Юридическая психология	Психологические	К	5	5	5	0	0	0	0
			Д	1	1	1	0	0	0	0
19.00.07	Педагогическая психология	Психологические	К	11	11	10	1	0	0	0
			Д	0	0	0	0	0	0	0
19.00.10	Коррекционная психология	Психологические	К	1	1	1	0	0	0	0
			Д	0	0	0	0	0	0	0
19.00.13	Психология развития, акмеология	Психологические	К	10	10	10	0	0	0	0
			Д	2	2	2	0	0	0	0
5.3.1	Общая психология, психология личности, история психологии	Психологические	К	6	6	6	0	0	0	0
			Д	1	1	1	0	0	0	0
5.3.3	Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика	Психологические	К	4	4	4	0	0	0	0
			Д	1	1	1	0	0	0	0
5.3.4	Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	Психологические	К	9	9	8	1	0	0	0
			Д	2	2	2	0	0	0	0
5.3.9	Юридическая психология и психология безопасности	Психологические	К	1	1	1	0	0	0	0
			Д	0	0	0	0	0	0	0
Всего				112	112	107	3	0	2	0

Table 1. Information about doctoral (*kandidat nauk, K*) and post-doctoral (*doctor nauk, D*) dissertations considered by the Expert Council

Code of the scientific specialty	Name of the specialty	Branch of science	Research degree	Dissertations filed	Dissertations considered					
					Total	Successful defense	Defense failed	Withdrawn from consideration	Referred for additional consideration	Other
19.00.01	General psychology, personality psychology, history of psychology	Psychological	K	11	11	11	0	0	0	0
			D	3	3	3	0	0	0	0
19.00.02	Psychophysiology	Psychological	K	3	3	3	0	0	0	0
			D	0	0	0	0	0	0	0
19.00.03	Labor psychology, engineering psychology, ergonomics	Psychological	K	10	10	10	0	0	0	0
			D	0	0	0	0	0	0	0
19.00.04	Medical psychology	Psychological	K	8	8	6	0	0	2	0
			D	0	0	0	0	0	0	0
19.00.05	Social psychology	Psychological	K	23	23	22	1	0	0	0
			D	0	0	0	0	0	0	0
19.00.06	Legal psychology	Psychological	K	5	5	5	0	0	0	0
			D	1	1	1	0	0	0	0
19.00.07	Educational psychology	Psychological	K	11	11	10	1	0	0	0
			D	0	0	0	0	0	0	0
19.00.10	Correctional psychology	Psychological	K	1	1	1	0	0	0	0
			D	0	0	0	0	0	0	0
19.00.13	Developmental psychology, acmeology	Psychological	K	10	10	10	0	0	0	0
			D	2	2	2	0	0	0	0
5.3.1	General psychology, personality psychology, history of psychology	Psychological	K	6	6	6	0	0	0	0
			D	1	1	1	0	0	0	0
5.3.3	Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics	Psychological	K	4	4	4	0	0	0	0
			D	1	1	1	0	0	0	0
5.3.4	Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	Psychological	K	9	9	8	1	0	0	0
			D	2	2	2	0	0	0	0
5.3.9	Legal psychology and security psychology	Psychological	K	1	1	1	0	0	0	0
			D	0	0	0	0	0	0	0
Total				112	112	107	3	0	2	0

диссертации на соискание ученой степени кандидата наук по данной специальности защищены в диссертационных советах при Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена (Д 212.199.37) и при Академии управления Министерства внутренних дел Российской Федерации (Д 999.035.02); по одной диссертации — в советах при Российском государственном социальном университете (Д 212.341.09), при Институте психологии Российской академии наук (Д 002.016.01), при Военном университете имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации (Д 215.005.09), при Государственном университете управления (Д 212.049.01).

Тематика работ, защищенных в 2022 году по специальности 19.00.05 «Социальная психология», является весьма актуальной в контексте вызовов, стоящих сегодня перед российским государством и обществом. Так, более трети работ по данной специальности посвящены социально-психологическим проблемам подготовки сотрудников силовых структур (Биденко 2022; Луняка 2021), социально-психологическим аспектам и рискам их служебной деятельности (Корчагин 2022; Мамченко 2021; Шумилина 2021; Ярошенко 2022), их имиджу и факторам восприятия со стороны различных социальных общностей (Баханов 2021; Ложкина 2022). Значительное число исследований посвящено решению значимых для многонационального государства и поликультурного общества задач выявления и психологической характеристики кросс-культурных различий (Мартиросян 2021; Султаниязова 2022; Чанакаев 2022), а также проблемам культурной интеграции и адаптации мигрантов (Климова 2021). Традиционно большое внимание уделяется конкретным социальным проблемам, стоящим сегодня перед обществом и его отдельными институтами (Ковалев 2021; Соколова 2022; Хорс 2022), а также соответствующим направлениям психологической помощи, социально-психологическим технологиям их решения и профилактики (Бахвалова 2022; Леонова 2022). Ряд исследований рассматривают социально-психологические вопросы подготовки будущих специалистов различных профессиональных групп (Есипов 2021; Курочкина 2021; Пунько 2021) и спортивных команд (Демин 2022).

Перечисленные исследования, выполненные в предметном поле социальной психологии, значительно расширяют существующие сегодня представления о факторах как асоциального поведения, в частности, суицидального (Корчагин 2022; Мамченко 2021), аутоагрессивного

(Соколова 2022) и аддиктивного (Хорс 2022), так и о детерминантах просоциальной направленности, в том числе альтруистической активности (Леонова 2022) и наднормативной деятельности в целом (Курочкина 2021), что определяет перспективы дальнейших исследований влияния конкретных социальных условий жизнеосуществления на становление личности.

Стабильно высокий интерес со стороны начинающих исследователей к исследованиям в области общей психологии, психологии личности. В 2022 году экспертным советом ВАК по педагогике и психологии было рассмотрено семнадцать кандидатских и четыре докторские работы по научной специальности 19.00.01 (5.3.1) «Общая психология, психология личности, история психологии». Из семнадцати кандидатских работ две посвящены разным видам интеллекта, четыре — когнитивным процессам, четыре — эмоционально-волевым процессам, четыре — поведению в сложных жизненных ситуациях, три — индивидуально-психологическим особенностям личности.

Наиболее результативными в отношении защит кандидатских диссертаций оказались диссертационный совет на базе Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦО-ЛИФК) (Д 311.003.02), где было защищено пять диссертаций, а также совет, созданный на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Д 212.199.18), где за рассматриваемый период защищено три работы. Две работы защищены в совете при Психологическом институте Российской академии образования (Д 4.1.8.008.017.01). По одной работе защищены в советах при Южно-Уральском государственном университете (национальный исследовательский университет) (Д 999.060.02) и при Кубанском государственном университете (Д 212.101.06).

Докторские диссертации по научной специальности 19.00.01 (5.3.1) «Общая психология, психология личности, история психологии» посвящены психологической концепции оценивания (структура, функции и социокультурное опосредование) (Резванцева 2021), психофизике перцептивных иллюзий (Карпинская 2021), психологическому здоровью личности спортсмена (Алешичева 2022), стратегиям смыслообразования личности в условиях информационной неопределенности (Годунов 2022). Работы защищены в диссертационных советах на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Д 212.199.18), Российского государственного

университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК) (Д 311.003.02), Института психологии РАН (Д 002.016.02). В целом, исследования выполнены на достаточно высоком уровне, отличаются глубиной анализа изучаемых проблем, большим объемом выборок, качественным математическим анализом.

Активно развиваются исследования в области психологии труда. За 2022 год экспертным советом по педагогике и психологии было рассмотрено четырнадцать диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук по научной специальности 5.3.3. «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика» (19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика»), защищенных в пяти диссертационных советах. В сравнении с ситуацией 2021 года количество работ выросло почти в два раза (в 2021 году было защищено восемь работ по данной специальности). Большая часть работ (пять диссертаций) была защищена в диссертационном совете при Московском университете Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя (Д 203.019.04). В диссертационном совете на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Д 212.199.37) было защищено четыре диссертации, в диссертационном совете на базе Тверского государственного университета (Д 212.263.01) — две диссертации, в диссертационном совете на базе Московского государственного областного университета (Д 212.155.15) — две диссертации, в диссертационном совете на базе Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (Д 999.051.02) — одна диссертация.

В центре внимания диссертационных работ по научной специальности 5.3.3. «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика» оказываются представители военных профессий и полиции (Ануфриева 2021; Дружинина 2022; Копорейко 2021; Пашенцева 2021; Фам Вьет Кхоа 2022; Ходова 2022), работники экстремальных профессий (Андреевский 2022; Старикова 2022), работники сферы образования (Авдониная 2021; Петрова 2022; Сидорова 2022; Тимофеева 2022), работники социальной сферы (Белоусов 2022). Исследования направлены на решение практико-ориентированных, научных задач в области психологии труда, связанных с принятием управленческих решений, профессиональной идентичностью, трудовой мотивацией, профессиональным отбором, профессиональными представлениями, профессионально-важными качествами, стили-

ми делового общения, эффективностью профессиональной деятельности. К сожалению, практически отсутствуют исследования в области инженерной психологии, крайне востребованные на современном этапе развития науки и общества.

В 2022 году экспертным советом по педагогике и психологии была рассмотрена одна диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по научной специальности 5.3.3 (19.00.03), защищенная в диссертационном совете на базе Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (Д 999.051.02), — «Формирование профессиональной одаренности в условиях различной степени свободы в деятельности» (Соболева 2021). В диссертации разрабатывается актуальная для современной психологии проблема формирования профессиональной одаренности в условиях различной степени свободы в деятельности с позиции системогенетической методологии. На основе психологического анализа деятельности машиниста железнодорожного транспорта показана возможность разработки и внедрения с учетом предложенной автором концептуальной схемы новой системы профессиональной психологической подготовки, основанной на развитии профессионально важных качеств машиниста, обновлении системы профессионального психологического отбора и аттестации действующих машинистов железнодорожного транспорта.

Несмотря на внешнюю традиционность для данной научной специальности проблематики выполненных исследований, отметим их актуальность, ранее упоминаемую в профессиональном сообществе: «увеличение сложности многих видов труда при внедрении инноваций, повышение ответственности и рисков при выполнении профессиональных задач и новые требования к компетентности и функциональным резервам человека неуклонно повышают роль и значение психологических исследований во всех сферах профессиональной деятельности человека» (Грачев и др. 2021, 15). Перед современной психологией труда стоит задача существенного расширения своего исследовательского поля, приведения содержания и структуры в соответствие с колоссальными изменениями во всех сферах жизни субъекта труда, необходимости переориентировать прикладной аспект с объект-объектных сфер профессиональной деятельности на субъект-субъектные и субъектно-информационные сферы.

В 2022 году по сравнению с предыдущим годом выросло количество работ по специальности

19.00.04 «Медицинская психология». Экспертным советом по педагогике и психологии было рассмотрено восемь диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Работы защищены в двух диссертационных советах: в диссертационном совете на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Д 999.072.02) в 2022 году защищены две диссертации, в диссертационном совете при Всероссийском центре экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (Д 205.001.02) — шесть диссертаций.

Диссертационные исследования по медицинской психологии (19.00.04), защищенные на базе РГПУ им. А. И. Герцена (Д 999.072.02), посвящены особенностям формирования клинической динамики, диагностике и коррекции пограничного расстройства личности в подростковом возрасте (Исагулова 2021) и проблематике девиации полоролевой идентичности мужчин с умственной отсталостью в условиях психоневрологического интерната (Авилов 2021). Последняя работа выполнена на стыке сексологии, сексопатологии и психологии умственной отсталости у взрослых.

Тематика диссертаций, рассмотренных в совете при Всероссийском центре экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова (Д 205.001.02), достаточно широкая: от изучения механизмов психологических защит у лиц юношеского возраста с нарушением интеллекта из неполных семей (Турчанинов 2021) и нарушения операционального уровня саморегуляции у лиц с расстройствами личности (Шеховцова 2021) до исследования психологических факторов суицидального поведения у лиц молодого возраста с незавершенными попытками самоубийства (Журавлева 2022). Важно подчеркнуть особую актуальность тем, связанных с клинко-психологическими особенностями психической травматизации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в период пандемии COVID-19 (Жернов 2022) и патопсихологическими предикторами и прогнозом формирования расстройств адаптации у военнослужащих по призыву (Капитанаки 2022). В сравнении с ситуацией предыдущего года наблюдалось некоторое усложнение тематики (в 2021 году она была более традиционной и посвященной изучению индивидуально-психологических особенностей лиц, страдающих различными заболеваниями).

Диссертации по юридической психологии (19.00.06) наиболее активно защищались в диссертационном совете при Академии управления Министерства внутренних дел Российской Федерации (Д 999.035.02) — пять диссертаций на соискание ученой степени кандидата и одна диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Три работы (Медведева 2022; Переправина 2022; Телешева 2022) вносят весомый вклад в решение проблем судебно-психологической экспертизы. Две работы (Бойкина 2021; Медведева 2022) посвящены актуальнейшим проблемам остракизма и кибергруппинга несовершеннолетних, включенных в антисоциальное взаимодействие. Последние две работы представляют несомненный интерес не только для специалистов в области юридической психологии, но и для специалистов в области психологии личности, социальной, педагогической и возрастной психологии. В единственном оставшемся сегодня диссертационном совете по специальности 5.3.9. «Юридическая психология и психология безопасности», действующем при Академии права и управления ФСИН (Д 229.003.04), была защищена лишь одна диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук (Макух 2022) и одна докторская диссертация (Сучкова 2020), посвященные психологическим особенностям осужденных. Представляется необходимым изучить возможность развития системы диссертационных советов по данной специальности.

По научной специальности 19.00.07 (5.3.4) «Педагогическая психология / Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» было рассмотрено двадцать кандидатских диссертаций. Почти половина из представленных кандидатских диссертаций по педагогической психологии посвящена исследованию студентов различных вузов и направлений подготовки, причем три из девяти таких диссертационных исследований проводились на базе медицинских вузов, десять работ посвящены исследованию психолого-педагогических проблем развития личности на разных возрастных этапах, три работы исследовали социально-психологические проблемы инклюзивного образования, шесть кандидатских диссертаций рассматривают различные аспекты готовности к профессиональной и образовательной деятельности.

Анализ диссертаций по научным специальностям 19.00.07 «Педагогическая психология» и 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» показал, что многие из представленных работ

посвящены не самым актуальным проблемам современной педагогической деятельности. Авторы, как правило, рассматривают некоторые обобщенные аспекты конкретных уровней образования: дошкольного, начального, среднего, высшего. Эти исследования представляют интерес для узкого круга специалистов, не вскрывая ключевых закономерностей и механизмов развития личности в системе образования. Настораживает тот факт, что по двум диссертациям принято отрицательное решение экспертного совета по педагогике и психологии в связи с тем, что основные положения новизны представленных исследований являются общепризнанными фактами, не требующими доказательства и эмпирической проверки.

Отметим, что по специальности 19.00.07 практически нет исследований, посвященных проблемам взаимодействия и отношений педагогов с детьми и подростками, с их семьями, родителями, с коллегами и руководителями. Крайне мало работ, связанных с изучением проблем формирования личности в процессе коллективной, групповой просоциальной деятельности.

Несмотря на опыт нескольких десятилетий применения компьютерно-цифровых технологий в образовательной деятельности, трехлетний опыт интенсивного дистанционного образования, не было представлено ни одной работы по проблемам психодиагностики цифровых образовательных сред.

По научным специальностям 19.00.07 «Педагогическая психология» и 5.3.4. «Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред» было защищено только две докторские диссертации: «Психолого-педагогическая модель полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования» (Иванова 2022), «Экопрофессиональное сознание студентов вуза: психолого-педагогическая концепция формирования» (Чердымова 2022). Обе работы выполнены на базе Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, казалось бы, непрофильного вуза для педагогических исследований подобной тематики.

В 2022 году по специальности 5.3.7. «Психология развития, акмеология» (19.00.13 «Психология развития, акмеология») защищено десять кандидатских диссертаций и две диссертации на соискание степени доктора наук: четыре кандидатские диссертации в диссертационном совете на базе Костромского государственного университета (Д 212.093.03); три кандидатские диссертации защищены в диссертационном совете на базе

Института психологии Российской академии наук (Д 002.016.03). В диссертационном совете на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Д 212.199.18) также было защищено три работы, две из которых — на соискание ученой степени доктора психологических наук, одна — на соискание ученой степени кандидата психологических наук. В диссертационном совете на базе Московского государственного психолого-педагогического университета (Д 850.013.03) защищены две диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Диссертации посвящены преимущественно различным аспектам психологии взрослого человека (Каткова 2022; Крылова 2022; Миссюк 2022; Одинцова 2021; Осьминина 2021; Флотский 2022; Эйдельман 2022), три диссертации направлены на изучение психологии детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возраста (Никитина 2021; Петренко 2022; Юдина 2021). По-прежнему наблюдается дефицит исследований, направленных на изучение особенностей психического развития современного ребенка, разработку нормотипических показателей психического развития для разных этапов онтогенеза.

За 2022 год экспертным советом по педагогике и психологии было рассмотрено две диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук по научной специальности 5.3.7. «Психология развития, акмеология». Работы защищены в диссертационном совете на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Д 212.199.18). Диссертационное исследование О. О. Андронниковой «Генезис виктимности личности» посвящено анализу параметров концепции онтогенетической виктимизации человека, построенной на межпарадигмальном психологическом подходе, который позволил соискателю выделить этапы и закономерности возникновения виктимности, а также определить факторы, которые оказывают воздействие на нескольких социальных уровнях (Андронникова 2021). В диссертационном исследовании К. Н. Белогай «Образ тела женщины: онтогенетические и социокультурные аспекты развития, возрастно-психологическая изменчивость» (Белогай 2021) рассмотрена психологическая изменчивость образа тела женщины на различных ступенях жизненного цикла, детерминированная системой социокультурных и онтогенетических факторов.

В фокусе внимания исследователей, как правило, находятся практико-ориентированные задачи, стратегии и методы исследования развития человека как индивида, личности, субъекта

деятельности; функционирование субъекта за счет усвоения им общественного опыта, действий. Вместе с тем отметим, что перед современной психологией развития, акмеологией в соответствии с колоссальными изменениями в мире и обществе стоит задача существенного расширения своего исследовательского поля, в том числе более широкого использования возможностей лонгитюдных исследований.

Из трех кандидатских диссертаций, рассмотренных экспертным советом по педагогике и психологии по научной специальности 19.00.02 «Психофизиология», две работы были защищены в диссертационном совете на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, одна работа — в диссертационном совете на базе Института психологии РАН. Работы посвящены проблемам адаптации (Сиваченко 2022; Соловьевская 2021) и компенсаторным механизмам в условиях травмы (Амелина 2022). По коррекционной психологии представлена только одна работа, посвященная коммуникативной компетентности дошкольников с моторной алалией (Казьмина 2021), работа выполнена в Московском городском педагогическом университете (Д 850.007.05). Малое количество кандидатских работ по данным направлениям можно объяснить сравнительно узким кругом специалистов, проводящих исследования в данной области, малым количеством профильных журналов из списка ВАК, незначительным количеством советов, принимающих работы по данным специальностям. Учитывая значимость исследований в данной области, необходимо обратить внимание на данные аспекты.

### *Эффективность деятельности диссертационных советов*

Наибольшую эффективность по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук показали диссертационные советы, созданные на базе: Академии управления Министерства внутренних дел Российской Федерации (Д 999.035.02) — по специальности 19.00.06 «Юридическая психология», Всероссийского центра экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (Д 205.001.02) — по специальности 19.00.04 «Медицинская психология», Московского государственного областного университета (Д 212.155.15) — по специальности 19.00.05 «Социальная психо-

логия», Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК) (Д 311.003.02) — по специальности 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии», Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (Д 212.243.14) — по специальности 19.00.05 «Социальная психология» (табл. 2).

Защиты докторских диссертаций прошли только в семи диссертационных советах (табл. 3).

### *Проблемы, характерные для диссертационных работ в РФ в 2022*

Как уже отмечалось ранее, по некоторым научным специальностям наблюдается дефицит исследований по актуальным тематикам.

Недостаточно работ, исследующих влияние информационных технологий на сознание и личность человека, в том числе посвященных информационным и эмоциональным аспектам взаимодействия человека с компьютером. Практически отсутствуют работы, исследующие личность в цифровом пространстве, общение в компьютерных сетях, психологические аспекты взаимодействия с виртуальной средой, практически не затрагиваются проблемы человека в системах искусственного интеллекта. Мало исследований, направленных на изучение эффективности обучения и развития личности в условиях вариативной информационно-образовательной среды.

В прошедшем году лишь две представленные к рассмотрению в экспертный совет ВАК по педагогике и психологии работы посвящены психолого-педагогическим детерминантам формирования гражданской идентичности и факторам социальной активности. Актуальность данной проблематики связана с острой необходимостью исследований, направленных на психолого-педагогическое обеспечение развития детско-молодежного движения в связи с принятием Федерального закона № 126384-8 «О российском движении детей и молодежи». Для полноценной реализации этого закона необходимо расширение исследований психологических закономерностей и механизмов эффективной организации взаимодействия взрослых и учащихся, деятельности разновозрастных коллективов по развитию социально активной личности в современном обществе.

Отметим недостатки, характерные для ряда работ вне зависимости от специальности, которые были типичны для психологических исследований соискателей и в предыдущие годы.

Табл. 2. Информация о деятельности диссертационных советов по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук

Название организации диссертационного совета	Шифр	Специальность	Кол-во
Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний	11.2.001.01 (Д 229.003.04)	5.3.9 Юридическая психология и психология безопасности	1
	11.2.001.01 (Д 229.003.04)	5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	4
Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации	Д 999.035.02	19.00.05 Социальная психология	2
	Д 999.035.02	19.00.06 Юридическая психология	5
Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий	Д 205.001.02	19.00.04 Медицинская психология	6
Государственный университет управления	Д 212.049.01	19.00.05 Социальная психология	1
Институт психологии Российской академии наук	Д 002.016.02	19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии	2
	Д 002.016.02	5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии	2
	Д 002.016.03	19.00.02 Психофизиология	1
	Д 002.016.01	19.00.05 Социальная психология	1
	Д 002.016.03	19.00.13 Психология развития, акмеология	3
Кемеровский государственный университет	24.2.315.03 (24.2.315.03)	5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	1
Костромской государственный университет	Д 212.093.03	19.00.13 Психология развития, акмеология	4
Кубанский государственный университет	24.2.320.02 (Д 212.101.06)	5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии	1
Московский городской педагогический университет	Д 850.007.05	19.00.10 Коррекционная психология	1
Московский государственный лингвистический университет	Д 212.135.06	19.00.07 Педагогическая психология	1
Московский государственный областной университет	Д 212.155.15	19.00.03 Психология труда, инженерная психология, эргономика	2
	Д 212.155.15	19.00.05 Социальная психология	5
Московский государственный психолого-педагогический университет	Д 850.013.03	19.00.13 Психология развития, акмеология	2

Таблица 1. Продолжение

Московский педагогический государственный университет	33.2.013.02 (Д 212.154.04)	5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	1
Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя	Д 203.019.04	19.00.03 Психология труда, инженерная психология, эргономика	3
	03.2.006.02 (Д 203.019.04)	5.3.3 Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика	2
Психологический институт Российской академии образования	Д 008.017.01	19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии	1
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена	Д 212.199.18	19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии	3
	Д 999.072.02	19.00.02 Психофизиология	2
	Д 212.199.37	19.00.03 Психология труда, инженерная психология, эргономика	4
	Д 999.072.02	19.00.04 Медицинская психология	2
	Д 212.199.37	19.00.05 Социальная психология	2
	Д 212.199.18	19.00.07 Педагогическая психология	2
	Д 212.199.18	19.00.13 Психология развития, акмеология	1
Российский государственный социальный университет	Д 212.341.09	19.00.05 Социальная психология	1
Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)	Д 311.003.02	19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии	5
Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского	Д 212.243.14	19.00.05 Социальная психология	7
	Д 212.243.14	19.00.07 Педагогическая психология	4
Тверской государственный университет	24.2.411.01 (Д 212.263.01)	5.3.3 Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика	2
Тихоокеанский государственный университет, Иркутский государственный университет	99.2.043.02 (Д 999.135.02)	5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	2
Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации	Д 215.005.09	19.00.05 Социальная психология	1
Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), Уральский государственный педагогический университет	99.2.016.02 (Д 999.060.02)	5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии	3
	99.2.016.02 (Д 999.060.02)	5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	1
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова	Д 999.051.02	19.00.03 Психология труда, инженерная психология, эргономика	1
	Д 999.051.02	19.00.05 Социальная психология	3
	Д 999.051.02	19.00.07 Педагогическая психология	4

Table 2. Information about the work of dissertation councils for doctoral (*kandidat nauk*) dissertations

The organization hosting the dissertation council	Code	Specialty	Number of dissertations
The Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia	11.2.001.01 (D 229.003.04)	5.3.9. Legal psychology and security psychology	1
	11.2.001.01 (D 229.003.04)	5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	4
The Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation	D 999.035.02	19.00.05 Social psychology	2
	D 999.035.02	19.00.06 Legal psychology	5
Nikiforov's All-Russian Center for Emergency and Radiation Medicine	D 205.001.02	19.00.04 Medical psychology	6
The State University of Management	D 212.049.01	19.00.05 Social psychology	1
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences	D 002.016.02	19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology	2
	D 002.016.02	5.3.1. General psychology, personality psychology, history of psychology	2
	D 002.016.03	19.00.02 Psychophysiology	1
	D 002.016.01	19.00.05 Social psychology	1
	D 002.016.03	19.00.13 Developmental psychology, acmeology	3
Kemerovo State University	24.2.315.03 (24.2.315.03)	5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	1
Kostroma State University	D 212.093.03	19.00.13 Developmental psychology, acmeology	4
Kuban State University	24.2.320.02 (D 212.101.06)	5.3.1. General psychology, personality psychology, history of psychology	1
Moscow City University	D 850.007.05	19.00.10 Correctional psychology	1
Moscow State Linguistic University	D 212.135.06	19.00.07 Educational psychology	1
Moscow State Regional University	D 212.155.15	19.00.03 Labor psychology, engineering psychology, ergonomics	2
	D 212.155.15	19.00.05 Social psychology	5
Moscow State University of Psychology and Education	D 850.013.03	19.00.13 Developmental psychology, acmeology	2
Moscow Pedagogical State University	33.2.013.02 (D 212.154.04)	5.3.4 Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	1

Table 2. Completion

Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia	D 203.019.04	19.00.03 Labor psychology, engineering psychology, ergonomics	3
	03.2.006.02 (D 203.019.04)	5.3.3 Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics	2
Institute of Psychology of Russian Academy of Education	D 008.017.01	19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology	1
Herzen State Pedagogical University of Russia	D 212.199.18	19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology	3
	D 999.072.02	19.00.02 Psychophysiology	2
	D 212.199.37	19.00.03 Labor psychology, engineering psychology, ergonomics	4
	D 999.072.02	19.00.04 Medical psychology	2
	D 212.199.37	19.00.05 Social psychology	2
	D 212.199.18	19.00.07 Educational psychology	2
	D 212.199.18	19.00.13 Developmental psychology, acmeology	1
Russian State Social University	D 212.341.09	19.00.05 Social psychology	1
Russian University of Sports (SCOLIPE)	D 311.003.02	19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology	5
Saratov State University	D 212.243.14	19.00.05 Social psychology	7
	D 212.243.14	19.00.07 Educational psychology	4
Tver State University	24.2.411.01 (D 212.263.01)	5.3.3 Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics	2
Pacific National University, Irkutsk State University	99.2.043.02 (D 999.135.02)	5.3.4 Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	2
Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation	D 215.005.09	19.00.05 Social psychology	1
South Ural State University, Ural State Pedagogical University	99.2.016.02 (D 999.060.02)	5.3.1 General psychology, personality psychology, history of psychology	3
	99.2.016.02 (D 999.060.02)	5.3.4 Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	1
P. G. Demidov Yaroslavl State University	D 999.051.02	19.00.03 Labor psychology, engineering psychology, ergonomics	1
	D 999.051.02	19.00.05 Social psychology	3
	D 999.051.02	19.00.07 Educational psychology	4

Табл. 3. Информация о деятельности диссертационных советов по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Название организации диссертационного совета	Шифр	Специальность	Кол-во
Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний	11.2.001.01 (Д 229.003.04)	5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	2
Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации	Д 999.035.02	19.00.06 Юридическая психология	1
Донской государственный технический университет, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова	99.2.081.02 (99.2.081.02)	5.3.1 Общая психология, психология личности, история психологии	1
Институт психологии Российской академии наук	Д 002.016.02	19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии	1
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена	Д 212.199.18	19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии	1
	Д 212.199.18	19.00.13 Психология развития, акмеология	2
Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)	Д 311.003.02	19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии	1
Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского	99.2.106.02 (99.2.106.02)	5.3.3 Психология труда, инженерная психология, эргономика	1

Table 3. Information about the work of dissertation councils for post-doctoral (*doctor nauk*) dissertations

The organization hosting the dissertation council	Code	Specialty	Quantity
The Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service of Russia	11.2.001.01 (D 229.003.04)	5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments	2
The Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation	D 999.035.02	19.00.06 Legal psychology	1
Don State Technical University, F. Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University	99.2.081.02 (99.2.081.02)	5.3.1 General psychology, personality psychology, history of psychology	1
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences	D 002.016.02	19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology	1
Herzen State Pedagogical University of Russia	D 212.199.18	19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology	1
	D 212.199.18	19.00.13 Developmental psychology, acmeology	2
Russian University of Sports (SCOLIPE)	D 311.003.02	19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology	1
P. G. Demidov Yaroslavl State University, K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University	99.2.106.02 (99.2.106.02)	5.3.3 Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics	1

Основное замечание к работам остается стандартным на протяжении уже многих лет. В частности, согласно точному обобщению А. П. Тряпицыной, недостатки «проявляются в формальном “соблюдении требований”, предъявляемых к структуре диссертации/автореферата, без должного осмысления содержания каждого структурного компонента методологического аппарата исследования. Это проявляется в несоответствии использованных методов исследования заявленным методологическим подходам, в реферативном изложении выполненных ранее исследований вместо теоретического анализа» (Тряпицына 2022, 9). По-прежнему остается проблемой отсутствие во многих диссертационных исследованиях научно-обоснованных доказательств эффективности разработанных технологий, обеспечивающих возможность их эффективного применения за пределами проведенного исследования.

Особого внимания заслуживает тот факт, что за последние годы резко упало количество докторских диссертаций: если в 2021 году в экспертный совет было представлено двадцать шесть работ, то в 2022 — всего десять. При этом не было защищено ни одной работы на соискание степени доктора наук по пяти из девяти научных специальностей психологического профиля: социальной психологии, медицинской психологии, коррекционной психологии, психофизиологии. По психологии труда и юридической психологии было защищено только по одной диссертации, две работы были защищены по педагогической психологии, две — по психологии развития, четыре работы — по общей психологии.

## Обсуждение результатов

Анализ результатов рассмотрения диссертационных исследований в Экспертном совете ВАК по педагогике и психологии в 2022 году позволил выделить ряд проблем, связанных с тематикой и качеством исследований в области психологии. Необходимо стимулировать появление работ по актуальным направлениям научных исследований, востребованным обще-

ством, способствующим решению конкретных социально-значимых задач (что, конечно, не умаляет значимости исследований, обусловленных потребностями развития самой науки). В качестве рекомендации хотелось бы обратить внимание диссертационных советов и соискателей на необходимость при планировании тематик диссертационных исследований руководствоваться Программой фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2020 г. № 3684-р) и включаться в исследовательскую деятельность по проблематике научных исследований, обозначенных в государственном задании ведущих научных и образовательных организаций, активнее участвовать в конференциях и профессиональных дискуссиях, посвященных актуальным проблемам психологии на современном этапе. Это позволит избежать случайных, бессодержательных тем исследований. Особое внимание нужно уделить повышению качества научных исследований, что невозможно без повышения ответственности диссертационных советов и научных руководителей аспирантов.

## Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

## Conflict of Interest

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

## Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

## Author Contributions

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

## Литература

- Авдониная, О. С. (2021) *Личностно–профессиональные особенности руководителя органа муниципального образования. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский государственный областной университет, 21 с.
- Авилов, А. Ю. (2021) *Девииации полоролевой идентичности мужчин с умственной отсталостью в условиях психоневрологического интерната. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 20 с.

- Алешичева, А. В. (2022) *Психологическое здоровье личности спортсмена. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 41 с.
- Амелина, В. В. (2022) *Динамика когнитивных дисфункций у больных после перенесенного острого нарушения мозгового кровообращения при нарушении дыхания во сне. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 21 с.
- Андреевский, Е. В. (2022) *Система профессионального психологического отбора специалистов по охране опасных производственных объектов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 24 с.
- Андронникова, О. О. (2021) *Генезис виктимности личности. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 40 с.
- Ануфриева, Д. А. (2021) *Психологические особенности влияния личной ответственности на имидж сотрудника полиции. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя, 22 с.
- Анцупов, А. Я., Кандыбович, С. Л., Крук, В. М. и др. (2014) Статистический анализ докторских диссертаций по психологии (1935–2013 гг.). *Психологический журнал*, т. 35, № 5, с. 62–76. EDN: [SVJUNX](#)
- Баханов, А. А. (2021) *Социально-психологические особенности взаимоотношений сотрудников силовых структур с местным населением: на примере Дальневосточного федерального округа. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский государственный областной университет, 23 с.
- Бахвалова, Е. В. (2022) *Социально-психологические факторы успешной интеграции подростков-воспитанников детских домов в общеобразовательной школе. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 25 с.
- Бедный, Б. И., Рыбаков, Н. В., Жучкова, С. В. (2022) О влиянии институциональных трансформаций на результативность российской аспирантуры. *Высшее образование в России*, т. 31, № 11, с. 9–29. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29>
- Бекова, С. К., Груздев, И. А., Джафарова, З. И. и др. (2017) *Портрет современного российского аспиранта*. М.: НИУ ВШЭ, 60 с.
- Бекова, С. К., Джафарова, З. И. (2019) Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения. *Вопросы образования*, № 1, с. 87–108. <https://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-87-108>
- Белогай, К. Н. (2021) *Образ тела женщины: онтогенетические и социокультурные аспекты развития, возрастно-психологическая изменчивость. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 40 с.
- Белоусов, М. В. (2022) *Психологическое сопровождение формирования компетенций у безработных в период ненормативного кризиса занятости. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Тверь, Тверской государственный университет, 24 с.
- Биденко, Р. А. (2022) *Социально-психологические и личностные факторы совладающего поведения курсантов Росгвардии. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Государственный университет управления, 25 с.
- Бойкина, Е. Э. (2021) *Социальный остракизм как фактор антисоциального поведения несовершеннолетних. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, 26 с.
- Годунов, М. В. (2022) *Стратегии смыслообразования личности в условиях информационной неопределенности: преадаптивный и адаптивный подход. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. Ростов-на-Дону, Донской государственный технический университет, 41 с.
- Грачев, А. А., Журавлев, А. Л., Занковский, А. Н. (ред.). (2021) *Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии*. М.: Изд-во Института психологии РАН, 1173 с. [https://doi.org/10.38098/conf\\_21\\_0440](https://doi.org/10.38098/conf_21_0440)
- Демин, И. В. (2022) *Социально-психологические условия надежности группы в совместной спортивной деятельности. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 24 с.
- Дружинина, В. Н. (2022) *Динамика образа профессии в структуре Я-концепции сотрудников полиции. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя, 215 с.

- Есипов, М. А. (2021) *Социальные представления студенческой молодежи о психологической помощи. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Московский государственный областной университет, 26 с.
- Жернов, С. В. (2022) *Факторы психической травматизации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в период пандемии COVID-19. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Архангельск, Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 24 с.
- Журавлева, Т. В. (2022) *Психологические факторы суицидального поведения у лиц молодого возраста с незавершенными попытками самоубийства. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 27 с.
- Иванова, Н. В. (2022) *Психолого-педагогическая модель полисубъектной личностно-развивающей образовательной среды на заключительном этапе начального общего образования. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук.* Рязань, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 48 с.
- Исагулова, Е. Ю. (2021) *Особенности формирования клинической динамики, диагностики и коррекции пограничного расстройства личности в подростковом возрасте. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 23 с.
- Казьмина, Я. Е. (2021) *Коммуникативная компетентность дошкольников с моторной алалией. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М.: Московский городской педагогический университет, 26 с.
- Капитанаки, В. Е. (2022) *Патопсихологические предикторы и прогноз формирования расстройств адаптации у военнослужащих по призыву. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 26 с.
- Карпинская, В. Ю. (2021) *Психофизика перцептивных иллюзий. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук.* М., Институт психологии Российской академии наук, 61 с.
- Каткова, А. С. (2022) *Внутренние конфликты в процессе личностного развития в ранней взрослости. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Московский государственный психолого-педагогический университет, 24 с.
- Климова, Е. А. (2021) *Взаимосвязь социально-психологической адаптированности детей и характеристик детско-родительских отношений в семьях мигрантов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 25 с.
- Ковалев, П. А. (2021) *Психологическое самочувствие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в разных условиях социализации. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Московский государственный областной университет, 23 с.
- Копорейко, А. М. (2021) *Динамика семантического слоя образа профессии психолога ОВД на начальном этапе профессиональной подготовки. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя, 26 с.
- Корчагин, В. В. (2022) *Социально-психологические факторы суицидального риска военнослужащих. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, 24 с.
- Крылова, М. А. (2022) *Ментальная репрезентация трудных жизненных ситуаций как предиктор защитного и совладающего поведения взрослых с разными когнитивными стилями. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Кострома, Костромской государственный университет, 24 с.
- Курочкина, С. В. (2021) *Структурная организация личностных качеств как детерминанта наднормативной деятельности студентов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Ярославль, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 24 с.
- Леонова, Е. Н. (2022) *Альтруистическая установка как предиктор ориентаций в трудных ситуациях оказания помощи. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 28 с.
- Ложкина, Н. В. (2022) *Социально-психологические механизмы влияния общественного мнения на формирование «Я-образа» сотрудника Госавтоинспекции. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата*

- психологических наук. М., Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, 24 с.
- Луняка, А. Н. (2021) *Социальная и личностная неопределенность как факторы социально-психологической дезадаптации курсантов военного вуза. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 26 с.
- Макух, Н. О. (2022) *Трансформация установок на семейные отношения у женщин, осужденных за насильственные преступления. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Рязань, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 26 с.
- Мамченко, А. М. (2021) *Социально-психологическая профилактика суицида у подследственных с низким уровнем жизнестойкости, заключенных под стражу в СИЗО. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Российский государственный социальный университет, 26 с.
- Мартиросян, К. В. (2021) *Структурные и содержательные особенности субъективного психологического хронотопа (на примере русских и армянских студентов). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 24 с.
- Медведева, А. С. (2022) *Коммуникация несовершеннолетних потерпевших в процессе кибергруппинга. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, 23 с.
- Мисиюк, Ю. В. (2022) *Интенсивное материнство и его психологические последствия для женщины. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Кострома, Костромской государственный университет, 24 с.
- Налимов, В. В., Мультченко, З. М. (1969) *Наукометрия: Изучение развития науки как информационного процесса.* М.: Наука, 192 с.
- Никитина, Д. А. (2021) *Посттравматический стресс у людей разного возраста с угрожающим жизни заболеванием. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Институт психологии Российской академии наук, 28 с.
- Одинцова, О. Ю. (2021) *Совладание со страхом беременности и родов у женщин и мужчин. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Кострома, Костромской государственный университет, 26 с.
- Осьмина, А. А. (2021) *Факторы удовлетворенности внешним обликом и активности в омоложении у женщин средней взрослости. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Кострома, Костромской государственный университет, 26 с.
- Пашенцева, К. Д. (2021) *Оптимизация психических состояний сотрудников патрульно-постовой службы полиции в профессиональной деятельности методом ситуативно-образного моделирования. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя, 26 с.
- Переpravина, Ю. О. (2022) *Судебно-психологические экспертные критерии способности гражданина к совершению сделки. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, 21 с.
- Петренко, Е. Н. (2022) *Произвольная регуляция, родительское воспитание и их взаимодействие как факторы психологического благополучия дошкольников. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Новосибирск, Институт психологии Российской академии наук, 25 с.
- Петрова, Ю. В. (2022) *Ценностно-смысловые факторы профессионального самоопределения подростков с проблемным использованием интернета. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 21 с.
- Пунько, Н. Ю. (2021) *Социально-психологическая готовность к профессиональной деятельности в процессе профессионального становления студентов московских вузов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 25 с.
- Резванцева, М. О. (2021) *Психологическая концепция оценивания: Структура, функции и социокультурное опосредование. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук.* М., Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма, 384 с.
- Сиваченко, И. Б. (2022) *Регуляция вегетативных функций в условиях эмоционального напряжения у мужчин молодого возраста с различной целевой ориентацией на занятия физической активностью. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Институт психологии Российской академии наук, 26 с.

- Сидорова, Н. В. (2022) *Специфика взаимосвязи эмоционального интеллекта и стилей принятия управленческих решений. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Ярославль, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 23 с.
- Соболева, Т. Н. (2021) *Формирование профессиональной одарённости в условиях различной степени свободы в деятельности. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук.* Ярославль, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 54 с.
- Соколова, М. В. (2022) *Социально-психологические детерминанты выбора аутоагрессивными подростками социальных сетей. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Московский государственный областной университет, 25 с.
- Соловьевская, Н. Л. (2021) *Особенности психофизиологического состояния различных категорий жителей арктической зоны Российской Федерации. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 28 с.
- Старикова, М. А. (2022) *Биографические предикторы успешности профессиональной карьеры работников железнодорожного транспорта. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 24 с.
- Султанязова, Н. Ж. (2022) *Социально-психологические предикторы субъективного благополучия русских и казахов, проживающих в России и Казахстане. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 26 с.
- Сучкова, Е. А. (2020) *Психология группового правосознания осужденных: закономерности образования и структурно-содержательная организация. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук.* М., Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, 50 с.
- Телешева, К. Ю. (2022) *Психологические механизмы криминальной импульсивной агрессии в норме и при психических расстройствах. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, 25 с.
- Тимофеева, Т. С. (2022) *Особенности структуры профессиональной идентичности психолога на разных этапах карьерного роста. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Тверской государственный университет, 25 с.
- Тряпицына, А. П. (2022) Современное взаимодействие педагогической теории и практики в контексте изучения наследия С. Г. Вершловского. *Непрерывное образование*, № 1 (39), с. 8–12.
- Турчанинов, Е. Е. (2021) *Механизмы психологических защит у лиц юношеского возраста с нарушением интеллекта из неполных семей. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 21 с.
- Фальков назвал принципы построения новой системы российского образования. (2022) *РИА Новости*, 27 июня. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20220627/obrazovanie-1798406479.html> (дата обращения 22.05.2023).
- Фам Вьет Кхоа (2022) *Этнопсихологические особенности развития профессионального мастерства участковых уполномоченных полиции: на примере МОБ Социалистической Республики Вьетнам и МВД России. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* М., Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В. Я. Кикотя, 26 с.
- Флотский, Н. С. (2022) *Развитие идентичности подростков – представителей коренных народов Крайнего Севера и их временная перспектива. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 23 с.
- Ходова, Е. А. (2022) *Компетентностная модель сотрудника вневедомственной охраны Росгвардии. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 26 с.
- Хорс, М. А. (2022) *Специфика психических состояний безработных в зависимости от вида аддикции. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Ярославль, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 26 с.
- Чанакаев, Г. М. (2022) *Кросс-культурные различия в индивидуальных ценностях молодежи: на материале русского, чеченского и дагестанских этносов. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук.* Ярославль, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 26 с.
- Чердымова, Е. И. (2022) *Экопрофессиональное сознание студентов вуза: психолого-педагогическая концепция формирования. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук.* Рязань, Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 44 с.

- Шеховцова, Е. С. (2021) *Нарушения операционального уровня саморегуляции у лиц с расстройствами личности. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины имени А. М. Никифорова Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, 25 с.
- Шумилина, И. В. (2021) *Аутосуггестия как составляющая психологической культуры руководителя органов внутренних дел. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет, 26 с.
- Эйдельман, А. Б. (2022) *Субъективный возраст как фактор психологического благополучия. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Институт психологии Российской академии наук, 25 с.
- Юдина, Т. А. (2021) *Возрастно-психологические особенности социальной ситуации развития младших школьников в условиях инклюзивного образования. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский государственный психолого-педагогический университет, 27 с.
- Ярошенко, Е. И. (2022) *Взаимосвязь характеристик отношений и уровней эмоционального выгорания сотрудников пенитенциарной системы. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Саратов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 31 с.
- Lovakov, A., Yudkevich, M. (2021) The post-Soviet publication landscape for higher education research. *Higher Education*, vol. 81, no. 2, pp. 273–299. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00541-2>
- Pilkina, M., Lovakov, A. (2022) Gender disparities in Russian academia: A bibliometric analysis. *Scientometrics*, vol. 127, no. 6, pp. 3577–3591. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04383-w>
- Zafrunnisha, N. (2012) Citation analysis of PhD theses in psychology of selected universities in Andhra Pradesh, India. *Library Philosophy and Practice*, article 735. [Online]. Available at: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1809&context=libphilprac> (accessed 13.05.2023).

## References

- Avdonina, O. S. (2021) *Lichnostno–professional'nye osobennosti rukovoditelya organa munitsipal'nogo obrazovaniya [Personal and professional characteristics of the head of the municipal entity]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State Regional University, 21 p. (In Russian)
- Avilov, A. Yu. (2021) *Deviatsii polorolevoj identichnosti muzhchin s umstvennoj otstalost'yu v usloviyakh psikhonevrologicheskogo internata [Deviations of gender role identity of men with mental retardation in the conditions of a neuropsychiatric boarding school]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 20 p. (In Russian)
- Aleshicheva, A. V. (2022) *Psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti sportsmena [Psychological health of the athlete's personality]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 41 p. (In Russian)
- Amelina, V. V. (2022) *Dinamika kognitivnykh disfunktsij u bol'nykh posle perenesennogo ostrogo narusheniya mozgovogo krovoobrashcheniya pri narushenii dykhaniya vo sne [Dynamics of cognitive dysfunctions in patients after acute cerebrovascular accident with sleep breathing disorders]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 21 p. (In Russian)
- Andreevskij, E. V. (2022) *Sistema professional'nogo psikhologicheskogo otbora spetsialistov po okhrane opasnykh proizvodstvennykh ob'ektov [The system of professional psychological selection of specialists in the protection of hazardous production facilities]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 24 p. (In Russian)
- Andronnikova, O. O. (2021) *Genezis viktimmnosti lichnosti [The genesis of personal victimization]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 40 p. (In Russian)
- Anufrieva, D. A. (2021) *Psikhologicheskie osobennosti vliyaniya lichnoj otvetstvennosti na imidzh sotrudnika politzii [Psychological features of the influence of personal responsibility on the image of a police officer]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (In Russian)
- Antsupov, A. Ya., Kandybovitch, S. L., Kruk, V. M. et al. (2014) Statisticheskij analiz doktorskich dissertatsij po psikhologii (1935–2013 gg.) [Statistical analysis of doctoral dissertations on psychology (1935–2013 years)]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 35, no. 5, pp. 62–76. EDN: SVJUNX (In Russian)
- Bakhanov, A. A. (2021) *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti vzaimootnoshenij sotrudnikov silovykh struktur s mestnym naseleniem: na primere Dal'nevostochnogo federal'nogo okruga [Socio-psychological features of the relationship of law enforcement officers with the local population: On the example of the Far Eastern Federal*

- District]. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State Regional University, 23 p. (In Russian)
- Bakhvalova, E. V. (2022) *Sotsial'no-psikhologicheskie faktory uspešnoj integratsii podrostkov – vospitannikov detskikh domov v obshcheobrazovatel'noj shkole [Socio-psychological factors of successful integration of adolescent children from orphanages in a comprehensive school]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 25 p. (In Russian)
- Bednyj, B. I., Rybakov, N. V., Zhuchkova, S. V. (2022) O vliyanii institutsional'nykh transformatsij na rezul'tativnost' rossijskoj aspirantury [The effects of institutional transformations on the Russian doctoral education performance]. *Vysšee obrazovanie v Rossii — Higher Education in Russia*, vol. 31, no. 11, pp. 9–29. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-11-9-29> (In Russian)
- Bekova, S. K., Gruzdev, I. A., Dzhafarova, Z. I. et al. (2017) *Portret sovremennogo rossijskogo aspiranta [Portrait of a modern Russian graduate student]*. Moscow: HSE University Publ., 60 p. (In Russian)
- Bekova, S. K., Dzhafarova, Z. I. (2019) Komu v aspiranture zhit' khorosho: svyaz' trudovoj zanyatosti aspirantov s protsessom i rezul'tatami obucheniya [Who lives well in graduate school: The relationship of graduate students' employment with the process and learning outcomes]. *Voprosy obrazovaniya — Educational Studies Moscow*, no. 1, pp. 87–108. <https://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-87-108> (In Russian)
- Belogaj, K. N. (2021) *Obraz tela zhenshchiny: ontogeneticheskie i sotsiokul'turnye aspekty razvitiya, vozrastno-psikhologicheskaya izmenchivost' [The image of a woman's body: Ontogenetic and socio-cultural aspects of development, age-psychological variability]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 40 p. (In Russian)
- Belousov, M. V. (2022) *Psikhologicheskoe soprovozhdenie formirovaniya kompetentsij u bezrabotnykh v period nenormativnogo krizisa zanyatosti [Psychological support of the formation of competencies among the unemployed during the non-normative employment crisis]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Tver, Tver State University, 21 p. (In Russian)
- Bidenko, R. A. (2022) *Sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye faktory sovladayushchego povedeniya kursantov Rosgvardii [Socio-psychological and personal factors of coping behavior of Russian Guard cadets]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, The State University of Management, 25 p. (In Russian)
- Bojkina, E. E. (2021) *Sotsial'nyj ostrakizm kak faktor antisotsial'nogo povedeniya nesovershennoletnikh [Social ostracism as a factor of antisocial behavior of minors]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 26 p. (In Russian)
- Chanakaev, G. M. (2022) *Kross-kul'turnye razlichiya v individual'nykh tsennostyakh molodezhi: na materiale russkogo, chechenskogo i dagestanskikh etnosov [Cross-cultural differences in individual values of youth: based on the material of Russian, Chechen and Dagestan ethnic groups]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Yaroslavl, P. G. Demidov Yaroslavl State University, 26 p. (In Russian)
- Cherdymova, E. I. (2022) *Ekoprofessional'noe soznanie studentov vuza: psikhologo-pedagogicheskaya kontseptsiya formirovaniya [Eco-professional consciousness of university students: Psychological and pedagogical concept of formation]. PhD dissertation (Psychology)*. Ryazan, The Academy of Law Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, 44 p. (In Russian)
- Demin, I. V. (2022) *Sotsial'no-psikhologicheskie usloviya nadezhnosti gruppy v sovmestnoj sportivnoj deyatel'nosti [Socio-psychological conditions of the group's reliability in joint sports activities]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saratov, Saratov State University, 24 p. (In Russian)
- Druzhinina, V. N. (2022) *Dinamika obraza professii v strukture Ya-kontseptsii sotrudnikov politsii [The dynamics of the image of the profession in the structure of the Self-concept of police officers]. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 215 p. (In Russian)
- Ejdel'man, A. B. (2022) *Sub'ektivnyj vozrast kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya [Subjective age as a factor of psychological well-being]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 25 p. (In Russian)
- Esipov, M. A. (2021) *Sotsial'nye predstavleniya studencheskoj molodezhi o psikhologicheskoy pomoshchi [Social ideas of students about psychological help]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State Regional University, 26 p. (In Russian)
- Fal'kov nazval printsipy postroeniya novej sistemy rossijskogo obrazovaniya [Falkov named the principles of building a new system of Russian education]. (2022) *RIA Novosti [RIA News]*, 26 June. [Online]. Available at: <https://ria.ru/20220627/obrazovanie-1798406479.html> (accessed 22.05.2023). (In Russian)
- Fam V'et Kkhoa (2022) *Etnopsikhologicheskie osobennosti razvitiya professional'nogo masterstva uchastkovykh upolnomochennykh politsii: na primere MOB Sotsialisticheskoy Respubliki V'etnam i MVD Rossii [Ethnopsychological features of the development of professional skills of district police officers: on the example of the MOB of the Socialist Republic of Vietnam and the Ministry of Internal Affairs of Russia]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 26 p. (In Russian)
- Flotskij, N. S. (2022) *Razvitie identichnosti podrostkov – predstavitelej korennykh narodov Krajnego Severa i ikh vremennaya perspektiva [The development of the identity of adolescents – representatives of the indigenous*

- peoples of the Far North and their time perspective]. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 23 p. (In Russian)
- Godunov, M. V. (2022) *Strategii smysloobrazovaniya lichnosti v usloviyakh informatsionnoj neopredelennosti: preadaptivnyj i adaptivnyj podkhod [Strategies of meaning formation of personality in the conditions of information uncertainty: Preadaptive and adaptive approach]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Rostov-on-Don, Don State Technical University, 41 p. (In Russian)
- Grachev, A. A., Zhuravlev, A. L., Zankovskij, A. N. (eds.). (2021) *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoj psikhologii [Current state and prospects of development of labor psychology and organizational psychology]*. Moscow: Institute of Psychology of RAS Publ., 1173 p. [https://doi.org/10.38098/conf\\_21\\_0440](https://doi.org/10.38098/conf_21_0440) (In Russian)
- Ivanova, N. V. (2022) *Psikhologo-pedagogicheskaya model' polisub'ektnoj lichnostno-razvivayushchej obrazovatel'noj sredy na zaklyuchitel'nom etape nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Psychological and pedagogical model of a polysubject personality-developing educational environment at the final stage of primary general education]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Ryazan, The Academy of Law Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, 48 p. (In Russian)
- Isagulova, E. Yu. (2021) *Osobennosti formirovaniya klinicheskoy dinamiki, diagnostiki i korrektsii pogranichnogo rasstrojstva lichnosti v podrostkovom vozraste [Features of the formation of clinical dynamics, diagnosis and correction of borderline personality disorder in adolescence]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 23 p. (In Russian)
- Kapitanaki, V. E. (2022) *Patopsikhologicheskie prediktory i prognoz formirovaniya rasstrojstv adaptatsii u voennosluzhashchikh po prizyvu [Pathopsychological predictors and prognosis of the formation of adaptation disorders in conscripted servicemen]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, The Federal State Budgetary Institute "The Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine", 26 p. (In Russian)
- Karpinskaja, V. Yu. (2021) *Psikhofizika pertseptivnykh illyuzij [Psychophysics of perceptual illusions]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 61 p. (In Russian)
- Katkova, A. S. (2022) *Vnutrennie konflikty v protsesse lichnostnogo razvitiya v rannej vzroslosti [Internal conflicts in the process of personal development in early adulthood]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education, 24 p. (In Russian)
- Kaz'mina, Ya. E. (2021) *Kommunikativnaya kompetentnost' doshkol'nikov s motornoj alaliej [Communicative competence of preschoolers with motor alalia]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow City University, 26 p. (In Russian)
- Khodova, E. A. (2022) *Kompetentnostnaya model' sotrudnika vnevedomstvennoj okhrany Rosgvardii [Competence model of a non-departmental security officer of the Russian Guard]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 26 p. (In Russian)
- Khors, M. A. (2022) *Spetsifika psikhicheskikh sostoyanij bezrabotnykh v zavisimosti ot vida addiktsii [The specifics of the mental states of the unemployed depending on the type of addiction]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Yaroslavl, P. G. Demidov Yaroslavl State University, 26 p. (In Russian)
- Klimova, E. A. (2021) *Vzaimosvyaz' sotsial'no-psikhologicheskoy adaptirovannosti detej i kharakteristik detsko-roditel'skikh otnoshenij v sem'yakh migrantov [The relationship between the socio-psychological adaptability of children and the characteristics of child-parent relationships in migrant families]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saratov, Saratov State University, 25 p. (In Russian)
- Korchagin, V. V. (2022) *Sotsial'no-psikhologicheskie faktory suitsidal'nogo riska voennosluzhashchikh [Socio-psychological factors of suicidal risk of military personnel]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, 24 p. (In Russian)
- Koporejko, A. M. (2021) *Dinamika semanticheskogo sloya obraza professii psikhologa OVD na nachal'nom etape professional'noj podgotovki [Dynamics of the semantic layer of the image of the profession of an ATS psychologist at the initial stage of professional training]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 26 p. (In Russian)
- Kovalev, P. A. (2021) *Psikhologicheskoe samochuvstvie detej-sirot i detej, ostavshikhsya bez popecheniya roditelej, v raznykh usloviyakh sotsializatsii [Psychological well-being of orphans and children left without parental care in different conditions of socialization]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, State University of Education, 23 p. (In Russian)
- Krylova, M. A. (2022) *Mental'naya reprezentatsiya trudnykh zhiznennykh situatsij kak prediktor zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya vzroslykh s raznymi kognitivnymi stilyami [Mental representation of difficult life situations as a predictor of protective and coping behavior of adults with different cognitive styles]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Kostroma, Kostroma State University, 24 p. (In Russian)
- Kurochkina, S. V. (2021) *Strukturnaya organizatsiya lichnostnykh kachestv kak determinanta nadnormativnoj deyatel'nosti studentov [Structural organization of personal qualities as a determinant over the normative activity]*

- of students]. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Yaroslavl, P. G. Demidov Yaroslavl State University, 24 p. (In Russian)
- Leonova, E. N. (2022) *Al'truisticheskaya ustanovka kak prediktor orientatsij v trudnykh situatsiyakh okazaniya pomoshchi [Altruistic attitude as a predictor of orientations in difficult situations of assistance]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saratov, Saratov State University, 28 p. (In Russian)
- Lovakov, A., Yudkevich, M. (2021) The post-Soviet publication landscape for higher education research. *Higher Education*, vol. 81, no. 2, pp. 273–299. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00541-2> (In English)
- Lozhkina, N. V. (2022) *Sotsial'no-psikhologicheskie mekhanizmy vliyaniya obshchestvennogo mneniya na formirovanie "Ya-obraza" sotrudnika Gosavtainspektii [Socio-psychological mechanisms of the influence of public opinion on the formation of the "I-image" of a traffic police officer]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 24 p. (In Russian)
- Lunjaka, A. N. (2021) *Sotsial'naya i lichnostnaya neopredelennost' kak faktory sotsial'no-psikhologicheskoy dezadaptatsii kursantov voennogo vuza [Social and personal uncertainty as factors of socio-psychological maladaptation of military university cadets]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saratov, Saratov State University, 26 p. (In Russian)
- Makukh, N. O. (2022) *Transformatsiya ustanovok na semejnye otnosheniya u zhenshchin, osuzhdennykh za nasil'stvennye prestupleniya [Transformation of attitudes towards family relationships among women convicted of violent crimes]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Ryazan, The Academy of Law Management of the Federal Penitentiary Service of Russia, 26 p. (In Russian)
- Mamchenko, A. M. (2021) *Sotsial'no-psikhologicheskaya profilaktika suitsida u podsledstvennykh s nizkim urovnem zhiznestojkosti, zaklyuchennykh pod strazhu v SIZO [Socio-psychological prevention of suicide in detainees with a low level of resilience, taken into custody in a pre-trial detention center]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Russian State Social University, 26 p. (In Russian)
- Martirosyan, K. V. (2021) *Strukturnye i soderzhatel'nye osobennosti sub'ektivnogo psikhologicheskogo khronotopa (na primere russkikh i armyanskikh studentov) [Structural and content features of subjective psychological chronotope (by the example of Russian and Armenian students)]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saratov, Saratov State University, 24 p. (In Russian)
- Medvedeva, A. S. (2022) *Kommunikatsiya nesovershennoletnikh poterpevshikh v protsesse kibergruminga [Communication of minor victims in the process of cyber grooming]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, The Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 23 p. (In Russian)
- Misiyuk, Yu. V. (2022) *Intensivnoe materinstvo i ego psikhologicheskie posledstviya dlya zhenshchiny [Intensive motherhood and its psychological consequences for women]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Kostroma, Kostroma State University, 24 p. (In Russian)
- Nalimov, V. V., Mul'chenko, Z. M. (1969) *Naukometriya: Izuchenie razvitiya nauki kak informatsionnogo protsessa [Scientometrics: The study of the development of science as an information process]*. Moscow: Nauka Publ., 192 p. (In Russian)
- Nikitina, D. A. (2021) *Posttravmaticheskij stress u lyudej raznogo vozrasta s ugrozhayushchim zhizni zabolevaniem [Post-traumatic stress in people of different ages with a life-threatening disease]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 28 p. (In Russian)
- Odintsova, O. Yu. (2021) *Sovladanie so strakhom beremennosti i rodov u zhenshchin i muzhchin [Coping with the fear of pregnancy and childbirth in women and men]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Kostroma, Kostroma State University, 26 p. (In Russian)
- Os'minina, A. A. (2021) *Faktory udovletvorennosti vneshnim oblikom i aktivnosti v omolozhenii u zhenshchin srednej vzroslosti [Factors of satisfaction with appearance and activity in rejuvenation in middle-aged women]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Kostroma, Kostroma State University, 26 p. (In Russian)
- Pashentseva, K. D. (2021) *Optimizatsiya psikhicheskikh sostoyanij sotrudnikov patrol'no-postovoy sluzhby politzii v professional'noj deyatel'nosti metodom situativno-obraznogo modelirovaniya [Optimization of mental states of police patrol officers in professional activity by the method of situational-figurative modeling]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 26 p. (In Russian)
- Perepravina, Yu. O. (2022) *Sudebno-psikhologicheskie ekspertnye kriterii sposobnosti grazhdanina k soversheniyu sdelki [Forensic psychological expert criteria of a citizen's ability to make a transaction]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 21 p. (In Russian)
- Petrenko, E. N. (2022) *Proizvol'naya regul'yatsiya, roditel'skoe vospitanie i ikh vzaimodejstvie kak faktory psikhologicheskogo blagopoluchiya doshkol'nikov [Arbitrary regulation, parental education and their interaction as factors of psychological well-being of preschoolers]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Novosibirsk, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 25 p. (In Russian)
- Petrova, Yu. V. (2022) *Tsenostno-smyslovye faktory professional'nogo samoopredeleniya podrostkov s problemnym ispol'zovaniem interneta [Value-semantic factors of professional self-determination of adolescents with problematic internet use]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 26 p. (In Russian)

- Internet use*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 21 p. (In Russian)
- Pilkina, M., Lovakov, A. (2022) Gender disparities in Russian academia: A bibliometric analysis. *Scientometrics*, vol. 127, no. 6, pp. 3577–3591. <https://doi.org/10.1007/s11192-022-04383-w> (In English)
- Pun'ko, N. Yu. (2021) *Sotsial'no-psikhologicheskaya gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti v protsesse professional'nogo stanovleniya studentov moskovskikh vuzov [Socio-psychological readiness for professional activity in the process of professional formation of students of Moscow universities]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 25 p. (In Russian)
- Rezvantseva, M. O. (2021) *Psikhologicheskaya kontseptsiya otsenivaniya: Struktura, funktsii i sotsiokul'turnoe oposredovanie [Psychological concept of assessment: Structure, functions and socio-cultural mediation]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Russian University Sport "GTSOLIFK", 384 p. (In Russian)
- Shekhovtsova, E. S. (2021) *Narusheniya operatsional'nogo urovnya samoregulyatsii u lits s rasstrojstvami lichnosti [Violations of the operational level of self-regulation in persons with personality disorders]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, The Federal State Budgetary Institute "The Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine", 25 p. (In Russian)
- Shumilina, I. V. (2021) *Autosuggestiya kak sostavlyayushchaya psikhologicheskoy kul'tury rukovoditelya organov vnutrennikh del [Autosuggestion as a component of the psychological culture of the head of the internal affairs bodies]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 26 p. (In Russian)
- Sidorova, N. V. (2022) *Spetsifika vzaimosvyazi emotsional'nogo intellekta i stilej prinyatiya upravlencheskikh reshenij [The specifics of the relationship between emotional intelligence and management decision-making styles]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Yaroslavl, P. G. Demidov Yaroslavl State University, 23 p. (In Russian)
- Sivachenko, I. B. (2022) *Regulyatsiya vegetativnykh funktsij v usloviyakh emotsional'nogo napryazheniya u muzhchin molodogo vozrasta s razlichnoj tselevoj orientatsiej na zanyatiya fizicheskoy aktivnost'yu [Regulation of autonomic functions under conditions of emotional stress in young men with different target orientation to physical activity]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 26 p. (In Russian)
- Soboleva, T. N. (2021) *Formirovanie professional'noj odarennosti v usloviyakh razlichnoj stepeni svobody v deyatel'nosti [Formation of professional giftedness in conditions of varying degrees of freedom in activity]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Yaroslavl, P. G. Demidov Yaroslavl State University, 54 p. (In Russian)
- Sokolova, M. V. (2022) *Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty vybora autoagressivnymi podrostkami sotsial'nykh setej [Socio-psychological determinants of the choice of autoaggressive adolescents of social networks]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, State University of Education, 25 p. (In Russian)
- Solov'evskaya, N. L. (2021) *Osobennosti psikhofiziologicheskogo sostoyaniya razlichnykh kategorij zhitelej arkticheskoy zony Rossijskoj Federatsii [Features of the psychophysiological state of various categories of residents of the Arctic zone of the Russian Federation]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 28 p. (In Russian)
- Starikova, M. A. (2022) *Biograficheskie prediktory uspekhov professional'noj kar'ery rabotnikov zheleznodorozhnogo transporta [Biographical predictors of the success of the professional career of railway transport workers]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 24 p. (In Russian)
- Suchkova, E. L. (2020) *Psikhologiya gruppovogo pravosoznaniya osuzhdennykh: zakonomernosti obrazovaniya i strukturno-soderzhatel'naya organizatsiya [Psychology of group legal awareness of convicts: patterns of education and structural and substantive organization]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 50 p. (In Russian)
- Sultaniyazova, N. Zh. (2022) *Sotsial'no-psikhologicheskie prediktory subektivnogo blagopoluchiya russkikh i kazakhov, prozhivayushchikh v Rossii i Kazakhstane [Socio-psychological predictors of subjective well-being of Russians and Kazakhs living in Russia and Kazakhstan]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saratov, Saratov State University, 26 p. (In Russian)
- Telesheva, K. Yu. (2022) *Psikhologicheskie mekhanizmy kriminal'noj impul'sivnoj agressii v norme i pri psikhicheskikh rasstrojstvakh [Psychological mechanisms of criminal impulsive aggression in normal and mental disorders]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, 25 p. (In Russian)
- Timofeeva, T. S. (2022) *Osobennosti struktury professional'noj identichnosti psikhologa na raznykh etapakh kar'ernogo rosta [Features of the structure of the professional identity of a psychologist at different stages of career growth]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Tver State University, 25 p. (In Russian)
- Tryapitsyna, A. P. (2022) *Sovremennoe vzaimodejstvie pedagogicheskoy teorii i praktiki v kontekste izucheniya naslediya S. G. Vershlovskogo [Modern interaction of pedagogical theory and practice in the context of studying the heritage of S. G. Vershlovsky]*. *Nepreryvnoe obrazovanie — Lifelong Education*, no. 1 (39), pp. 8–12. (In Russian)

- Turchaninov, E. E. (2021) *Mekhanizmy psikhologicheskikh zashchit u lits yunosheskogo vozrasta s narusheniem intellekta iz nepolnykh semej [Mechanisms of psychological defenses in adolescents with intellectual disabilities from single-parent families]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, The Federal State Budgetary Institute "The Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine", 21 p. (In Russian)
- Yaroshenko, E. I. (2022) *Vzaimosvyaz' kharakteristik otnoshenij i urovnej emotsional'nogo vygoraniya sotrudnikov penitentsiarnoj sistemy [Interrelation of relationship characteristics and levels of emotional burnout of penitentiary system employees]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saratov, Saratov State University, 31 p. (In Russian)
- Yudina, T. A. (2021) *Vozrastno-psikhologicheskie osobennosti sotsial'noj situatsii razvitiya mladshikh shkol'nikov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Age-psychological features of the social situation of the development of younger schoolchildren in inclusive education]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, MSUPE, 27 p. (In Russian)
- Zafrunnisha, N. (2012) Citation analysis of PhD theses in psychology of selected universities in Andhra Pradesh, India. *Library Philosophy and Practice*, article 735. [Online]. Available at: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1809&context=libphilprac> (accessed 13.05.2023). (In English)
- Zhernov, S. V. (2022) *Faktory psikhicheskoy travmatizatsii sotrudnikov organov vnutrennikh del Rossijskoj Federatsii v period pandemii COVID-19 [Factors of mental traumatization of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation during the COVID-19 pandemic]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Arkhangelsk, The Federal State Budgetary Institute "The Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine", 24 p. (In Russian)
- Zhuravleva, T. V. (2022) *Psikhologicheskie faktory suitsidal'nogo povedeniya u lits mladogo vozrasta s nezavershennymi popytkami samoubijstva [Psychological factors of suicidal behavior in young people with incomplete suicide attempts]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, The Federal State Budgetary Institute "The Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine", 27 p. (In Russian)



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

UDC 159.9

EDN MJCNTC

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-345-365>

*Research article*

## What do reading times tell us about the effect of orthographic regularity? Evidence from English and Italian readers

C. V. Marinelli<sup>1</sup>, M. Martelli<sup>2,3</sup>, E. Pizzicannella<sup>2</sup>, P. Zoccolotti<sup>1,2,4</sup>

<sup>1</sup> Foggia University, 155–176 Via Arpi, Foggia 71121, Italy

<sup>2</sup> Sapienza University of Rome, 78 Via dei Marsi, Rome 00185, Italy

<sup>3</sup> Tor Vergata University, 1 Via Montpellier, Rome 00133, Italy

<sup>4</sup> Tuscany Rehabilitation Clinic, 1 Piazza del Volontariato, Montevarchi 52025, Italy

### Authors

Chiara V. Marinelli, Scopus AuthorID: 23493265000, ResearcherID: GVS-8721-2022, ORCID: 0000-0002-8806-5655

Marialisa Martelli, Scopus AuthorID: 7102723740, ResearcherID: J-5757-2012, ORCID: 0000-0001-7806-9540

Emiliano Pizzicannella, Scopus AuthorID: 57193521367, ResearcherID: JCE-6863-2023, ORCID: 0009-0009-0702-1705, e-mail: [emiliano.pizzicannella@uniroma1.it](mailto:emiliano.pizzicannella@uniroma1.it)

Pierluigi Zoccolotti, Scopus AuthorID: 57207797178, ResearcherID: H-4437-2019, ORCID: 0000-0002-6351-2455, e-mail: [pierluigi.zoccolotti@uniroma1.it](mailto:pierluigi.zoccolotti@uniroma1.it)

**For citation:** Marinelli, C. V., Martelli, M., Pizzicannella, E., Zoccolotti, P. (2023) What do reading times tell us about the effect of orthographic regularity? Evidence from English and Italian readers. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 345–365. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-345-365> EDN MJCNTC

**Received** 14 May 2023; reviewed 19 June 2023; accepted 19 June 2023.

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

**Copyright:** © C. V. Marinelli, M. Martelli, E. Pizzicannella, P. Zoccolotti (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.** We examine the impact of orthographic depth focusing on English and Italian—two languages with quite different orthographies.

**Materials and Methods.** We review a set of studies comparing English and Italian readers on time measures, in particular, reaction times (RTs). An advantage of using time measures is the availability of processing models that provide a useful interpretative framework (i.e., rate and amount model, RAM; difference engine model, DEM). The data indicate that English children are generally less accurate but not slower than Italian children; furthermore, they are more variable than Italian readers, a tendency confirmed with different paradigms (e.g., rapid serial visual presentation) and age groups (i.e., young adults). While data from Italian children fit very closely with the predictions of the RAM and DEM, those of English children showed several deviations from these models. Thus, we examined whether differences in strategy (or a response criterion) might explain such deviations. In a lexical decision study based on the diffusion model, English young adults showed a more lenient criterion, i.e., they needed less evidence to decide on the lexical quality of the stimulus. Drawing on the multiple read-out model (MROM), we propose that the irregularity of the English orthography may favor reference on the  $\Sigma$  criterion (based on general evidence), while the regular Italian orthography may favor reliance on the M criterion (based on evidence for a specific word).

**Results.** Overall, we put forward two working hypotheses to interpret the overall pattern of experimental findings. First, the characteristics of the English orthography (possibly emphasized by the teaching method used) foster a global, lexical, approach to recognizing words. Second, not all children can effectively rely on such global processing, and this may be the main source of large individual differences in the English sample.

**Conclusion.** Understanding the source of these individual differences still represents a challenging task for future research.

**Keywords:** reading, orthographic depth, reaction times, lexical decision, rapid serial visual presentation

Научная статья

# Что время чтения говорит нам о влиянии орфографической регулярности? Свидетельства английских и итальянских читателей

К. В. Маринелли<sup>1</sup>, М. Мартелли<sup>2,3</sup>, Э. Пицциканелла<sup>2</sup>, П. Дзокколотти<sup>✉2,4</sup>

<sup>1</sup> Университет Фоджа, 71121, Италия, г. Фоджа, канал Арпи, д. 155–176

<sup>2</sup> Римский университета Сапиенца, 00185, Италия, г. Рим, ул. Марси, д. 78

<sup>3</sup> Университет Тор Вергата, 00133, Италия, г. Рим, ул. Монпелье, д. 1

<sup>4</sup> Реабилитационная клиника Тосканы, 52025, Италия, коммуна Монтеварки, площадь Волонтеров, д. 1

## Сведения об авторах

Кьяра Валерия Маринелли, Scopus AuthorID: 23493265000, ResearcherID: GVS-8721-2022, ORCID: 0000-0002-8806-5655

Мариалуиза Мартелли, Scopus AuthorID: 7102723740, ResearcherID: J-5757-2012, ORCID: 0000-0001-7806-9540

Эмилиано Пицциканелла, Scopus AuthorID: 57193521367, ResearcherID: JCE-6863-2023, ORCID: 0009-0009-0702-1705, e-mail: [emiliano.pizzicannella@uniroma1.it](mailto:emiliano.pizzicannella@uniroma1.it)

Пьерлуиджи Дзокколотти, Scopus AuthorID: 57207797178, ResearcherID: H-4437-2019, ORCID: 0000-0002-6351-2455, e-mail: [pierluigi.zoccolotti@uniroma1.it](mailto:pierluigi.zoccolotti@uniroma1.it)

**Для цитирования:** Маринелли, К. В., Мартелли, М., Пицциканелла, Э., Дзокколотти, П. (2023) Что время чтения говорит нам о влиянии орфографической регулярности? Свидетельства английских и итальянских читателей. Психология человека в образовании, т. 5, № 3, с. 345–365. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-345-365> EDN MJCNTC

**Получена** 14 мая 2023; прошла рецензирование 19 июня 2023; принята 19 июня 2023.

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

**Права:** © К. В. Маринелли, М. Мартелли, Э. Пицциканелла, П. Дзокколотти (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.** Мы исследуем влияние орфографической глубины, сосредоточив внимание на английском и итальянском языках, двух языках с совершенно разной орфографией.

**Материалы и методы.** Мы рассматриваем ряд исследований, сравнивающих английских и итальянских читателей по показателям времени, в частности, по времени реакции (RTs). Преимущество таких мер заключается в том, что существуют модели обработки, обеспечивающие полезную основу для интерпретации (например, модель скорости и объема, модель оперативной памяти и разностного механизма, DEM). Данные показывают, что английские дети, как правило, менее точны, но не медленнее, чем итальянские дети; кроме того, они более вариативны, чем итальянские читатели, и эта тенденция подтверждается различными парадигмами (например, «быстрое визуальное последовательное представление») и возрастными группами (например, молодежь). В то время как данные итальянских детей очень хорошо согласуются с прогнозами RAM и DEM, данные английских детей показали несколько отклонений от этих моделей. Таким образом, мы исследовали, могут ли различия в стратегии (или критерии реагирования) объяснить такие отклонения. В исследовании принятия лексических решений, основанном на диффузионной модели, английские молодые люди показали более мягкий критерий, т. е. им требовалось меньше доказательств, чтобы принять решение о лексическом качестве стимула. Опираясь на «модель множественного считывания» (MRoM), мы предполагаем, что неправильность английской орфографии может способствовать использованию критерия  $\Sigma$  (на основе общих данных), в то время как обычная итальянская орфография может способствовать использованию критерия  $M$  (на основе данных для конкретного слова).

**Результаты исследования.** В целом мы выдвинули две рабочие гипотезы для интерпретации общей картины экспериментальных результатов. Во-первых, особенности английской орфографии (возможно, подчеркнутые используемым методом обучения) способствуют глобальному, лексическому подходу к распознаванию слов. Во-вторых, не все дети могут эффективно полагаться на такую глобальную обработку, и это может быть основным источником больших индивидуальных различий, присутствующих среди английских наблюдателей.

**Заключение.** Понимание источника этих индивидуальных различий по-прежнему представляет собой сложную задачу для будущих исследований.

**Ключевые слова:** чтение, орфографическая глубина, время реакции, лексическое решение, быстрое визуальное последовательное представление

## Premise

Identifying where to start the scientific investigation of a given topic may be subject to various and sometimes unpredictable influences. The initial studies of Gregor Mendel were on mice, but his bishop was not in favor of an Augustinian friar studying animal sex. Thus, he reverted to plants and, in particular, peas on which he developed his breakthrough observations. Later, Mendel worked with *Hieracium*, a genus commonly known as hawkweed, which includes flowers such as *helichrysum* or marigold. However, many of these plants are apomictic, i.e., they produce their seeds through an asexual process. Thus, to Mendel's frustration, the segregation and independent assortment laws did not apply. So, at least in part, Mendel was guided in his path by some fortune. One may wonder what he could have accomplished had he started with hawkweed and not peas.

Clearly, the observations on hawkweed are not incompatible with those on peas with current knowledge. More generally, one may see that scientific advancement moves toward a general comprehension of phenomena and in principle it makes no difference where the actual line of the research process starts. However, which thread to pull first may, at one point in time, make a difference, and it was certainly fortunate that Mendel started with peas and not *helichrysum* or marigold.

In the realm of reading, much research has been devoted to understanding the effect of orthographic regularity and its impact on learning disorders. We know that in some languages (such as German, Finnish, Russian, or Italian) word reading closely follows the rules for converting graphemes into phonemes. By contrast, in other languages, some words do not always follow these rules and the reader needs to retrieve the correct pronunciation by lexical look-up. Several languages have some forms of irregularity, including Portuguese, Danish, and Hebrew. However, the language which, for several reasons, has yielded the most amount of research is English. English is very rich in phonological complexities as well as irregularities; furthermore, it is spoken in several countries across the world. Thus, it is not surprising that research on reading has been predominantly 'Anglocentric' (Share 2008). However, one may wonder whether starting with this language was fortunate or resembled an attempt to study the genetic laws beginning with *helichrysum* or marigold.

## Impact of orthographic regularity

The seminal study by P. H. Seymour, M. Aro, and J. M. Erskine (Seymour et al. 2003) illustrates the impact of orthographic regularity on many

European languages, including English. At the end of grade 1, children learning various regular orthographies, such as Finnish, Greek, Italian, Spanish, Austrian, German, Icelandic, or Swedish, read a list of regular words appropriate for their age with an accuracy of around 95% or above. Moderately irregular languages, such as Portuguese, French, and Danish, produced lower values (73.5%, 79.1, and 71.1%, respectively). Scottish English-speaking children read only 33.9% of words correctly (Seymour et al. 2003).

The results for time measures apparently paralleled those for accuracy. To read a word from regular orthographies, it took German and Icelandic children about 1.1 and 2.1 sec, respectively. Portuguese, French, and Danish children read at a rate of 3.2, 5.6, and 1.8 sec per word, respectively. English-speaking children read at a rate of 7.8 sec per word (Seymour et al. 2003).

Overall, these results indicate that orthographic regularity is a powerful moderator of reading acquisition, at least in its early stage. Furthermore, the observation that accuracy and time measures yield largely similar results also seems to support the idea that orthographic regularity is a unidimensional factor modulating reading acquisition. All in all, one may hypothesize that the influence of orthographic regularity is quite powerful but essentially quantitative.

However, there are various reasons to suspect that the picture may be considerably more complex and that several different factors may have contributed to the pattern of results in the study reported in (Seymour et al. 2003).

First, one should take time data with a high percentage of error responses cautiously. Indeed, when considering time to read lists of items, the final measure mixes up correct and incorrect responses. This problem is exacerbated when there is a large proportion of incorrect responses. Thus, it is difficult to know what to make up of list reading times in which the child made several errors or refusals to read some items. In experimental studies, a commonly used measure to tackle this problem is reaction time (RT) to single stimuli. This allows teasing out only the correct responses for an internally more consistent measure.

In the following, we will focus on RT studies to examine the effect of orthographic regularity. However, even data on reading lists of words and pseudo-words do not consistently indicate a clear difference in reading times between English readers and children learning to read regular orthographies. For example, K. Landerl (Landerl 2000, 246) compared English and Austrian children from grade one to four and examined accuracy and time in reading lists of pseudo-words and lists of number words

(and numbers). Confirming previous observations (Wimmer, Goswami 1994), English children were more inaccurate in reading pseudo-words; however, there were no reliable time differences from 2<sup>nd</sup> to 4<sup>th</sup> grade (reading data of first graders were quite inaccurate and were analyzed separately). No reading time differences were present for number words and numbers (while errors were generally low for these types of stimuli). Overall, in the early stages of acquisition, English children are less accurate than children learning regular orthographies; however, data from list reading do not consistently yield a similar effect on times, and reference to more reliable measures is needed to clarify this point.

Furthermore, recent research has indicated that several other factors may influence orthographic depth. One area of inquiry concerns the very nature of orthographic depth. There have been several different proposals. X. Schmalz, E. Marinus, M. Coltheart, and A. Castles (Schmalz et al. 2015) have recently proposed that orthographic depth refers to two independent constructs: the complexity of print-to-speech correspondences and the unpredictability of the derivation of word pronunciations. Heuristically, they propose that considering these two separate factors may lead to testable hypotheses. In a recent study, they obtained initial evidence along these lines (Schmalz et al. 2022). An even more complex approach was proposed by R. T. Daniels and D. L. Share (Daniels, Share 2018) with ten multiple dimensions of complexity: linguistic distance, nonlinearity, visual complexity, historical change, spelling constancy despite morphophonemic alternation, omission of phonological elements, allography, dual purpose letters, ligaturing, and inventory size. These authors underscored the importance of examining all languages, including non-European languages and nonalphabetic orthographies. The ultimate goal is to develop a universal model of reading which considers general and language-specific properties separately (Frost 2012).

Another potentially important factor concerns the type of reading instructions. In the Anglo-Saxon areas, there has been a large adoption of whole-language approaches in teaching. By the early years of 2000, most English-speaking countries reverted to a phonic approach (National Reading Panel 2000; Rose 2006). However, several different varieties and combinations have been implemented, and it is quite difficult to tease out common practices across different countries. Thus, a scrutiny of several reading programs (including some with widespread use) indicates that several of them subtly resume aspects of the whole language approach under the banner of 'balanced instruction' (Moats 2007).

The strength of the evidence supporting the phonic approach is also a matter of continuous debate (Bowers 2020; 2021; Buckingham 2020; Fletcher et al. 2021).

The role of reading instruction is clear in studies done at a time when both methods were in use. In the cited work by K. Landerl (Landerl 2000), English children learning through a standard or eclectic approach combining phonics and whole-word methods were less effective in reading pseudo-words than children learning with a strict phonic approach (but both groups did worse than German children at least in the early grades). This finding raises the possibility that cross-linguistic differences reported in the literature may be exacerbated (at least for some stimuli) by differences in reading instruction (often difficult to detect in the reports). Note that the approach to the type of instruction has changed over the recent years, with the priority given to the phonics method in the last one or two decades. This raises the possibility that the literature results might be at least partly different over time due to changes in the type of reading instruction.

One additional area of concern is related to the actual ability of teachers to implement an effective literacy curriculum. It has been observed that knowledge of the English spelling system may not be intuitive for teachers even though they are expert readers (Cunningham, O'Donnell 2015), an important concern in view of the complexities of this spelling system. Several studies have reported that teachers may have difficulties in tasks such as counting phonemes, recognizing phonetically irregular words, classifying words by syllable type, and the relationship between syllable division and pronunciation (Bos et al. 2001; Cunningham et al. 2009; Moats 1994). Therefore, over and above the choice of instruction method by a given country/school, there is some reason to believe that the implementation of the teaching method may be quite variable due to individual differences in teachers' competencies. While this factor may be important in shaping the actual learning trajectories of children, it is difficult to judge its role from most published reports.

Overall, the influence of orthographic depth on reading acquisition may be linked to a variety of factors that certainly make the overall picture complex. In this brief narrative review, we will describe a set of studies in which we compared the performance of English and Italian readers. We draw here on time measures (but see Marinelli et al. 2022 for an English/Italian comparison in terms of measures of reading accuracy). As stated above, when measuring reading time or speed, it is crucial to account for differences in accuracy performance. Indeed, using lists of words (or pseudo-

words) is not optimal as accuracy and time are interwoven and cannot be reliably separated. A well-known measure envisages vocal RTs to read aloud single words. On the one hand, this measure is effective as it captures the encoding process of reading (ignoring the actual pronunciation time). An important additional advantage is that there are processing models based on RT measures. They provide a framework to interpret such performance. However, different measures may provide complementary information on reading and contribute to the overall picture (an idea referred to as 'functional overlap' by J. Grainger and A. M. Jacobs (Grainger, Jacobs 1996). This is also the case when the focus is to establish cross-linguistic differences in reading processing, the aim of the present report. Thus, we will draw on several tasks apart from vocal RTs, including the lexical decision and rapid serial visual presentation (RSVP). Their possible contribution will be described along with a description of experimental results.

### **Are English children slower in reading than children learning a regular orthography?**

A general observation is that most studies examining the reading of English-speaking children rely on measures of accuracy and not time. Presumably, the high rate of errors makes accuracy quite sensitive and reduces the need to look at time measures.

However, several reports compare the reading of English children with that of children learning various regular orthographies. While in these studies accuracy data consistently indicate lower performance in English children compared to various other regular orthographies; Welsh: N. C. Ellis and A. M. Hooper (Ellis, Hooper 2001); Albanian–Greek–Hiragana–Kanji: N. C. Ellis, M. Natsume, K. Stavropoulou, L. Hoxhallari (Ellis et al. 2004); German: J. C. Ziegler, C. Perry, A. Ma-Wyatt, D. Ladner, and G. Schulte-Körne (Ziegler et al. 2003); Dutch: T. K. Patel, M. J. Snowling, and P. F. de Jong (Patel et al. 2004); Italian: C. V. Marinelli, C. Romani, C. Burani (Marinelli et al. 2016), the results for time measures are much more variable. Thus, some studies have reported that English children showed slower RTs in reading words and less accuracy; German-English comparison: J. C. Ziegler, C. Perry, A. Ma-Wyatt, D. Ladner, and G. Schulte-Körne (Ziegler et al. 2003); Dutch-English comparison: T. K. Patel, M. J. Snowling and P. F. de Jong (Patel et al. 2004). However, other studies obtained different outcomes. N. C. Ellis and A. M. Hooper (Ellis, Hooper 2001) found that Welsh children were

more accurate than English children; however, overall latencies were slower in Welsh than in English children, although this effect was only due to the words with the lowest frequency. The authors also noted that the latencies of Welsh children were closely related to stimulus length (which accounted for 70% of the variance), while this influence was lower in English children (22%). Similar results were obtained by R. Hanley, J. Masterson, L. Spencer, D. Evans (Hanley et al. 2004). There was a clear cross-linguistic difference in reading accuracy with English children less skilled than Welsh children but no difference in terms of reading latencies. In a further study, Ellis et al. (Ellis et al. 2004) compared reading latencies in English versus Greek, and Hiragana-Kanji Japanese. Latencies were slowest in Greek followed by Japanese Hiragana, English and Japanese Kanji. The effect of stimulus length was maximal in Japanese Hiragana, followed by Greek, English, and Japanese Kanji.

Overall, while accuracy in reading English is consistently lower than in various more regular orthographies, the results on reading times are much more variable, with several studies reporting no differences or even faster latencies in English children.

We carried out a study comparing Italian and English children at two critical developmental ages during primary school (Marinelli et al. 2016). Younger children were 7–8 years old, while older children were 9–10 years old. Due to the differences in the age at which children enter primary school, younger Italian children were in the second grade, while English children were in the third grade. As for older children, Italian pupils were in the fourth grade, while the English ones were in the fifth grade. To control for the effect of school experience, we also tested an additional group of fifth-grade Italian children (averaging 11 years of age) and compared them to the English fifth graders. The results indicated that, on average, English children were slightly less accurate but tended to be faster, not slower than Italian children. These tendencies varied somewhat depending on specific conditions and children's age. In interpreting the pattern of results for time measures, we relied on two different yet complementary general models of individual processing in timed tasks, i. e., the rate and amount model, RAM (Faust et al. 1999), and the difference engine model, DEM (Myerson et al. 2003).

M. E. Faust, D. A. Balota, D. H. Spieler, and F. R. Ferraro (Faust et al. 1999) proposed that the individual performance in a timed task can be largely ascribed to two factors: the difficulty of the condition (amount) and the speed of processing

(rate) characteristic of a given individual (or group). These two components interact multiplicatively so that more difficult conditions will generate larger group differences between 'fast' and 'slow' individuals than easier conditions. A clear example is the effect of ageing. Older individuals tend to be slower across several tasks (Verhaeghen, Cerella 2002). Group differences between young and older adults tend to grow bigger for more difficult conditions, a pattern referred to as 'over-additivity'. Importantly, this effect is independent of the specific characteristic of a given condition; in other terms, a large amount of the aging effect can be seen due to the slowing of a single factor (speed of processing). The variability in the observed pattern of results is due to the interaction of this factor with the difficulty of a given condition. Faust et al. (Faust et al. 1999) consider the possibility that specific conditions may add to the rate and amount factors and propose statistical data transformations (such as the use of individually based z scores) for detecting such specific residual effects. However, the RAM emphasizes that a large part of individual variability is due to global influences and that group x condition interactions should be seen with caution in order not to interpret them as 'specific' effects that are due to over-additivity.

Also, the DEM focuses on the role of global components in the performance on timed tasks. J. Myerson, S. Hale, Y. Zheng, L. Jenkins, K. F. Widaman (Myerson et al. 2003) propose that individual performance can be seen as made of two components (named 'compartments'). One compartment refers to the decisional part of the response, while the other to the sensory-motor part. A keyway for establishing these two components is based on the plot between the condition means and the standard deviations (SD). Typically, in RT studies SDs increase as a function of condition difficulty (over and above the effect of specific conditions). This part of the plot marks the decisional compartment; according to the DEM, groups of slow (e. g., older adults) or fast (e. g., young adults) individuals show the same (near-linear) relationship between means and SDs, although their performances cluster in different parts of the curve. For the DEM, the sensory-motor compartment is seen as 'constant' and can be identified as the intercept on the x-axis of the means versus SDs plot. This value (often in the 300 ms range) indicates the time to perceive the stimulus and plan a response and is invariant as to the characteristics of the tasks, as well as of the subjects (e. g., older adults show a very similar intercept on the x-axis as younger adults (Myerson et al. 2003)). Thus, according to the DEM, the means versus SDs plot represents a key rule or

law to interpret the individual performance on timed tasks.

It may be observed that the systematic variation of SDs as a function of condition difficulty represents an important violation of the homogeneity of variance—a key assumption of standard parametric analyses such as ANOVAs. Thus, both the RAM and the DEM warn of the risk of performing parametric analyses on RT data as they are prone to be influenced by global components over and above the putative influence of the experimental manipulations.

In several studies, we have proposed that reference to the RAM and DEM can effectively describe the performance in reading tests of children with and without a reading deficit (De Luca et al. 2010; Zoccolotti et al. 2008). We also used this approach in examining the differences between English and Italian children in the quoted study (Marinelli et al. 2016).

First, we examined whether the increase in performance with age/reading experience could be ascribed to a global factor within each language. Figure 1 (top) shows a Brinley plot with data on younger Italian children plotted as a function of the corresponding means for the older children. The performance of the two groups of children is closely related so that the resulting regression line accounts for a very large proportion of variance ( $R^2 = 0.97$ ). Thus, the increase in performance associated with two additional years of reading experience/age can be largely accounted for by a single multiplicative factor of 1.54 (slope of the regression). The results of English children are different and indicate a low-moderate fit of the regression line ( $R^2 = 0.71$ ). Older children are generally faster but there is much spread in performance, so the two groups appear to behave differently depending on the experimental manipulations. Overall, data indicate that the increase in reading performance with increased reading experience/age closely fits the predictions of the RAM in the Italian sample but much less in the English sample, where other factors need to be invoked to account for the improvement of performance with increasing reading experience/age.

Following the DEM, we also examined the plot of the means versus SDs (see Fig. 2). Fig. 2 indicates two separate relationships for the English and Italian groups. In the case of Italian children, the predictions of the DEM are closely followed. Thus, a single linear relationship accounts for a very large proportion of variance ( $R^2 = 0.96$ ) across a variety of conditions for the groups of 2<sup>nd</sup>, 4<sup>th</sup>, and 5<sup>th</sup> grade children. Note that the linear regression has a very steep slope (.93) indicating a substantial increase

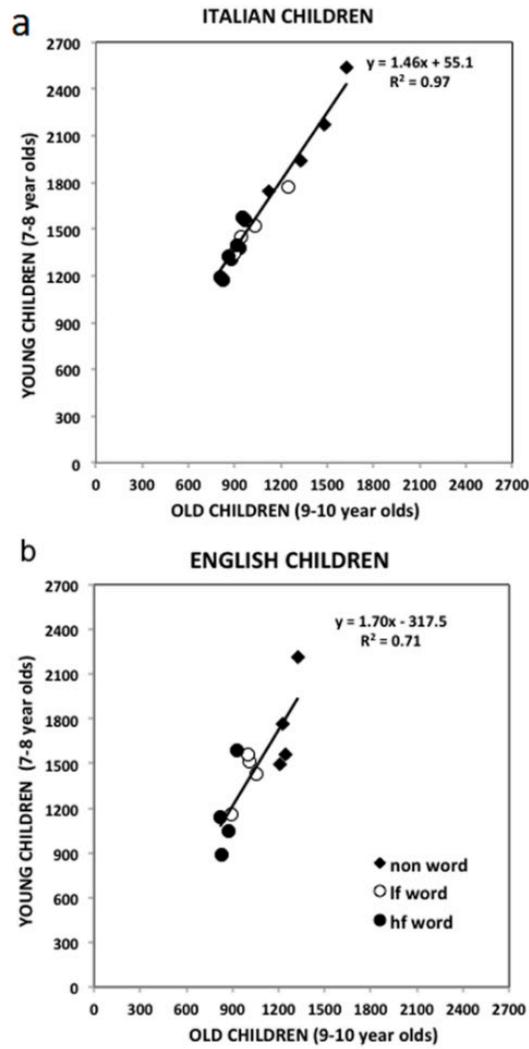


Fig. 1. Condition means of younger children are plotted as a function of older readers' means in English (Fig. 1a) and Italian (Fig 1b) children (Marinelli et al. 2016)

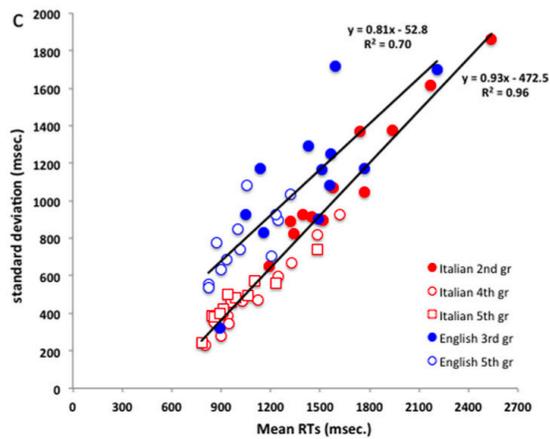


Fig. 2. Standard deviations plotted as a function of condition means for various groups of English and Italian children (Marinelli et al. 2016)

in interindividual variability as a function of condition difficulty. The intercept on the x-axis was ca. 500 ms. Both slope and intercept are higher than what is usually found across a variety of tasks; J. Myerson, S. Hale, and Y. Zheng (Myerson et al. 2003) reported as typical values of ca .30 for the slope and of ca. 300 msec for the intercept (sensory-motor component). However, in a meta-analysis of several studies, we observed that, across a large variety of experimental conditions, RTs in reading aloud are systematically associated with a steep slope (0.66) and a large intercept (482.6 ms). Indeed, these increased values seem typical for the reading aloud task and mark a discontinuity between this and most other timed tasks, including lexical decision (Zoccolotti et al. 2018).

The data on English children present several peculiar characteristics and generally fit less well with the predictions of the DEM. Fig. 2 indicates that English children tend to be faster (i.e., their means are somewhat moved toward the left) but also considerably more variable than Italian children (i. e., the experimental data points are moved upwards). This pattern is generally inconsistent with the predictions from the RAM and DEM both of which anticipate a close relationship between performance level and interindividual variability. Furthermore, the fit of the regression accounts for a substantially smaller proportion of variance ( $R^2 = 0.70$ ) than in the case of Italian children; note that individual condition means appreciably deviate from the regression line, particularly among younger children. Additionally, the regression line crosses the x-axis very near zero, making the estimate of the sensory-motor compartment unreliable. Finally, one may note that the range of mean performances across different conditions is relatively small among English children, particularly among older children. Summarizing this pattern, one can say that English children are somewhat faster but much more variable; notably, the performance of this group is not well captured by a global factor, as predicated by the RAM or DEM. This indicates that something over and above the global factor envisaged by these models is at work.

Overall, the results summarized in Figures 1 and 2 indicate various key differences between the reading patterns of English and Italian children and suggest a few lines of further in-depth explorations. First, there is an indication that English children may be more variable than readers learning a regular orthography. Below, we will show various ways in which we tackled this problem. Second, while data on Italian children fit very closely with the predictions of the RAM and DEM, those of English children show several deviations from these models.

Thus, one line of inquiry aims to understand which additional factor(s) may account for such deviations.

## Testing individual differences in reading performance

### *Quartile analysis in reading RTs*

The first approach to examine individual differences was carried out within the previously described study (Marinelli et al. 2016). We split children into approximate quartiles of performance based on overall RTs across conditions and examined the plot of the means versus SDs separately for these subgroups of children. The results (for the older children) are illustrated in Figure 3. As for Italian children, RTs grow proportionally slower from the first to the fourth quartile and differences among experimental conditions become progressively larger, as expected based on the RAM and DEM. Differences among the four groups appear largely quantitative and are consistent with the predictions of these two models.

The pattern of results for the English children is quite different. The first three quartiles of performance are largely overlapping. Children are generally quite fast, and there is a very small spread of performance as a function of the experimental manipulations (frequency and length). Children in the fourth quartile behave quite differently. First, they are much slower overall than children in the other three quartiles; second, there is a very large spread of performances as a function of experimental manipulations. Overall, this analysis indicates that a substantial group of English children behaves in a qualitatively different way from the others.

Interestingly, a very similar pattern of findings was reported in the studies comparing English and Welsh children (Hanley et al. 2004; Spencer, Hanley 2003). English (but not Welsh) children in the lowest quartile performed much more poorly than the other groups. However, although time measures were also recorded, these studies only reported the results for accuracy measures.

### *Individual differences in rapid serial visual presentation (RSVP)*

It has been observed that in standard conditions absolute reading speed is limited by two main factors. One is eye movements. Saccadic eye movements occur with an approximate frequency of 4–5 times per sec. Thus, research subjects can make a maximum of 250–300 fixations per min. Indeed, R. P. Carver (Carver 1992) reports that 300 words per minute (wpm) is an upper limit of reading;

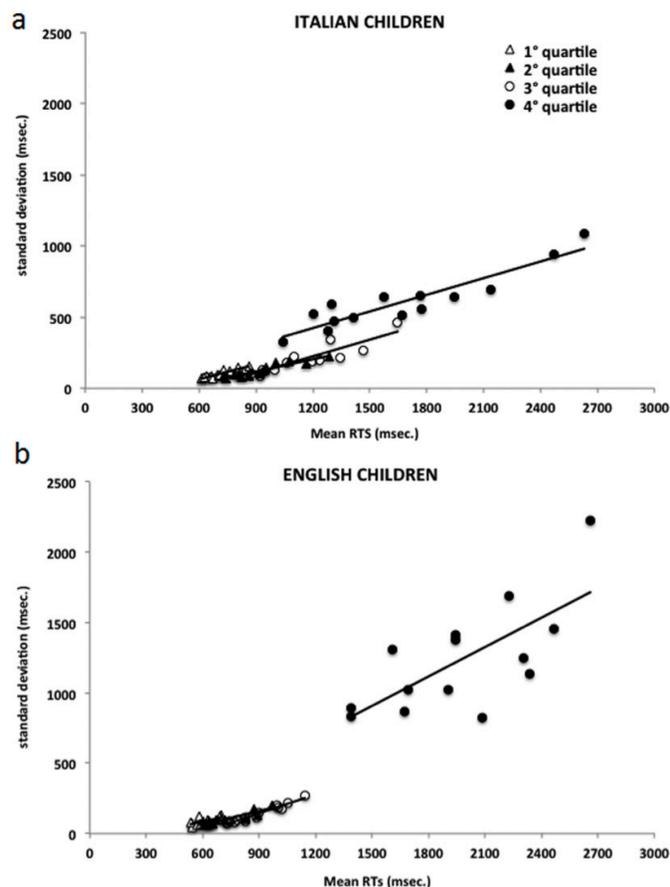


Fig. 3. Standard deviations plotted as a function of condition means for English and Italian children separately for different quartiles of overall performance (Marinelli et al. 2016)

he notes that achieving this level of performance allows the reading level to be equated with the usual speed of speech with clear functional advantages (and no real need for further speeding up). A critical re-analysis of this hypothesis has been recently presented by Marc Brysbaert (Brysbaert 2019). A related limit of performance is linked to the speed of articulation; it is well-known that silent reading may be faster than reading aloud, particularly in expert readers (Ciuffo et al. 2017).

While functionally it may not be so important to speed up reading over 300 wpm, limiting the role of eye movements may allow detection of the full potentiality of the reading processor. This is the aim of the paradigm known as 'rapid serial visual presentation' (RSVP). In RSVP, words appear sequentially in the same position limiting the need for saccadic eye movements; in this way, readers can achieve very high levels of reading (up and above 1000 wpm in the case of texts) (Rubin, Turano 1992).

Thus, RSVP allows evaluating the reading processor to its full potential and as such may be particularly suited to examine individual differences in performance. In two separate experiments

(Marinelli et al. 2014), we examined the reading performance of English and Italian college students using this paradigm. In the first experiment, English and Italian readers were not different as a group; however, the English group showed a much greater variability with both very fast and very slow readers (as indicated by a significant difference in Levene's test for equality of variances) (Levene 1960).

The results of the second experiment are shown in Figure 4. In this case, average reading rates for English subjects were slightly faster than those of Italian subjects (geomean = 453 wpm and 325 in a list matched for the number of letters and geomean = 514 wpm and 299 in a list matched for the number of phonemes, respectively). Critically for the aim of the study, there was a much wider spread of performances in the English group which included both the fastest individual (reading at over 1000 wpm) and the slowest individual (reading below 100 wpm). Again, the variances of the Italian and English samples were significantly different in Levene's test for both lists used. Note that none of the subjects tested with RSVP reported a reading

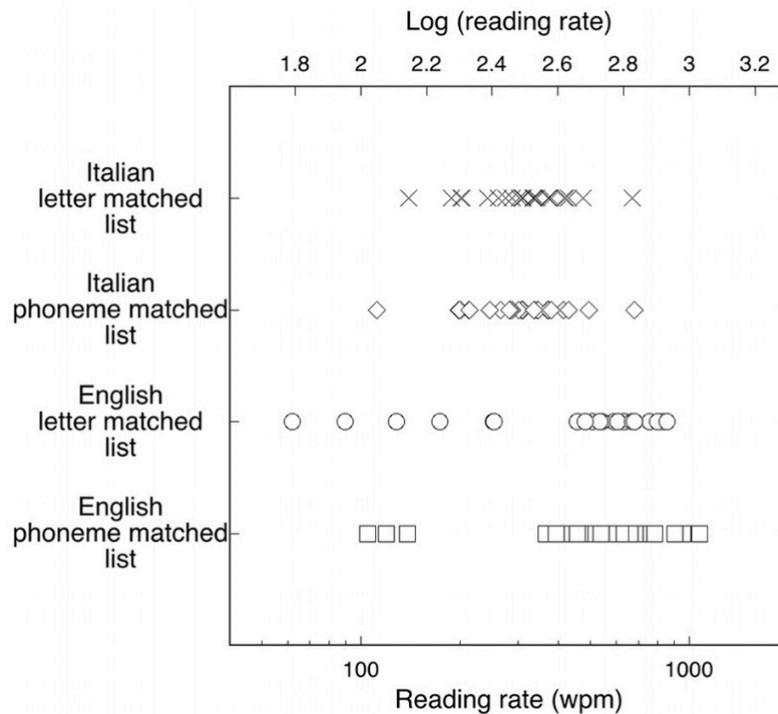


Fig. 4. Individual reading rates for Italian and English subjects for letter- and phoneme-matched lists. Reading rates for the English sample are much more variable than rates for Italian subjects (Marinelli et al. 2014)

deficit and they all performed within normal limits in a standard achievement test.

RSVP results indicate that young English adults are very variable and appear consistent with the data on quartile analysis shown above. Many English individuals perform quite well and are in fact faster than the corresponding readers of a regular orthography, but a sizeable proportion of them perform very slowly.

### Cross-linguistic differences in RT distribution

It is well known that RT distributions present several systematic characteristics: (a) they are typically skewed to the right; (b) the skew increases with test difficulty; and (c) the spread of the distribution grows as a function of the mean (Wagenmakers, Brown 2007). Various distributions (including the ex-Gaussian, the shifted lognormal, the shifted Wald, the shifted Weibull, and the Gumbel) have been proposed to account for these characteristics. In a further experiment of the study described above (Marinelli et al. 2014) we used the ex-Gaussian distribution to characterize the RT reading performance of English and Italian college students who read high- and low-frequency words matched for the number of letters or the numbers of phonemes.

The ex-Gaussian distribution is the convolution of a Gaussian (normal) and exponential distribution that accounts well for the positively skewed RT distribution often seen in empirical data. The distribution contains three parameters:  $\mu$  ( $\mu$ ) and  $\sigma$  ( $\sigma$ ) are the mean and standard deviation of the Gaussian distribution, respectively, and  $\tau$  ( $\tau$ ) is the mean of the exponential component.

The results of the study are presented in Table 1. The table illustrates some main findings:

- the two linguistic groups were similar in  $\mu$  both in terms of mean performance and inter-individual variability;
- Italian subjects showed higher  $\tau$  and lower  $\sigma$  values than English subjects;
- independent of group mean differences, English subjects were more variable across individuals for both  $\tau$  and  $\sigma$ .

These results correlate with the data on children as they also reveal substantial differences in inter-individual variability among English and Italian readers. Of particular interest is the greater variability in  $\tau$ . Various studies have found that the exponential component (particularly sensitive to the tail of the RT distribution) correlates well with the lexical competence of the individual (Yap et al. 2012). Thus, these data confirm greater individual differences in reading among English individuals and indicate

Table 1. Means (and standard deviations) of the ex-Gaussian parameters for RTs to single word reading (Marinelli et al. 2014)

Ex-Gaussian parameters	Italian participants		English participants		Student test		Levene's test	
	Mean	SD	Mean	SD	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mu	439.0	45.9	445.6	59.7	-0.46	0.64	0.36	0.55
Sigma	35.7	18.7	75.9	32.3	-5.63	<0.0001	8.67	0.005
Tau	66.7	28.0	45.3	40.3	2.30	0.026	7.42	0.009

that these differences concern components of the response which may be critical for lexical processing.

### *Individual differences in reading performance: General comments*

The findings illustrated above consistently indicate the presence of larger interindividual differences among English rather than Italian readers. Data are based on different paradigms and span both children and young adults. Thus, the large variability present among English readers seems a reliable finding that needs a corresponding interpretation. Further observations will be put forward in the General section. Here, we confine ourselves to observing that a simple interpretation based on the greater difficulty of the English orthography does not easily accommodate the observed pattern. Thus, even in the context of greater variability, some English readers show very fast and effective performances, an observation that is inconsistent with a general difficulty hypothesis.

### *The role of criterion in crosslinguistic differences in reading*

Above we have described a study in which RT-related reading performance was evaluated in two models of individual information processing, i. e., the RAM and DEM. In general, these models provide a comprehensive evaluation of responses allowing for the segregation of different aspects of performance (such as sensory-motor versus decisional components) and placing responses to specific experimental conditions within more global factors affecting responding. Still, it has been observed that these models fail to account for differences in the criterion of responding (for a discussion see Spieler 2001).

It is well known that subjects can strategically adjust their level of responding by adopting different criteria, for example, favoring accuracy over speed or vice versa favoring speed of response over accuracy. One line of research focusing on the role of criterion in reading was developed by S. Lupker and his colleagues. These authors noted that there

are systematic differences between pure blocks (i. e., composed only of a type of stimuli, such as high- or low-frequency words) and mixed blocks (i. e., composed of both high- and low-frequency words). S. Lupker and colleagues described a 'homogenization pattern': in mixed blocks, RTs to easier stimuli (such as high-frequency words) are slower than in pure blocks, but more difficult stimuli (such as low-frequency words or pseudo-words) are read faster than in pure blocks (Lupker et al. 1997). They proposed that, on each trial, participants set a time criterion representing the time at which they expect to begin articulation (Lupker et al. 1997). The position of this time criterion would be determined by the context both in terms of global components (such as general characteristics of the stimuli or type of instructions) or local components (how fast/slow the response was in the previous trial) (Taylor, Lupker 2001).

There is some reason to believe that differences in the response criterion may contribute to generating cross-linguistic differences between English and Italian readers. Thus, D. Paizi, P. Zoccolotti, and C. Burani (Paizi et al. 2010) reported a set of experiments in which they consistently found that the RTs of Italian subjects were not sensitive to blocking manipulations; in particular, the size of the frequency effect remained stable across several different blocking conditions. For the sake of comparison, in Table 2, we compare the original data by S. J. Lupker, P. Brown, and L. Colombo (Lupker et al. 1997, 573) with those by D. Paizi, P. Zoccolotti, and C. Burani (Paizi et al. 2010, experiment 5; p. 1056). English subjects present the homogenization pattern, with slower RTs for high-frequency words in mixed blocks and faster RTs for low-frequency words. By contrast, Italian subjects only show a mixing cost but no benefit for low-frequency words in mixed blocks.

The purpose of the table is illustrative as the two experiments are not balanced. However, experimental

Table 2. Reading RT means for English and Italian adult samples in pure and mixed blocks experiments

	Pure	Mixed	Effect
<b>Canadian English-speaking young adults*</b>			
HF words	463	485	+22
LF words	563	547	-16
<b>Italian-speaking young adults°</b>			
HF words	484	509	+ 25
LF words	504	521	+17

Note: \*—Data from (Lupker et al. 1997); °—data from (Paizi et al. 2010).

conditions are generally similar, and both sets of results are quite stable. Thus, the homogenization pattern has been replicated in several separate studies by S. Lupker and his colleagues (Chateau, Lupker 2003; Kinoshita, Lupker 2002; 2003; Lupker et al. 1997). Also, D. Paizi, P. Zoccolotti and C. Burani (Paizi et al. 2010) reported the absence of blocking effects over five different experiments on different groups of subjects. Thus, these findings raise the possibility that differences in the criterion could contribute to cross-linguistic differences in reading performance between English and Italian subjects.

One should add that a definite interpretation of the blocking effect as well as the specific definition of the conditions in which it occurs is under debate. Lupker and his colleagues favor an interpretation in terms of a time criterion, i. e., the idea that subjects preset the time at which they expect to begin articulation. However, other interpretations have been advanced. C. T. Kello and D. C. Plaut (Kello, Plaut 2000; 2003) proposed that readers adjust the ‘input gain’, i. e., the level of processing speed as a function of the difficulty of the stimuli. Other interpretations focus more on the possibility of a ‘quality criterion’, i. e., the idea that subjects can set the processing of the stimulus to continue until the quality of information reaches a particular level. For example, in the dual-route perspective, S. Monsell, K. E. Patterson, and A. Graham (Monsell et al. 1992) originally proposed that readers may be able to de-emphasize one or the other route depending on the nature of context (e. g., in presence of many irregular words they may de-emphasize the role of the phonological route).

Furthermore, the conditions in which a strategic influence can be detected in reading-aloud tasks are debated. The studies of S. Lupker et al. indicate the presence of a homogenization pattern, with both costs for easier stimuli in mixed versus pure blocks (mixing cost), and facilitation for more

difficult stimuli (mixing benefit). However, a different pattern of responding has been reported under similar, although not identical, conditions. Thus, S. A. Los (Los 1996) noted that in various experiments only costs associated with mixed blocks are observed but not benefits. Possible interpretations of these mixing costs focus on changes in the nature of processing and often refer to experiments in which different processing routines are called into action, although several exceptions to this generalization are present (for a discussion see Lupker et al. 2003). Thus, a definite conclusion of which conditions yield a homogenization pattern, and which only mixing costs is still to come.

We set out to study strategic (criterion) effects and their possible differential effect as a function of the type of orthography based on the diffusion model developed and updated by R. Ratcliff (Ratcliff 1978; Ratcliff, McKoon 2008). The diffusion model focuses on two-alternative choice tasks and proposes a decomposition of the various factors that affect the overall RT performance. The general idea is that readers progressively acquire noisy information until they reach sufficient information to produce either a YES or NO response. Various factors can be teased out in this process: a starting point toward one of the two response criteria or boundaries ( $z$ ), a criterion bias (boundary separation, i. e., the amount of evidence needed until a decision threshold is reached), a sensitivity parameter (drift, i. e., the rate with which the decision is made), as well as a non-decision component ( $T_{er}$ ). We should note that this model focuses on two-alternative choices and cannot be easily extended to standard reading-aloud conditions. Still, in keeping with the idea of ‘functional overlap’ (Grainger, Jacobs 1996), we consider that seeing the lexical decision task from the diffusion perspective may offer useful formal information on a factor (strategic criterion) and its potential role in reading.

We presented word sets of medium-to-low frequency words and derived pseudowords to a group of English and Italian college students (Mauti et al. 2023). We purposely used relatively difficult stimuli as the diffusion model requires subjects to make a substantial number of errors to effectively fit the model parameters. As for accuracy, English participants made more errors than Italian participants, particularly in the case of low-frequency words. Lexical decision times for English and Italian college students are presented in Figure 5. The two linguistic groups did not differ overall but there was a greater lexicity effect in Italian than in English samples (as indicated by a significant lexicity by language group interaction). In general, these observations support data (summarized above) that English subjects are less accurate but not slower (if anything slightly faster) than Italian ones.

RTs were analyzed in terms of the diffusion model. The two linguistic groups were not different in the starting point ( $z$ ) and the non-decision component ( $Ter$ ). As for the drift (Fig. 6, left panel), the two groups did not differ significantly; the interaction lexicity by group was significant indicating a larger difference between words and pseudowords in Italian subjects. Finally, the two groups were different in terms of boundary separation (Fig. 6, right panel): the English sample showed a more lenient criterion, i. e., they needed less evidence to decide on the lexical quality of the stimulus.

A second experiment indicated that these differences in the criterion were specific to the orthographic task and did not extend to a control figural task (face gender judgment).

The results of this study indicate that differences in the criterion may contribute to generating

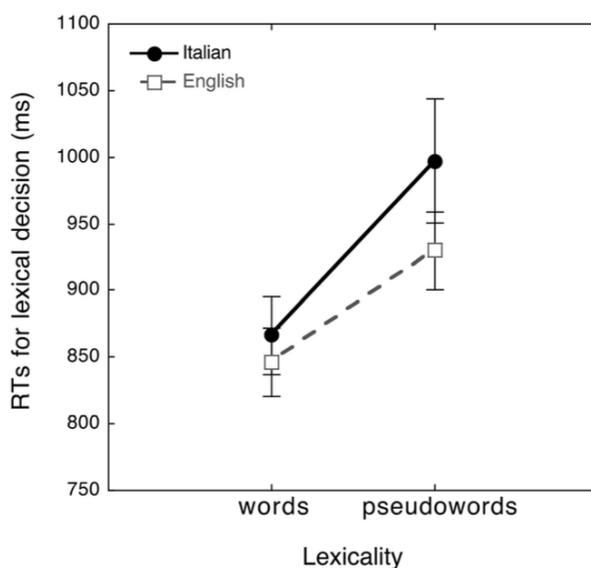


Fig. 5. Lexical decision times for Italian and English subjects for words and pseudowords (Mauti et al. 2023)

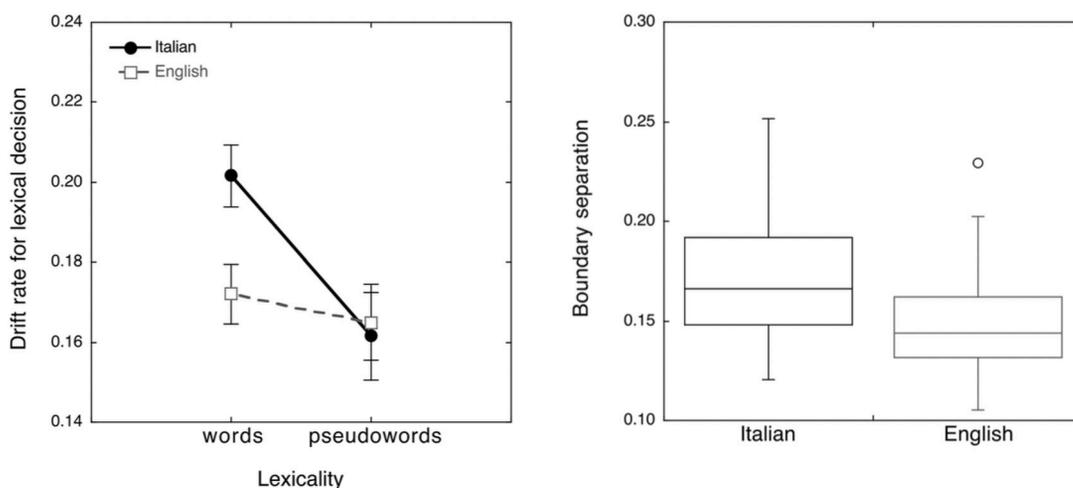


Fig. 6. Left: drift rate for words and pseudowords for Italian and English subjects; boundary separation values for Italian and English subjects (Mauti et al. 2023)

the asymmetrical pattern between accuracy and time which has been observed in many, though not all, studies on differences between readers of English and various regular orthographies (including Dutch, German, Italian, and Welsh). On the one hand, English readers may be less accurate because of the intrinsic difficulties of the orthography; on the other, their processing time may not be slower in part due to the adoption of a more lenient criterion to accept the stimulus as a word or a pseudo-word. The diffusion model was effective to detect this criterion contribution. However, this model does not formulate hypotheses on the underlying processes involved in reading (De Moor et al. 2005). To this aim, it is useful to refer to psycholinguistic models of lexical decision.

One well-known model of lexical decision (multiple read-out model, MROM) was proposed and updated by J. Grainger and his colleagues (Dufau et al. 2012; Grainger 2018; Grainger, Jacobs 1996). Two types of intra-lexical processes may contribute to identifying the target as a word: the activation level of the most activated word unit (M criterion), and the sum of the activation levels of all word units, an overall measure of ‘word-likeness’ (or cumulated evidence for a word—the  $\Sigma$  criterion). Interestingly, imaging data indicate an association between the dorsomedial prefrontal cortex and the activation of orthographically similar codes in verbal working memory, supporting the notion of a fast-guessing mechanism for words with many neighbors (Braun et al. 2015). J. Grainger and A. M. Jacobs (Grainger, Jacobs 1996) note that a lexical decision does not necessarily rest upon the full identification of the target word. In this view, a ‘positive’ response can be reached because enough information is obtained on the specific word (M criterion) but also because of a high-level activation of the  $\Sigma$  criterion.

These two criteria are thought to be differently sensitive to strategic influences. The M criterion is generally believed to be fixed or invariant, while the  $\Sigma$  criterion is more sensitive to stimulus characteristics (De Moor et al. 2005), such as task demands (Grainger, Jacobs 1996) or the context of the list (Carreiras et al. 1997). Thus, we have proposed that the irregularity of the English orthography may favor reference on the  $\Sigma$  criterion based on general evidence, while the highly regular Italian orthography may favor the adoption of the M criterion, based on evidence for a specific word (Mauti et al. 2023). The reliance on a criterion based on general evidence may be favored in the presence of generally high levels of neighborhood density, characteristic of the English language.

In this perspective, a difference in the criterion contributes to generating cross-linguistic differences

observed between English and Italian readers. To the extent in which English subjects rely also on general lexical evidence, they can set a more lenient criterion for accepting the stimulus as a word and obtain relatively fast responses despite their generally lower levels of accuracy. As stated above, the diffusion model is limited to the interpretation of two-alternative choice tasks and cannot be applied to standard reading conditions. However, the lexical decision task can provide useful, although indirect, evidence on reading in the perspective of ‘functional overlap’ proposed by J. Grainger and A. M. Jacobs (Grainger, Jacobs 1996).

Note that the interpretation based both on the diffusion model and MROM envisages a criterion set to determine the quality of information needed to reach a decision. S. Lupker and his colleagues proposed the time criterion of setting an expected time for articulating the response. Thus, there is a substantial difference in these two perspectives, although, as we have shown above, both paradigms point to substantial cross-linguistic differences, with English readers being more sensitive to strategic influences both in lexical decision and in mixed-pure block experiments.

We propose here one possible way to reconcile this difference in interpretation. The critical observation by S. Lupker et al. (Lupker et al. 1997) is that in mixing conditions subjects show both a cost for the easier conditions and an advantage for more difficult conditions. However, as stated above, there is reason to believe that mixing costs may point to a separate mechanism indicating changes in the nature of processing (Los 1996). Thus, one possibility is that different mechanisms could contribute to generating the homogenization pattern found by S. Lupker et al. (Lupker et al. 1997) with only the facilitation part of the effect indicating criterion differences. Indeed, we would expect partial facilitation in responding when the context (mixed blocks) favors the activation of general lexical information ( $\Sigma$  criterion in the MROM) (Grainger, Jacobs 1996), particularly in English subjects. Further work is certainly needed to see whether this speculation can be experimentally supported.

## General discussion

We have reported evidence on a series of experiments that aimed to characterize the impact of orthography on the reading performance of English and Italian individuals. We focused on time measures. Indeed, while studies consistently report a greater number of errors in English subjects, the results for time measures are more inconsistent. Frequently (although not always), the outcome

of these studies is that English readers are less accurate but not slower.

In our study on children (Marinelli et al. 2016), we reproduced this pattern of findings and noted two main general characteristics of this cross-linguistic difference. First, the performance of Italian children fits very closely with the predictions of general models of performance in timed tasks, such as the RAM (Faust et al. 1999) and the DEM (Myerson et al. 2003); by contrast, the performance of English children did not fit well with the predictions of these models indicating that some additional factors were in place. Second, there were substantial individual differences in the English sample with one-fourth of children performing much worse and in a qualitatively different way than the others; by contrast, individual differences in the Italian sample were less marked and generally indicated only quantitative differences in performance. Notably, these latter results are in line with the studies comparing English and Welsh children (Hanley et al. 2004; Spencer, Hanley 2003).

Further studies with a variety of different paradigms confirmed the presence of large individual differences in the English sample. When using the RSVP paradigm, in two separate experiments, English young adults were extremely variable with the sample including both the fastest and the slowest individuals (as compared to a group of Italian subjects matched for age and gender). When the distributions of vocal RTs were examined with reference to the ex-Gaussian distribution, that of the English sample was characterized by more variable values for both  $\tau$  (the mean of the exponential component) and  $\sigma$  (standard deviation of the Gaussian component) as well as generally higher  $\sigma$  mean values.

Using the lexical decision task, we examined possible strategic differences between English and Italian readers. It has been observed that the quoted models (Faust et al. 1999; Myerson et al. 2003) cannot easily account for strategic or criterial differences (Spieler 2001). The diffusion model (Ratcliff 1978; Ratcliff, McKoon 2008) allows detecting the role of criterion over and above the other components of the RT response. We observed that English readers showed a lower (more lenient) criterion in judging the lexicality of orthographic strings than the Italian sample. A control experiment indicated that this difference was specific to orthographic materials and did not extend to pictorial stimuli (face gender judgment). Regarding the MROM (Grainger 2018; Grainger, Jacobs 1996), we proposed that the difference in the criterion may indicate a greater reliance of English than Italian subjects on the  $\Sigma$  criterion, a measure of the activation

levels of all word units (or 'word likeness'). By contrast, the performance of Italian readers can be interpreted as closely linked to the M criterion, i. e., the activation level of the most activated word unit. Note that the diffusion model only applies to binary two alternative forced-choice tasks and cannot be directly used in tasks of word reading. Thus, it appears again that the reference to a variety of tasks (including lexical decision) may be instrumental in obtaining information on various facets of reading differences (Grainger, Jacobs 1996).

### *A possible synthesis*

We propose two general and related working hypotheses to interpret cross-linguistic differences between English and Italian samples. First, the characteristics of the English orthography (possibly also emphasized in some cases by the teaching method used) foster a global lexical approach to recognizing words. Second, not all children can effectively rely on such global processing and this may be the main source of large individual differences present among English subjects.

Children learning a highly irregular orthography such as English face a very complex task, particularly at the very onset of acquisition. The learning (and indeed also the formal teaching) of the basic rules of grapheme-to-phoneme correspondences is comparatively difficult (Cunningham, O'Donnell 2015) and there is a substantial number of words that cannot be read based on these rules (Schmalz et al. 2015). For these combined reasons, English children may, to a varying degree, rely on a global analysis of written words, rather than attempting to translate graphemes or grapheme clusters into phonemes. This may entail trying to remember individual words or large sub-word parts, such as rhymes or endings (Ziegler, Goswami 2005) because English is less unpredictable when considering larger units of analysis (Treiman et al. 1995). This tendency to focus on global components may be partly favored, or even enhanced, by some teaching methods and types of instruction (particularly, approaches related to 'whole language' methods). However, because of the complexity and perduring variability of teaching methods of English orthography (Moats 2007), the impact of reading instruction on the reading pattern of English readers is difficult to determine with certainty and remains an open question. Indeed, it cannot be excluded that teaching methods may contribute, although in yet undetermined ways, to the peculiarity of the reading profile in this language.

Some experimental evidence provides support to the hypothesis of a tendency for a global lexical approach in reading English. We compared English

and Italian children in a lexical learning task requiring them to associate pseudo-words with pictures (Marinelli et al. 2020). English and Italian children were very similar at the start, but the former were more able to learn these new associations than the latter (Fig. 7). This cross-linguistic difference was present when the two linguistic groups were matched either on a chronological basis or grade. These results provide evidence that in a lexical learning task English children tend to use larger units of analysis than Italian ones.

The emphasis on global processing may be characterized in different ways. J. C. Ziegler and U. Goswami (Ziegler, Goswami 2005) have proposed that readers of regular orthographies rely more on smaller grain sizes, while readers of irregular orthographies rely on larger grain sizes. In keeping with the MROM (Grainger 2018; Grainger, Jacobs 1996), we have proposed (Mauti et al. 2023) that readers acquiring a regular orthography, such as Italian, largely rely on the detection of the most activated word unit (M criterion in the model), while readers acquiring a highly irregular orthography, such as English, heavily rely on the activation levels of all word units ( $\Sigma$  criterion in the model). While the lexical decision task can be useful to identify these different criteria, it is expected that they will also be active in more standard reading conditions. In this case, activation based on the  $\Sigma$  criterion would be expected to favor the emergence of neighborhood density (N-size) effects. Indeed, it is well known that English orthography is characterized by a prevalence of short mono-syllabic

words often with a dense orthographic and/or phonological neighborhood, while Italian contains several long, multisyllabic, morphologically complex words with comparatively fewer orthographic neighbors (Burani et al. 2017). Thus, this structural characteristic of English orthography may contribute to favoring an early reliance on a general measure of word likeness.

The general trend for more global, lexical processing was also recently confirmed by the analysis of the error profile in the two languages (Marinelli et al. 2022): while Italian reading children showed a predominance of errors characterized by a slow and progressive approach to the target through multiple attempts, English reading children mainly committed word substitutions and non-word lexicalizations. Moreover, English children made more errors resulting in words (but not pseudowords) than Italian reading children. Taken together, evidence points to a greater reliance on the sub-lexical routine in Italian readers and on the lexical routine in English readers.

However, the increased use of lexical strategy in opaque languages like English is not without its costs. Not all readers seem able to handle this skill effectively and some of them fail to reach an adequate performance in reading. Thus, about a fourth of English children read quite slowly, with a high proportion of errors, and with a very large spread of performances as a function of experimental manipulations (Marinelli et al. 2016). Higher interindividual variability shown by English readers in comparison to Italian ones was confirmed using

Cross-linguistic comparison: whole sample

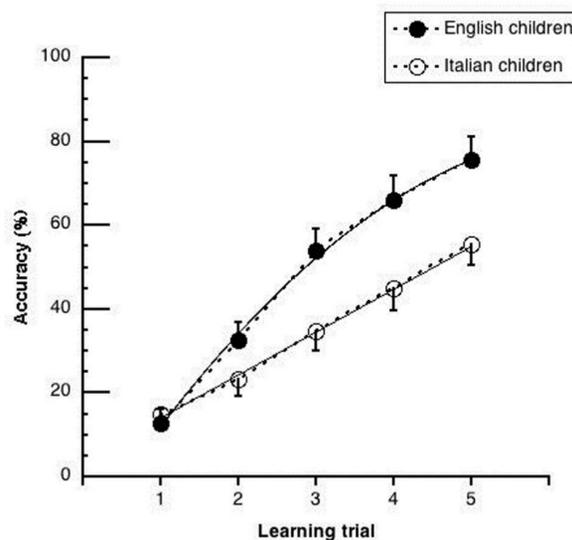


Fig. 7. Mean performance (and .05 confidence intervals) on the lexical learning task as a function of trial sequence. Data (averaged between younger and older children) are presented separately for Italian and English participants (Marinelli et al. 2020)

several experimental paradigms and in different age ranges (Marinelli et al. 2014). On the other hand, almost all Italian participants gain the ability to read their consistent orthography, producing smaller interindividual variability (except deviant patterns showed by a minority of dyslexic readers).

The source of these individual differences is difficult to pinpoint. An interesting line of research was put forward by L. A. Cooper (Cooper 1980; 1982). She reported the presence of relatively stable individual tendencies with some subjects consistently behaving as holistic processors and others as analytic processors in various visual comparison tasks. Although it does not deal directly with reading, the author's characterization of holistic versus analytic processing is particularly enlightening for processing modality requirements. L. A. Cooper (Cooper 1980; 1982) reported that in a pattern recognition task, some individuals prefer analytic processing, in which RTs are monotonically influenced by the degree of stimulus-target dissimilarity, whereas others show holistic processing, in which RTs are largely independent of stimulus characteristics. Interestingly, RTs and accuracy measures yield consistent findings in analytic individuals but not in holistic ones. Although accuracy measures closely reflect the difficulty of a given experimental condition, response times are (relatively) insensitive to the characteristics of the stimulus. L. A. Cooper (Cooper 1980; 1982) rejected simple interpretations of this pattern in terms of a speed-accuracy trade-off and floor effects and posited that "the difference between subjects (lies) in the nature of the strategies they naturally use for comparing internally represented and externally presented visual information" (Cooper 1982, 84).

Interestingly, Cooper (Cooper 1982) also investigated whether analytic individuals can be forced to behave holistically and vice versa using tasks that could be effectively accommodated only in one of the two modalities. The results indicated that holistic individuals have no apparent problem in becoming analytic on a multi-dimensional task; by contrast, not all analytic subjects were able to switch to parallel processing on a face recognition task. In the reading domain, this would indicate that not all subjects are effective in managing a global analysis of the stimulus even if this is made preferable by the characteristics of the orthography, the type of instructions or a combination of these factors.

To the best of our knowledge, the initial observations by Cooper (Cooper 1980; 1982) have not been followed up by further systematic research. However, we propose that this characterization raises an interesting heuristic concerning the adoption of a global strategy in reading and the source of large individual differences present among English

readers. Thus, one could hypothesize that English children with a holistic tendency may adapt easily to the boost given by the characteristics of the orthography (and possibly by the teaching methods) to process words holistically. This will produce generally fast levels of responses largely independent of the characteristics of the stimulus (which will, however, influence performance accuracy). Indeed, we know that several English children respond quite fast with very small differences among experimental conditions which emerge more clearly in accuracy measures (Marinelli et al. 2016). Some English children with an analytic style of responding may adapt relatively well to process stimuli holistically but some will find this extremely difficult and will maintain an analytic style of responding. This will produce generally slower RTs and much greater differences among conditions, a pattern present in about one-fourth of children in C. V. Marinelli's study (Marinelli et al. 2016). Further research is certainly needed to confirm this speculation.

### Conclusions

Describing cross-linguistic differences among English and Italian individuals in several reading paradigms, this review highlights convergent evidence on the modulating role of orthographic consistency on reading performance. We propose two working hypotheses to interpret the pattern of experimental findings. First, from an early stage of acquisition, the characteristics of English orthography may foster a global-lexical approach to reading. Note that the observed cross-linguistic differences were also present among adult readers, underscoring the pervasiveness of the effect of orthographic consistency on reading processes. Second, a large proportion of English children are in difficulty in managing such global processing generating large individual differences detected in a variety of reading paradigms. Understanding the source of these individual differences still represents a challenging task for future research. Notably, this question is aggravated by the difficulty in pinpointing the precise role of teaching methods. Thus, even after several decades of experimental research and various systematic attempts to produce unambiguous guidelines for teaching orthography, English maintains, to some extent, its uniqueness, questioning its central role in scientific investigations of reading.

### Conflict of Interest

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

### Ethics Approval

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

## References

- Bos, C., Mather, N., Dickson, S. et al. (2001) Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, vol. 51, no. 1, pp. 97–120. <https://doi.org/10.1007/s11881-001-0007-0> (In English)
- Bowers, J. S. (2020) Reconsidering the evidence that systematic phonics is more effective than alternative methods of reading instruction. *Educational Psychology Review*, vol. 32, no. 3, pp. 681–705. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09515-y> (In English)
- Bowers, J. S. (2021) Yes children need to learn their GPCs but there really is little or no evidence that systematic or explicit phonics is effective: A response to Fletcher, Savage, and Sharon (2020). *Educational Psychology Review*, vol. 33, no. 4, pp. 1965–1979. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09602-z> (In English)
- Braun, M., Jacobs, A. M., Richlan, F. et al. (2015) Many neighbors are not silent. fMRI evidence for global lexical activity in visual word recognition. *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 9, article 423. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2015.00423> (In English)
- Brysbaert, M. (2019) How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*, vol. 109, article 104047. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047> (In English)
- Buckingham, J. (2020) Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers. *Educational and Developmental Psychologist*, vol. 37, no. 2, pp. 105–113. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.12> (In English)
- Burani, C., Thornton, A., Zoccolotti, P. (2017) Learning to read Italian. In: L. Verhoeven, C. Perfetti (eds.). *Learning to Read across Languages and Writing Systems*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 211–242. <https://doi.org/10.1017/9781316155752.009> (In English)
- Carreiras, M., Perea, M., Grainger, J. (1997) Effects of ortho-graphic neighborhood in visual word recognition: Cross-task comparisons. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 23, no. 4, pp. 857–871. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.23.4.857> (In English)
- Carver, R. P. (1992) Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*, vol. 36, no. 2, pp. 84–95. (In English)
- Chateau, D., Lupker, S. J. (2003) Strategic effects in word naming: Examining the route-emphasis versus time-criterion accounts. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 29, no. 1, pp. 139–151. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.29.1.139> (In English)
- Ciuffo, M., Myers, J., Ingrassia, M. et al. (2017) How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 30, no. 8, pp. 1667–1686. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9744-2> (In English)
- Cooper, L. A. (1980) Spatial information processing: Strategies for research. In: R. E. Snow, P. Federico, W. E. Montague (eds.). *Aptitude, learning, and instruction. Vol. 1. Cognitive process analyses of aptitude*. London: Routledge Publ., pp. 149–176. <https://doi.org/10.4324/9781003162865> (In English)
- Cooper, L. A. (1982) Strategies for visual comparison and representation: Individual differences. In: R. J. Sternberg (ed.). *Advances in the Psychology of Human Intelligence. Vol. 1*. Hillsdale; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 77–124. (In English)
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Callahan, M. (2009) Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 22, no. 4, pp. 487–510. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z> (In English)
- Cunningham, A., O'Donnell, C. (2015) Teachers' knowledge about beginning reading development and instruction. In: A. Pollatsek, R. Treiman (eds.). *The Oxford Handbook of Reading*. Oxford: Oxford University Press, pp. 447–462. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2560.6567> (In English)
- Daniels, P. T., Share, D. L. (2018) Writing system variation and its consequences for reading and dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, vol. 22, no. 1, pp. 101–116. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1379082> (In English)
- De Luca, M., Burani, C., Paizi, D. et al. (2010) Letter and letter-string processing in developmental dyslexia. *Cortex*, vol. 46, no. 10, pp. 1272–1283. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.06.007> (In English)
- De Moor, W., Verguts, T., Brysbaert, M. (2005) Testing the multiple in the multiple read-out model of visual word recognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 31, no. 6, pp. 1502–1508. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-7393.31.6.1502> (In English)
- Dufau, S., Grainger, J., Ziegler, J. C. (2012) How to say “no” to a nonword: A leaky competing accumulator model of lexical decision. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 38, no. 4, pp. 1117–1128. <https://doi.org/10.1037/a0026948> (In English)
- Ellis, N. C., Hooper, A. M. (2002) Why learning to read is easier in Welsh than in English: Orthographic transparency effects evinced with frequency-matched tests. *Applied Psycholinguistics*, vol. 22, no. 4, pp. 571–599. <https://doi.org/10.1017/S0142716401004052> (In English)
- Ellis, N. C., Natsume, M., Stavropoulou, K. et al. (2004) The effects of orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, vol. 39, no. 4, pp. 438–468. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.4.5> (In English)

- Faust, M. E., Balota, D. A., Spieler, D. H., Ferraro, F. R. (1999) Individual differences in information-processing rate and amount: Implications for group differences in response latency. *Psychological Bulletin*, vol. 125, no. 6, pp. 777–799. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.777> (In English)
- Fletcher, J. M., Savage, R., Vaughn, S. (2021) A commentary on Bowers (2020) and the role of phonics instruction in reading. *Educational Psychology Review*, vol. 33, no. 3, pp. 1249–1274. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09580-8> (In English)
- Frost, R. (2012) Towards a universal model of reading. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 35, no. 5, pp. 263–279. <https://doi.org/10.1017/S0140525X11001841> (In English)
- Grainger, J. (2018) Orthographic processing: A ‘mid-level’ vision of reading: The 44<sup>th</sup> Sir Frederic Bartlett Lecture. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 71, no. 2, pp. 335–359. <https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1314515> (In English)
- Grainger, J., Jacobs, A. M. (1996) Orthographic processing in visual word recognition: A multiple read-out model. *Psychological Review*, vol. 103, no. 3, pp. 518–565. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.3.518> (In English)
- Hanley, R., Masterson, J., Spencer, L., Evans, D. (2004) How long do the advantages of learning to read a transparent orthography last? An investigation of the reading skills and reading impairment of Welsh children at 10 years of age. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology. Section A*, vol. 57, no. 8, pp. 1393–1410. <https://doi.org/10.1080/02724980343000819> (In English)
- Kello, C. T., Plaut, D. C. (2000) Strategic control in word reading: Evidence from speeded responding in the tempo-naming task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 26, no. 3, pp. 719–750. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.26.3.719> (In English)
- Kello, C. T., Plaut, D. C. (2003) Strategic control over rate of processing in word reading: A computational investigation. *Journal of Memory and Language*, vol. 48, no. 1, pp. 207–232. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(02\)00512-0](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(02)00512-0) (In English)
- Kinoshita, S., Lupker, S. J. (2002) Effects of filler type in naming: Change in time criterion or attentional control of pathways? *Memory & Cognition*, vol. 30, no. 8, pp. 1277–1287. <https://doi.org/10.3758/BF03213409> (In English)
- Kinoshita, S., Lupker, S. J. (2003) Priming and attentional control of lexical and sublexical pathways in naming: A reevaluation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 29, no. 3, pp. 405–415. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.29.3.405> (In English)
- Landerl, K. (2000) Influences of orthographic consistency and reading instruction on the development of nonword reading skills. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 15, no. 3, pp. 239–257. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03173177> (In English)
- Levene, H. (1960) Robust Tests for equality of variances. In: I. Olkin, S. G. Ghurye, W. Hoefding et al. (eds.). *Contributions to probability and statistics: Essays in honor of Harold Hotelling*. Stanford: Stanford University Press, pp. 278–292. (In English)
- Los, S. A. (1996) On the origin of mixing costs: Exploring information processing in pure and mixed blocks of trials. *Acta Psychologica*, vol. 94, no. 2, pp. 145–188. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(95\)00050-X](https://doi.org/10.1016/0001-6918(95)00050-X) (In English)
- Lupker, S. J., Brown, P., Colombo, L. (1997) Strategic control in a naming task: Changing routes or changing deadlines? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 23, no. 3, pp. 570–590. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.23.3.570> (In English)
- Lupker, S. J., Kinoshita, S., Coltheart, M., Taylor, T. E. (2003) Mixing costs and mixing benefits in naming words, pictures, and sums. *Journal of Memory and Language*, vol. 49, no. 4, pp. 556–575. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(03\)00094-9](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00094-9) (In English)
- Marinelli, C., Horne, J., McGeown, S. et al. (2014) Does the mean adequately represent reading performance? Evidence from a cross-linguistic study. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, article 903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00903> (In English)
- Marinelli, C. V., Romani, C., Burani, C. et al. (2016) Costs and benefits of orthographic inconsistency in reading: Evidence from a cross-linguistic comparison. *PLoS ONE*, vol. 11, no. 6, article e0157457. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157457> (In English)
- Marinelli, C. V., Zoccolotti, P., Romani, C. (2020) The ability to learn new written words is modulated by language orthographic consistency. *PLoS ONE*, vol. 15, no. 2, article e0228129. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228129> (In English)
- Marinelli, C. V., Romani, C., McGowan, V. A. et al. (2022) Characterization of reading errors in languages with different orthographic regularity: an Italian-English comparison. *Journal of Cultural Cognitive Science. Special Issue on “Dyslexia and Culture”*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1828524/v1> (accessed 17.04.2023). (In English)
- Monsell, S., Patterson, K. E., Graham, A. et al. (1992) Lexical and sublexical translation of spelling to sound: Strategic anticipation of lexical status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 18, no. 3, pp. 452–467. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.3.452> (In English)

- Mauti, M., Marinelli, C. V., O'Connor, R. et al. (2023) Decision times in reading and face-gender tasks: A cross-linguistic study. *Experimental Brain Research*, vol. 241, no. 2, pp. 585–599. <https://doi.org/10.1007/s00221-022-06542-0> (In English)
- Moats, L. C. (1994) The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, vol. 44, no. 1, pp. 81–101. <https://doi.org/10.1007/BF02648156> (In English)
- Moats, L. (2007) *Whole-Language High Jinks: How to tell when “scientifically-based reading instruction” isn’t*. Washington: Thomas B. Fordham Institute Publ., 33 p. (In English)
- Myerson, J., Hale, S., Zheng, Y. et al. (2003) The difference engine: A model of diversity in speeded cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 10, no. 2, pp. 262–288. <https://doi.org/10.3758/bf03196491> (In English)
- National Reading Panel. (2000) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington: National Institutes of Health Publ. [Online]. Available at: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> (accessed 20.12.2022). (In English)
- Paizi, D., Burani, C., Zoccolotti, P. (2010) List context effects in reading words and pseudo-words in Italian: Can word frequency effects be eliminated? *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 22, no. 7, pp. 1039–1065. <https://doi.org/10.1080/09541440903216492> (In English)
- Patel, T. K., Snowling, M. J., de Jong, P. F. (2004) A cross-linguistic comparison of children learning to read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no. 4, pp. 785–797. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.785> (In English)
- Ratcliff, R. (1978) A theory of memory retrieval. *Psychological Review*, vol. 85, no. 2, pp. 59–108. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.2.59> (In English)
- Ratcliff, R., McKoon, G. (2008) The diffusion decision model: Theory and data for two-choice decision tasks. *Neural Computation*, vol. 20, no. 4, pp. 873–922. <https://doi.org/10.1162/neco.2008.12-06-420> (In English)
- Rose, J. (2006) *Independent review of the teaching of early reading final report*. London: UK Department for Education and Skills Publ. [Online]. Available at: <https://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf> (accessed 16.02.2023). (In English)
- Rubin, G. S., Turano, K. (1992) Reading without saccadic eye movements. *Vision Research*, vol. 32, no. 5, pp. 895–902. [https://doi.org/10.1016/0042-6989\(92\)90032-E](https://doi.org/10.1016/0042-6989(92)90032-E) (In English)
- Schmalz, X., Marinus, E., Coltheart, M., Castles, A. (2015) Getting to the bottom of orthographic depth. *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 22, no. 6, pp. 1614–1629. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0835-2> (In English)
- Schmalz, X., Mulatti, C., Schulte-Korne, G., Moll, K. (2022) Effects of complexity and unpredictability on the learning of an artificial orthography. *Cortex*, vol. 152, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.03.014> (In English)
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, vol. 94, no. 2, pp. 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859> (In English)
- Share, D. L. (2008) On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, vol. 134, no. 4, pp. 584–615. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.4.584> (In English)
- Spencer, L. H., Hanley, J. R. (2003) Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, vol. 94, no. 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1348/000712603762842075> (In English)
- Spieler, D. H. (2001) Modelling age-related changes in information processing. *European Journal of Cognitive Psychology*, vol. 13, no. 1-2, pp. 217–234. <https://doi.org/10.1080/09541440125907> (In English)
- Taylor, T. E., Lupker, S. J. (2001) Sequential effects in naming: A time-criterion account. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, vol. 27, no. 1, pp. 117–138. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.27.1.117> (In English)
- Treiman, R., Mullennix, J., Bijeljac-Babic, R., Richmond-Welty, E. D. (1995) The special role of rimes in the description, use, and acquisition of English orthography. *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 124, no. 2, pp. 107–136. <https://doi.org/10.1037//0096-3445.124.2.107> (In English)
- Yap, M. J., Balota, D. A., Sibley, D. E., Ratcliff, R. (2012) Individual differences in visual word recognition: Insights from the English Lexicon Project. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 38, no. 1, pp. 53–79. <https://doi.org/10.1037/a0024177> (In English)
- Verhaeghen, P., Cerella, J. (2002) Aging, executive control, and attention: A review of meta-analyses. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, vol. 26, no. 7, pp. 849–857. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(02)00071-4) (In English)
- Wagenmakers, E.-J., Brown, S. (2007) On the linear relation between the mean and the standard deviation of a response time distribution. *Psychological Review*, vol. 114, no. 3, pp. 830–841. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.3.830> (In English)
- Wimmer, H., Goswami, U. (1994) The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, vol. 51, no. 1, pp. 91–103. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90010-8) (In English)
- Ziegler, J. C., Perry, C., Ma-Wyatt, A. et al. (2003) Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 86, no. 3, pp. 169–193. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(03\)00139-5](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(03)00139-5) (In English)

- Ziegler, J. C., Goswami, U. (2005) Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, vol. 131, no. 1, pp. 3–29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3> (In English)
- Zoccolotti, P., de Luca, M., Judica, A., Spinelli, D. (2008) Isolating global and specific factors in developmental dyslexia: A study based on the rate and amount model (RAM). *Experimental Brain Research*, vol. 186, no. 4, pp. 551–560. <https://doi.org/10.1007/s00221-007-1257-9> (In English)
- Zoccolotti, P., de Luca, M., di Filippo, G. et al. (2018) Reading and lexical decision tasks generate different patterns of individual variability as a function of condition difficulty. *Psychonomic Bulletin and Review*, vol. 25, no. 3, pp. 1161–1169. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1335-3> (In English)



УДК 371.4

EDN [BWPJSF](#)

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-366-375>

Научная статья

## Модернизация патриотического воспитания в современной школе на основе принципов позитивной психологии

Г. М. Гогиберидзе<sup>✉1</sup>

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

### Сведения об авторе

Георгий Меджидович Гогиберидзе, SPIN-код: 9184-0413, ORCID: 0000-0002-0472-8803, e-mail: [giya28@mail.ru](mailto:giya28@mail.ru)

**Для цитирования:** Гогиберидзе, Г. М. (2023) Модернизация патриотического воспитания в современной школе на основе принципов позитивной психологии. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 366–375.

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-366-375> EDN [BWPJSF](#)

**Получена** 14 февраля 2023; прошла рецензирование 9 марта 2023; принята 9 марта 2023.

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

**Права:** © Г. М. Гогиберидзе (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии [CC BY-NC 4.0](#).

### Аннотация

**Введение.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, которые позволили обнаружить некоторые противоречия и тенденции, касающиеся патриотических настроений современных российских школьников. Например, при высоком уровне декларируемого патриотизма (60,6%) выявлена девальвация деятельностной компоненты. Среди причин распространения формального патриотизма в ученической среде — эмоциональная усталость, накопившаяся от переизбытка противоречивой информации; ослабление традиционной феноменологии подвигов; востребованность легких, упрощенных смыслов. Также выяснилось, что в рамках патриотического воспитания нарушена синхронизация новых социокультурных реалий со старым, инертным символическим потоком, где вместо актуализации патриотических чувств через объекты современности нередко воспроизводятся советские стереотипы, в определенной степени устаревшие для восприятия современных обучающихся. На основании полученных эмпирических данных была определена цель исследования: поиск новых эффективных методик патриотического воспитания, соответствующих представлениям и запросам подрастающего поколения.

**Материалы и методы.** В процессе исследования было опрошено 627 школьников из Карачаево-Черкесской Республики, Ставропольского края, Московской области и города Москвы. Применялись такие методы, как анкетирование, глубинное интервью, метод семантического дифференциала. В программу поискового этапа были включены факторный, частотный, сопоставительный и корреляционный виды анализа, а также теоретический анализ научных публикаций, в которых доказана эффективность использования потенциала позитивной психологии в современном образовательном процессе.

**Результаты исследования.** Выбор комплекса воспитательных методик, основанных на принципах позитивной психологии (позитивное предвзятое отношение педагога к обучающимся, Engagement, Accomplishment, Meaning), был обусловлен актуальными вызовами новой социальной реальности и спецификой представлений обучающихся о патриотизме. Эффективность образовательных программ, созданных в рамках позитивной педагогики и психологии (The Penn Resiliency Program, The SPARK Resiliency Program), доказана эмпирическим путем и подтверждена сформированностью у школьников таких навыков, как когнитивный рефрейминг, креативное мышление, оптимистическое восприятие реальности, ответственное отношение к выполнению гражданского долга.

**Заключение.** Полученные результаты выявили существенный воспитательный потенциал позитивной психологии. Перспективы исследования связаны с изучением процесса дальнейшей адаптации позитивной психологии к особенностям отечественной системы образования.

**Ключевые слова:** модернизация патриотического воспитания, позитивная психология, декларируемый патриотизм, положительно предвзятое отношение педагога к обучающимся, Engagement (вовлеченность), Accomplishment (достижение), Meaning (значение)

## Research article

# Modernization of patriotic education based on the principles of positive psychology in the modern school

G. M. Gogiberidze<sup>✉1</sup><sup>1</sup> Moscow Pedagogical State University, Structure 1, 1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow 119991, Russia**Author**

Georgy M. Gogiberidze, SPIN: 9184-0413, ORCID: 0000-0002-0472-8803, e-mail: gija28@mail.ru

**For citation:** Gogiberidze, G. M. (2023) Modernization of patriotic education based on the principles of positive psychology in the modern school. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 366–375. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-366-375> EDN BWPJSE**Received** 14 February 2023; reviewed 9 March 2023; accepted 9 March 2023.**Funding:** The study did not receive any external funding.**Copyright:** © G. M. Gogiberidze (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.**Abstract**

**Introduction.** The article presents the results of an empirical study which revealed some trends and contradictions in the development of patriotic sentiments of modern Russian schoolchildren. For instance, a high level of declared patriotism (60.6%) is accompanied with the devaluation of actual patriotic activity. Based on the obtained data, the purpose of the study was defined as the search for new effective methods of patriotic education that correspond to the ideas and needs of the younger generation.

**Materials and Methods.** The study involved 627 school students from Karachay-Cherkess Republic, Stavropol Region, Moscow Region and the city of Moscow. The methods included questionnaires, in-depth interviews, and constructing a semantic differential.

**Results.** The choice of educational methods which are based on the principles of positive psychology (i. e., positively biased attitude of the teacher to students, engagement, fulfillment and meaning) was conditioned by the current challenges of the new social reality and the specifics of students' ideas about patriotism. The effectiveness of educational programs created within the framework of positive pedagogy and psychology (The Penn Resilience Program, The SPARK Resilience Program, etc.) has been empirically proven and confirmed by the formation of students' skills, such as cognitive reframing, creative thinking, optimistic perception of reality, responsible attitude to civic duty.

**Conclusion.** The results revealed a significant potential of positive psychology, on the principles of which new forms, methods and technologies of patriotic education are being formed. Future research may focus on the adaptation of positive pedagogy and psychology to the peculiarities of Russian education system.

**Keywords:** modernization of patriotic education, positive psychology, declared patriotism, positively biased attitude of the teacher to students, engagement, accomplishment, meaning

## Введение

Патриотическое воспитание, независимо от эпохи и форм государственности, всегда рассматривалось в качестве приоритетной задачи образовательной политики и мощного ресурса консолидационных процессов в обществе. Однако в политическом дискурсе последних двух десятилетий концепт патриотизма как нравственной ценности претерпел ряд серьезных содержательных трансформаций, отражающих изменения в социуме, и приобрел неоднозначную, противоречивую коннотацию. Разброс мнений достаточно велик: от дискредитации патриотизма как аналога деструктивности

и конфликтности до призывов к единению на основе его интеграционного потенциала.

Трансформационные процессы XXI века сопровождаются новыми мировоззренческими установками, формируемыми, в том числе, недружественно настроенными по отношению к России идеологами, которые пытаются девальвировать ценность патриотизма. Их политические спекуляции и манипулятивные практики направлены, прежде всего, на наиболее пластичные социально-демографические группы российского общества — подростков и молодежь. При этом надо понимать, что основные идеологические и информационные битвы сегодня разворачиваются именно в сфере патриотического воспитания подрастающего поколения.

Кому удастся выиграть эти сражения, за тем и будет закреплена окончательная победа в геополитическом противоборстве. Таким образом, в силу высокой значимости патриотизма в политической и социальной жизни общества, проблема позитивного восприятия этого концепта становится ключевой, а для современной России в условиях, когда суверенитет страны и социальное благополучие граждан оказались под угрозой, без всякого преувеличения — судьбоносной.

С учетом актуальности поставленной проблемы целью исследования стал поиск наиболее эффективных методик патриотического воспитания, отвечающих современным вызовам и соответствующих представлениям и запросам подрастающего поколения. Достижение поставленной цели вызвало необходимость решения следующих задач:

- определить психологическую сущность патриотизма, его место и роль в структуре личности современного российского школьника;
- выявить психолого-педагогические факторы, влияющие на формирование патриотизма;
- разработать комплекс эффективных воспитательных методик, обусловленный спецификой представлений обучающихся о патриотизме.

## Методика

В 2021 году было проведено эмпирическое исследование на тему «Патриотизм в понимании современных российских школьников», в котором приняли участие 627 обучающихся из Карачаево-Черкесской Республики, Ставропольского края, Московской области и города Москвы. Для решения поставленных задач применялись такие методы, как анкетирование, глубинное интервью, метод семантического дифференциала. В программу поискового исследования были включены факторный, частотный и корреляционный виды анализа, а также сопоставительный анализ тех научных публикаций, в которых доказана эффективность использования различных подходов, технологий, методов и средств, разработанных в целях оптимизации образовательного процесса.

В результате сопоставительного анализа различных подходов и обобщения накопленного практического опыта был сделан выбор в пользу комплекса воспитательных методик, основанных на принципах позитивной психологии. Этот выбор также обусловлен спецификой

выявленных в ходе опытно-экспериментальной работы представлений о патриотизме у современных российских школьников и наличием у них таких особенностей, как определенная эмоциональная усталость, накопившаяся от переизбытка противоречивой информации, ослабление традиционной феноменологии подвигов, востребованность упрощенных смыслов гражданской идентичности и ее позитивной мотивации.

Следует отметить, что разработкой теоретического, концептуального и практического инструментария позитивной психологии как элемента педагогического воздействия на обучающихся в последние два десятилетия активно занимались зарубежные ученые: Мартин Селигман (Seligman, Csikszentmihalyi 2000), Михай Чиксентмихайи (Чиксентмихайи 2013), Тал Бен-Шахар (Бен-Шахар 2012), Илона Бонивелл (Бонивелл 2009), Соня Любомирски (Любомирски 2014), Барбара Фредриксон (Фредриксон 2017) и др. Эффективность образовательных программ, созданных в рамках позитивной психологии (The Penn Resiliency Program, The SPARK Resiliency Program), доказана эмпирическим путем и подтверждена сформированностью у обучающихся таких навыков, как когнитивный рефрейминг (перестройка механизмов восприятия и мышления с целью избавления от неудачных психических шаблонов), креативное мышление, оптимистическое восприятие реальности, позитивное отношение к выполнению гражданского долга. В России изучением возможностей использования позитивной психологии в образовательном пространстве в настоящее время занимается группа психологов и педагогов во главе с академиком А. А. Реаном (Реан и др. 2022). Позитивная психология в данном случае рассматривается как инструмент учебно-воспитательного процесса, при помощи которого акцент педагогической деятельности переносится с субъект-объектной на субъект-субъектную парадигму. При этом особое внимание уделяется психологическому благополучию обучающихся, которое достигается при условии наличия демократического стиля общения и применения широкого спектра поощрительных мер. В самом процессе педагогического взаимодействия на основе принципов позитивной психологии заложены воспитательные приемы, оказывающие положительное влияние на школьников: получение полезных социальных навыков, осознание своей гражданской идентичности, формирование когнитивной эмпатии, гибкость в восприятии окружающей среды и др.

Стоит подчеркнуть, что использование принципов позитивной психологии не исключает опору на творческое наследие выдающихся русских педагогов, внесших существенный вклад в теорию воспитания (Макаренко 2016; Стоюнин 1892; Сухомлинский 1989; Ушинский 2004; Шацкий 2002). Это не просто дань уважения титанам отечественной педагогической мысли, это стремление к преемственности духовных основ воспитания. Новые формы, методы, технологии развития гражданской идентичности жизненно необходимы, но их фундаментальной основой была и остается российская педагогическая традиция, имеющая непреходящее значение и универсальный характер. В то же время следует признать, что представления и запросы российских школьников несовместимы с устаревшими, изжившими себя формами учебно-воспитательной работы. Современное образовательное пространство нуждается в очищении от авторитарных методов воспитания, формализма, рутины, заорганизованности, ура-патриотических лозунгов и деклараций. Таким образом, использование комплекса воспитательных методик, основанных на принципах позитивной психологии (позитивное предвзятое отношение педагога к обучающимся, Engagement, Accomplishment, Meaning), обусловлено актуальными вызовами новой социальной реальности и спецификой представлений современных школьников о патриотизме.

## Результаты и их обсуждение

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о нарушении синхронизации новых социокультурных реалий со старым, инертным символическим потоком. Вместо актуализации патриотических чувств через объекты современности в школах нередко продолжают воспроизводиться прежние подходы, советские смыслы и стереотипы, которые не всегда соответствуют представлениям и запросам современных учащихся. Так, например, при анализе ответов на вопрос «Какие события в жизни нашей страны, на Ваш взгляд, сыграли наиболее значимую роль в её становлении и развитии?» выяснилось, что наиболее важными для формирования позитивной гражданской идентичности оказались достижения советского периода. «Победу в войне 1941–1945 гг.» считают ключевым событием 29,4% респондентов; гордятся «победами советского хоккея» 24,3%; «полет Юрия Гагарина» отметили 22,2% школьников, о «создании ядерной бомбы

в СССР» вспомнили 21,8% обучающихся, о «победах советских фигуристов» заявили 17,9% опрошиваемых. На втором месте оказались исторические события Древней Руси: принятие христианства (12,6%), объединение земель Русских (11,7%), Куликовская битва (9,6%) и др. Лишь третье место по популярности со значительным отрывом от первых двух позиций заняли события современной России: «чемпионат мира по футболу 2018 года» (10,1%); «создание современного оружия, не имеющего аналогов в мире» (7,3%); «восстановление Храма Христа Спасителя» (4,1%) и др.

Таким образом, с одной стороны, отрадно констатировать, что современные российские школьники продемонстрировали позитивную гражданскую идентичность, основными идентификационными патриотическими символами которой являются: Победа в Великой Отечественной войне, покорение космоса, спортивные успехи советского периода, а также былые достижения в сфере культуры, науки и искусства. Эти факторы прочно вошли в систему доминирующих отечественных ценностей, способствующих консолидации народа. Но, с другой стороны, судя по материалам опроса, в современном российском обществе респонденты видят недостаточно масштабных событий, которые обладали бы ценностным значением. Более того, демократическими преобразованиями в постсоветской России гордятся всего лишь 4,3% респондентов, а 10,9% обучающихся считают, что сегодня в стране гордиться нечем. Противоречивые трактовки развития постсоветской России нередко приводят к духовной дезориентации современных российских школьников, утере ими ценностных идеалов, что во многом способствует искажению понятия «патриотизм», точнее, ощущения причастности к настоящему и будущему Отечества.

Помочь обучающимся найти свое место в новых социокультурных условиях, осознать свою гражданскую идентичность и стать полноценным гражданином своей страны — важнейшая воспитательная задача школы, семьи и общества. Для ее решения необходимо объединить усилия психолого-педагогического и родительского сообщества в целях мобилизации имеющихся ресурсов, разработки эффективных воспитательных методик и их интегрирования в образовательный процесс. Такой подход предполагает:

- перезагрузку образовательной деятельности в целом и модернизацию патриотического воспитания в частности;

- формирование доверительной атмосферы, распространяемой на всех участников образовательного процесса: педагогов, обучающихся и их родителей (законных представителей);
- создание понятной, предсказуемой среды для усвоения социальных знаний, умений и навыков;
- взаимосвязь с ценностными установками личности школьника на основе субъект-субъектного взаимодействия.

Исходя из этого, были изучены практические способы реализации поставленных задач и сделан вывод о том, что модернизация патриотического воспитания на основе принципов позитивной психологии позволит эффективно ответить на вызовы педагогики XXI века.

Одним из принципов позитивной психологии, обеспечивающим психологическое благополучие образовательной среды, является разработанный отечественными исследователями принцип «положительно предвзятого отношения педагога к обучающимся». С теоретической точки зрения он «представляет собой совмещение концепций демократического стиля руководства, включающего наличие “обратной связи” и “эффективного поощрения”, что можно назвать основой позитивного педагогического общения» (Реан и др. 2021, 195). На практике этот принцип выражается в более внимательном и бережном отношении к личности ученика, а также в снижении груза ответственности за допущенные ошибки. При этом в процессе взаимодействия сторон «учитель — ученик» приоритет отдается не только освоению учебного материала или полезной информации, но и психологическому благополучию обучаемого. Имплицируя этот принцип в ткань воспитательного процесса, мы исходим из того, что патриотическое чувство является частью личной культуры индивида и одновременно ответом-возбуждением на ряд объектов, именуемых патриотическими и обладающих ценностным значением для референтного индивиду сообщества. В целях повышения эффективности патриотического воспитания важно выделить класс объектов, на которые распространяется ответная реакция обучающегося. Так, например, при ответах на вопрос анкеты «Есть что-то такое, чем вы, как граждане России, могли бы гордиться?» выяснилось, что 20,6% респондентов гордятся различными объектами общероссийского культурного наследия (Третьяковская галерея; Эрмитаж; Большой театр; Московский Кремль; русский балет; Исаакиевский собор; творчество А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоев-

ского, М. А. Булгакова; Храм Христа Спасителя; Оружейная палата и др.). В то же время по результатам исследования стало известно, что в представлениях современных школьников успешно конкурируют популярные российские блогеры (Лиза Анохина, Влад А4, Дина Саева, Юлия Гаврилина, Валентин Петухов и др.), творчеством которых гордится 20,1% обучающихся. В этот список, помимо указанных имен, также вошли рэперы, выражающие извращенные представления о патриотизме и внесенные в реестр физических лиц – иностранных агентов. В целях повышения эффективности воспитательной работы педагогу в данном случае важно разобраться в причинах столь неоднозначного спектра объектов, вызывающих патриотические (или псевдопатриотические?) чувства. Для этого представляется весьма продуктивным использование такого приема из арсенала позитивной психологии и педагогики, как предоставление каждому школьнику статуса субъекта воспитательного процесса, возможности проявить инициативу, высказать и обосновать свою точку зрения. Как отмечает А. Ф. Малышевский, «чем больше людей выступает с собственными суждениями, тем больше шансов на результативность воспитательного диалога» (Малышевский 1993, 187). Именно свободное общение, основанное на принципах уважения и дружелюбия, равноправия участников, корректности высказываний, обоснованности суждений, позволяет актуализировать ценностные представления, объективно оценить их значение для современного миропонимания и при необходимости успешно осуществить рефрейминг.

Лишь высокий уровень мастерства учителя может по-настоящему увлечь школьников, создать окрыляющее ощущение приподнятого настроения. Профессионализм педагога является главным практическим элементом применения позитивной психологии как инструмента модернизации патриотического воспитания в современной школе. Профессиональная компетентность тесно коррелирует с таким принципом позитивной психологии, как Engagement (вовлеченность). Данный принцип научно обоснован и представлен в работах известного венгерского психолога М. Чиксентмихайи, который заметил, что человек с энтузиазмом решает сложные профессиональные задачи, если уровень его квалификации в конкретной сфере деятельности достаточно высок (Чиксентмихайи 2013). Так, например, сложнейшая проблема патриотического воспитания в новой социальной реальности состоит в том,

что современный школьник опирается на различные легкодоступные источники информации и социальные сети, где нередко девальвируется значение патриотизма, а порой его смысл подменяется прямо противоположными понятиями. Сегодня, как никогда, остро и актуально звучит мысль известного русского писателя и литературного критика Н. Г. Чернышевского: «слово “патриотизм” иногда употребляется во зло непонимающими его людьми для обозначения вещей, не имеющих ничего общего с истинным патриотизмом» (Чернышевский 1951, 81). В настоящее время положение осложняется еще и тем, что, как показало эмпирическое исследование, «гражданская идентичность обучающихся выражена недостаточно четко: система представлений об истории и культуре страны характеризуется определенной размытостью, стереотипностью, противоречивостью, а в отдельных случаях — когнитивной беспомощностью. Дефицит исторических, социально-экономических, правовых и политических знаний порой подменяется декларативными гражданско-патриотическими заявлениями» (Гогиберидзе 2022, 128). В этих условиях накопившиеся противоречия в понимании патриотизма высококвалифицированный педагог сможет снять не на содержательном, а на коммуникативном уровне. Инициированный в воспитательных целях коммуникативный акт при условии создания высокого уровня вовлеченности обучающихся может способствовать гомогенизации личных базовых абстракций в коллективный образ общности и выполнять функцию синхронизации реакций на внешний патриотический объект.

Немаловажным условием модернизации патриотического воспитания в современной школе является применение принципа Accomplishment (достижения). Существуют различные способы преодоления сложных жизненных коллизий. Accomplishment опирается на психологическое преодоление. Данный способ предполагает решение возникающих проблем, исходя из психологических возможностей личности. Основоположник позитивной психологии Мартин Селигман (Seligman, Csikszentmihalyi 2000) рассматривает такую модель поведения как основу благополучия. С его точки зрения, в жизни оптимиста и пессимиста случается примерно одинаковое количество ошибок, бед и несчастий, но оптимист переживает их легче, так как верит в свою способность к преодолению самого себя и достижению поставленных целей. Вера в себя обеспечивает индивиду эмоциональный подъем, наполняет его

жизнь экзистенциальным смыслом. Этот принцип позитивной психологии органично вписывается в специфику патриотического воспитания и проявляется на уровне фиксации социально значимых достижений, вокруг которых происходит консолидация общества. Патриотические настроения ориентируют общество в целом и каждого гражданина в частности на новые достижения и включают в себе все слагаемые для формирования социальной субъектности, основанной на перекрестных идентичностях и инициативе снизу. Таким образом, принцип Accomplishment следует рассматривать в качестве реального показателя деятельностино-интеграционного потенциала патриотического воспитания.

Согласно концепции позитивной психологии, индивид может испытать ощущение счастья, когда обретает смысл «вне себя», т. е. убеждается в том, что его действия приносят реальную пользу семье, микросоциуму, обществу. Но это возможно при двух условиях: 1) если у индивида нет проблем с эмпатией; 2) если он признает свою принадлежность к некоей референтной группе. В рамках позитивной психологии этот феномен получил название Meaning (значение). Реализация принципа Meaning в системе патриотического воспитания может способствовать разрешению одного из наиболее острых противоречий, выявленных в структуре патриотических настроений современных школьников, где на фоне увеличивающейся компоненты «люблю Родину» уменьшается такая составляющая, как «делаю все во благо страны». Налицо девальвация деятельностной компоненты патриотизма и рост его декларативной составляющей. В ходе эмпирического исследования нам удалось идентифицировать обучающихся по признаку установки на патриотическое поведение путем самоидентификации с помощью независимой переменной, обусловленной критерием «патриот — не патриот». Оказалось, что 60,6% респондентов считают себя патриотами, из них 24,3% идентифицировали себя с позицией «патриот» и 36,3% — «скорее патриот»; 21,1% обучающихся не считают себя патриотами и 18,3% опрошенных школьников затруднились ответить (рис. 1).

Однако, как выяснилось в процессе дальнейшего исследования, не все представители групп «патриот» и «скорее патриот» при ответе на вопрос «Каково ваше отношение к выполнению гражданского долга перед государством?» оказались готовыми подтвердить свой гражданский выбор деятельным патриотическим поведением. 49,2% из числа «патриотов» и 58,6%

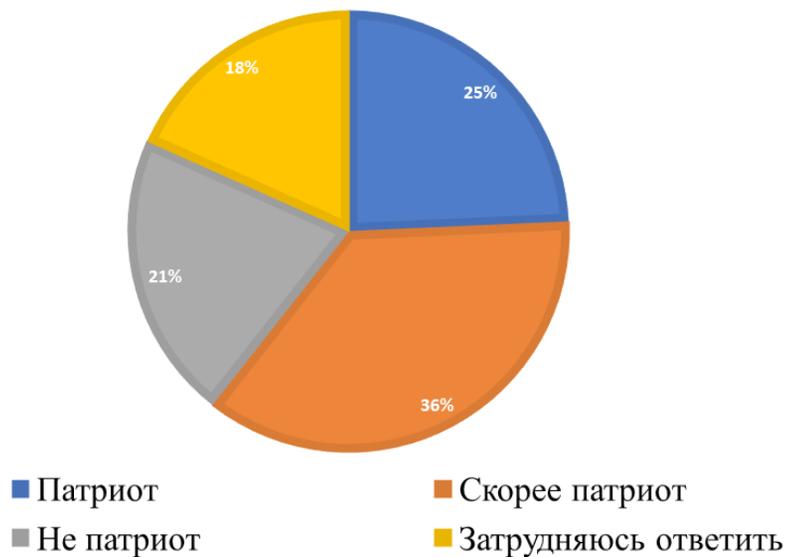


Рис. 1. Самоидентификация обучающихся, обусловленная критерием «патриот — не патриот»

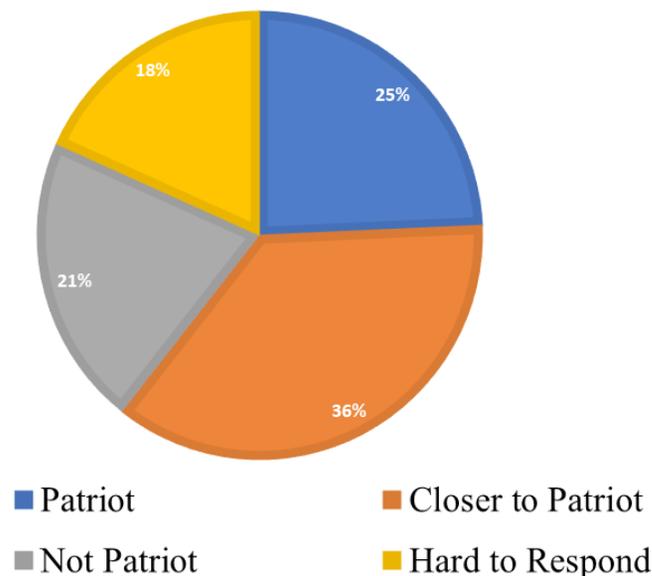


Fig. 1. Self-identification of students according to the criterion "a patriot — not a patriot"

«скорее патриотов» сочли возможным «не выполнять свой гражданский долг» или «выполнять его лишь при определенных условиях»; назовем их «оппозиционными патриотами», таковых оказалось 35% от общего числа респондентов. И, если на уровне самоидентификации патриотами себя назвали 60,6 % школьников, то число респондентов, считающих выполнение гражданского долга своей священной обязанностью при любых обстоятельствах, т. е. «безусловных патриотов», сократилось до 26% (рис. 2).

В целях преодоления в сознании школьников представлений о патриотизме как о некой декларативной абстракции важно научиться гра-

мотно использовать принцип позитивной психологии Meaning (значение) в рамках специальной воспитательной методики. Под специальной воспитательной методикой в данном случае подразумевается создание условий, оказывающих влияние на внутренние процессы самоопределения и саморазвития личности школьника. Это может быть организованная педагогом совместная деятельность обучающихся, в результате которой между ее участниками складываются определенные отношения и связи. В основе такой деятельности лежат представления В. А. Сухомлинского о роли коллектива в воспитании личности (Сухомлинский 1989).



Рис. 2. Каково ваше отношение к выполнению гражданского долга перед государством?

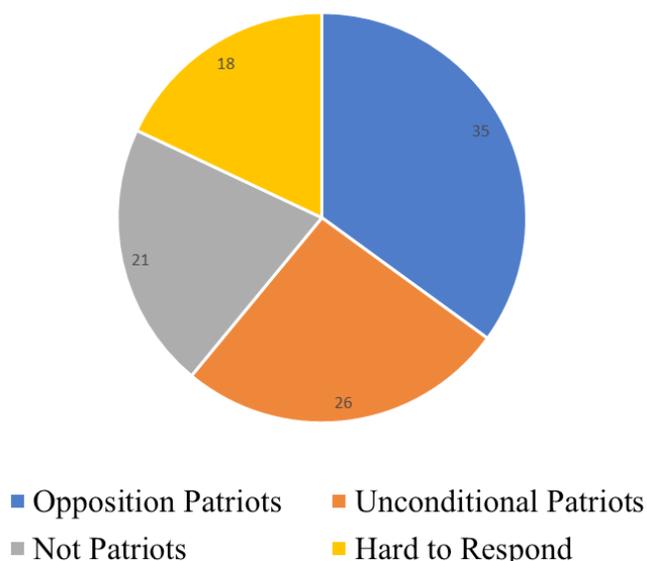


Fig. 2. What is your attitude to fulfilling your civic duty to the state?

С точки зрения современной педагогики, это не просто использование интерактивных методов, а значительно шире — применение технологии взаимодействия, с помощью которой формируется микросоциум и воспроизводится среда, отражающая реально существующие в обществе отношения. Именно в процессе совместной деятельности происходит развитие потребностей во взаимопомощи, поддержке, сплоченности, ответственности, уважении к чужим интересам. В ситуации, когда привычным поведенческим принципом становятся некие декларативные положения, возможность принести пользу другим может способствовать перестройке меха-

низмов восприятия и мышления, избавлению от «неудачных» шаблонных представлений и усилению деятельностной компоненты.

## Выводы

Результаты эмпирического исследования подтвердили высокий уровень демонстрации патриотических настроений современными российскими школьниками. При этом выяснилось, что в структуре патриотического чувства преобладает составляющая «люблю Родину» и в меньшей степени представлена компонента «работаю во благо страны». Материалы опросов позволяют сделать вывод о том, что гражданская

идентичность обучающихся выражена недостаточно четко; представления об истории и культуре страны в ряде случаев характеризуются определенной размытостью, стереотипностью и противоречивостью. Когнитивная беспомощность в сфере патриотических ориентаций школьников на фоне современных вызовов и угроз свидетельствует о необходимости модернизации всей системы патриотического воспитания.

Безусловно, «формирование гражданских ценностей, патриотических чувств зависит далеко не только от качества организации образовательного процесса в школе и уровня патриотического воспитания: это сложный, многогранный процесс, на который оказывает влияние целый комплекс социально-экономических, социокультурных, политико-правовых реалий» (Гогиберидзе, Шаповалова 2016, 7), но в новой социальной реальности актуальной становится широкое комплексное интегрирование в воспитательный процесс методик, основанных на принципах позитивной психологии. Методы психологического воздействия, направленные на воспитание потребности в совершении социально одобряемых поступков, проявлении позитивной гражданской активности, оптимистическом восприятии реальности, соответствуют особенностям мировидения современных школьников. Эффективность применения этих методов зависит от обеспечения определенных психолого-педагогических условий:

- актуализации субъектной позиции обучающихся, предусматривающей внимательное и бережное отношение к личности ученика, создание атмосферы уважения и достижения психологического благополучия;
- выработки единых или близких по значению целевых и ценностных установок для всех участников образовательных отношений — педагогов, обучающихся и их родителей (законных представителей);

- учета индивидуальных и возрастных особенностей школьника как субъекта собственного развития и формирования гражданской идентичности;
- использования технологии взаимодействия в целях формирования потребности во взаимопомощи, поддержке, сплоченности, ответственности и уважении к чужим интересам.

Особое значение приобретает формат взаимодействия «учитель — ученик». Лишь высокий уровень мастерства педагога может по-настоящему увлечь школьников, заинтересовать их историей и культурой родной страны, создать окрыляющее ощущение приподнятого настроения, которое подкрепляется стремлением к социально значимой цели. Таким образом, профессионализм педагога является главным практическим элементом применения позитивной психологии как инструмента модернизации патриотического воспитания в современной школе.

## 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

- Бен-Шахар, Т. (2012) *Быть счастливец*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 240 с.
- Бонивелл, И. (2009) *Ключи к благополучию: что может позитивная психология*. М.: Время, 188 с.
- Гогиберидзе, Г. М. (2022) Гражданско-патриотическое воспитание как целевой ориентир взаимодействия социальных институтов семьи и школы. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, вып. 5, с. 122–130. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-15>
- Гогиберидзе, Г. М., Шаповалова, О. В. (2016) *Формирование российской идентичности в московском образовательном пространстве*. М.: Изд-во МГПУ, 124 с.
- Любомирски, С. (2014) *Психология счастья*. СПб.: Питер, 352 с.
- Макаренко, А. С. (2016) *Педагогическая поэма*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 557 с.
- Малышевский, А. Ф. (ред.). (1993) *Мир человека: в 2 ч. Ч. 1*. М.: Интерпракс, 384 с.

- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Егорова, А. В. (2021) Позитивная психология как инструмент модернизации процесса социализации школьников. *Сибирский психологический журнал*, № 82, с. 191–207. <https://doi.org/10.17223/17267080/82/11>
- Реан, А. А., Ставцев, А. В., Коновалов, И. А., Кошелева, Е. С. (2022) *Позитивная педагогика и психология: системный подход к улучшению школьной среды*. М.: Изд-во МПГУ, 56 с.
- Стоюнин, В. Я. (1892) *Педагогические сочинения*. СПб.: Типография Училища Глухонемых, 650 с.
- Сухомлинский, В. А. (1989) *Как воспитать настоящего человека*. М.: Педагогика, 286 с.
- Ушинский, К. Д. (2004) *Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии*. М.: Фаир-Пресс, 574 с.
- Фредриксон, Б. Л. (2017) *Позитивность*. Варшава: ЗЫСК И С-КА, 332 с.
- Чернышевский, Н. Г. (1951) *Избранные философские сочинения: в 3 т. Т. 1*. М.: Госполитиздат, 872 с.
- Чиксентмихайи, М. (2013) *Эволюция личности*. М.: АНФ, 420 с.
- Шацкий, С. Т. (2002) *Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1*. М.: Педагогика, 304 с.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

## References

- Ben-Shahar, T. (2012) *Byt' schastlivee [Happier]*. Moscow: Mann, Ivanov & Ferber Publ., 240 p. (In Russian)
- Boniwell, I. (2009) *Klyuchi k blagopoluchiyu: chto mozhet pozitivnaya psikhologiya [Positive psychology in a nutshell: The science of happiness]*. Moscow: Vremya Publ., 188 p. (In Russian)
- Chernyshevsky, N. G. (1951) *Izbrannyye filosofskiyе sochineniya: v 3 t. T. 1 [Selected philosophical works: In 3 vols. Vol. 1]*. Moscow: Gospolitizdat Publ., 872 p. (In Russian)
- Csikszentmihalyi, M. (2013) *Evolyutsiya lichnosti [The evolving self]*. Moscow: ANF Publ., 420 p. (In Russian)
- Fredrickson, B. L. (2017) *Pozitivnost' [Positivity]*. Warsaw: ZYSK I S-KA Publ., 332 p. (In Russian)
- Gogiberidze, G. M. (2022) Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie kak tselevoj oriyentir vzaimodeystviya sotsial'nykh institutov sem'i i shkoly [Civic and patriotic education as a target for the interaction of the family and school social institutions]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, iss. 5, pp. 122–130. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-15> (In Russian)
- Gogiberidze, G. M., Shapovalova, O. V. (2016) *Formirovaniye rossijskoj identichnosti v moskovskom obrazovatel'nom prostranstve [Forming of Russian identity in the Moscow educational space]*. Moscow: Moscow State Pedagogical University Publ., 124 p. (In Russian)
- Lyubomirsky, S. (2014) *Psikhologiya schast'ya [The How of happiness]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 352 p. (In Russian)
- Makarenko, A. S. (2016) *Pedagogicheskaya poema [Pedagogical poem]*. Moscow: Mann, Ivanov & Ferber Publ., 557 p. (In Russian)
- Malyshevskij, A. F. (ed.). (1993) *Mir cheloveka: v 2 ch. Ch. 1 [The human world: In 2 pts. Pt. 1]*. Moscow: Interprax Publ., 384 p. (In Russian)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Egorova, A. V. (2021) Pozitivnaya psikhologiya kak instrument modernizatsii protsessa sotsializatsii shkol'nikov [Positive psychology as a tool for moderating the socialization process of school-age children]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, no. 82, pp. 191–207. <https://doi.org/10.17223/17267080/82/11> (In Russian)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Konovalov, I. A., Kosheleva, E. S. (2022) *Pozitivnaya pedagogika i psikhologiya: sistemnyj podkhod k uluchsheniyu shkol'noj sredy [Positive pedagogy and psychology: A systematic approach to improving the school environment]*. Moscow: Moscow State Pedagogical University Publ., 56 p. <https://doi.org/10.31862/9785426311145> (In Russian)
- Shatskij, S. T. (2002) *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. T. 1. [Selected pedagogical essays: In 2 vols. Vol. 1.]*. Moscow: Pedagogika Publ., 304 p. (In Russian)
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (In English)
- Stoyunin, V. Ya. (1892) *Pedagogicheskie sochineniya [Pedagogical essays]*. Saint Petersburg: Tipografiya Uchilishcha Glukhonemykh Publ., 650 p. (In Russian)
- Sukhomlinskij, V. A. (1989) *Kak vospitat' nastoyashchego cheloveka [How to bring up the real person]*. Moscow: Pedagogika Publ., 286 p. (In Russian)
- Ushinskij, K. D. (2004) *Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoy antropologii [Man as an object of education: Experience of pedagogical anthropology]*. Moscow: Fair-Press Publ., 574 p. (In Russian)



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 159.9 + 316.61

EDN АСJJНА

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-376-386>

Научная статья

## Сравнительный анализ воспитательной практики родителей подростков мужского и женского пола с устойчивым противоправным поведением в 2004 и 2020 гг.

И. А. Горьковая<sup>✉1</sup>, А. О. Оксенчук<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, 194100, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

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

### Сведения об авторах

Ирина Алексеевна Горьковая, SPIN-код: 1604-2157, Scopus AuthorID: 42761436800, ResearcherID: D-7132-2017, ORCID: 0000-0002-1488-4746, e-mail: iralgork@mail.ru

Анастасия Олеговна Оксенчук, SPIN-код: 5191-9774, ORCID: 0000-0002-6713-6207, e-mail: anastasia.oxenchuk@aiesec.net

**Для цитирования:** Горьковая, И. А., Оксенчук, А. О. (2023) Сравнительный анализ воспитательной практики родителей подростков мужского и женского пола с устойчивым противоправным поведением в 2004 и 2020 гг. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 376–386. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-376-386> EDN АСJJНА

**Получена** 16 декабря 2022; прошла рецензирование 20 декабря 2022; принята 20 декабря 2022.

**Финансирование:** Публикация подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 20-013-00437.

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

### Аннотация

**Введение.** Противоправное поведение является темой многих исследований отечественных и зарубежных авторов. В качестве предикторов данного поведения у подростков выделяются влияние СМИ, в том числе интернета, влияние референтных групп, неблагоприятные социальные условия, криминализованное социальное окружение и в особенности негативные семейные отношения. Целью данного исследования являлось изучение воспитательных практик в семьях мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением в 2004 и 2020 гг. и их сравнение.

**Материалы и методы.** Объектом данного исследования являются подростки с устойчивым противоправным поведением в возрасте 14–17 лет, обследованные в 2004 и 2020 гг. Для описания воспитательных практик их родителей использовалась методика ADOR «Подростки о родителях», позволившая оценить выраженность позитивного интереса, директивности, враждебности, автономности и непоследовательности со стороны родителей.

**Результаты исследования.** В ходе анализа данных, полученных в 2004 и 2020 гг., было выявлено сохранение довольно высокого уровня непоследовательности со стороны родителей подростков обоих полов, значимое снижение этого показателя наблюдается только у матерей мальчиков-правонарушителей. При проведении сравнительного анализа данных 2004 и 2020 гг. у воспитательных практик отцов подростков обоих полов было выявлено значительно больше различий, чем у воспитательных практик матерей, при этом в случае девочек-подростков наблюдается преобладание дисфункциональных стилей. В 2020 году, по сравнению с 2004, наблюдается общее снижение участия отцов в воспитании подростков с устойчивым противоправным поведением, но большая их включенность в воспитание мальчиков-правонарушителей и меньшая — девочек. Общими характеристиками воспитательных практик родителей мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением в 2020 году стал высокий уровень враждебности и средне-высокий уровень автономности.

**Заключение.** Результаты данного исследования свидетельствуют о неблагоприятной тенденции в изменении воспитательных практик родителей девочек-подростков с устойчивым противоправным поведением, в особенности их отцов. В семьях мальчиков-правонарушителей наблюдается более позитивная тенденция.

**Ключевые слова:** подростки, подростки с устойчивым противоправным поведением, матери, отцы, воспитательные практики, сравнительно-историческое исследование

### Research article

## Family parenting of male and female adolescents with persistent illegal behavior: A comparative analysis of 2004 and 2020

I. A. Gorkovaya<sup>✉1</sup>, A. O. Oxenchuk<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Saint Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

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

#### Authors

Irina A. Gorkovaya, SPIN: 1604-2157, Scopus AuthorID: 42761436800, ResearcherID: D-7132-2017, ORCID: 0000-0002-1488-4746, e-mail: iralgork@mail.ru

Anastasia O. Oxenchuk, SPIN: 5191-9774, ORCID: 0000-0002-6713-6207, e-mail: anastasia.oxenchuk@aiesec.net

**For citation:** Gorkovaya, I. A., Oxenchuk, A. O. (2023) Family parenting of male and female adolescents with persistent illegal behavior: A comparative analysis of 2004 and 2020. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 376–386. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-376-386> EDN ACJJHA

**Received** 16 December 2022; reviewed 20 December 2022; accepted 20 December 2022.

**Funding:** The publication was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project No. 20-013-00437.

**Copyright:** © I. A. Gorkovaya, A. O. Oxenchuk (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.** Illegal behavior is widely studied both in Russian and abroad. The literature highlights a number of predictors of illegal behavior in adolescents: the influence of the media, including the internet; the influence of reference groups; unfavorable social conditions; a criminalized social environment; and, particularly, negative family relationships. Our research focuses on family parenting of adolescent girls and boys with persistent illegal behavior in 2004 and 2020 and compares this data.

**Materials and Methods.** In 2004 and 2020, we examined adolescents with persistent illegal behavior aged 14–17. The ADOR method “Teenagers about parents” was used to describe parental behavior in the families of such adolescents.

**Results.** Both in 2004 and 2020, we observed a rather high level of parental inconsistency in families of adolescent boys and girls involved in illegal behavior. Mothers of boys were the only group in which parental inconsistency significantly decreased in 2020, as compared to 2004. We also revealed significantly more differences between 2004 and 2020 in the behavior of fathers of adolescents of both sexes than in the behavior of mothers, with dysfunctional parenting styles predominating in the case of adolescent girls. In 2020, fathers generally participated in parenting less than in 2004. At the same time, in 2020 fathers became more involved in parenting of adolescent boys and less involved in parenting of girls, as compared to 2004. In 2020, a high level of hostility and a medium-high level of autonomy were the general characteristics of parental behavior in families of boys and girls alike.

**Conclusion.** The results of our study indicate a negative trend in the parental behavior in families of adolescent girls with persistent illegal behavior, especially in the parental behavior of fathers. There is a more positive trend in the families of adolescent boys.

**Keywords:** adolescents, adolescents with persistent illegal behavior, mothers, fathers, parental behavior, comparative historical research

## Введение

Противоправное поведение несовершеннолетних вызывает озабоченность у всех специалистов, несмотря на незначительное снижение количества преступлений, совершенных несовершеннолетними — на 9,1% в 2020 г. по сравнению с предыдущими годами (Рыжкова, Костенко 2021). Специалисты придерживаются разных мнений относительно наиболее значимых детерминант противоправного поведения несовершеннолетних. Наиболее часто указывают на влияние референтной группы подростков, так как в данном возрастном периоде ключевыми являются реакции общения и эмансипации. В последнее время появляется все больше публикаций, в которых основной акцент делается на погружение детей и подростков в интернет-пространство, которое может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на их поведение. Тем не менее подавляющее большинство авторов в генезе девиантного поведения, в частности, противоправного, видят родительскую семью несовершеннолетних, а именно структурную организацию семьи, детско-родительские отношения, личностные особенности родителей, специфику функционирования семьи.

Целью данного исследования являлось изучение воспитательных практик в семьях мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением в 2004 и 2020 гг. и их сравнение.

### Теоретический обзор современного состояния проблемы

Проблеме противоправного поведения несовершеннолетних посвящено много исследований, которые показывают, что одной из наиболее значимых причин является специфика детско-родительских отношений (Чухрова 2021), нарушение жизнедеятельности семьи (Шайкова 2020) и др. При этом приводятся противоречивые данные. Так, большинство авторов считают, что дети из неполных семей являются группой риска делинквентного и противоправного поведения, но современные исследования не в полной мере подтверждают данное положение, так как констатируется факт проживания более чем половины данного контингента подростков в полных семьях (Смолева, Шишигина 2018). Отмечается неоднозначное влияние контроля со стороны родителей детей и подростков (Harris-McKoy, Cui 2013), которое может приводить как к положительным, так и к отрицательным поведенческим актам вне зависимости

от степени интенсивности контроля. Существуют научные работы с доказательством приоритета влияния привязанности к родителям на нормативное поведение подростков, несмотря на факты насилия в семьях, начиная с раннего детства (Sousa et al. 2011), тогда как другие авторы придают решающее значение детскому возрастному периоду в возникновении противоправного поведения у мальчиков и девочек (Odgers et al. 2008), особенно в случаях жестокого отношения к детям и, как следствие, разрыва семейных связей (Ильина 2020) с формированием агрессивного поведения как способа реагирования на любые жизненные ситуации (Пономарева, Пономарева 2018). Данные высказывания подтверждаются в результате научного обзора междисциплинарных проблем, посвященного подросткам-правонарушителям с утверждением, что «криминальная траектория» подростков вне зависимости от пола является следствием неадекватного воспитания и нарушенных семейных связей (Чибисова 2020).

Другие авторы делают акцент на личностных особенностях подростков с антисоциальным поведением, но на основании достаточно объемных эмпирических исследований приходят к выводу о том, что в любом случае следует учитывать семейный контекст в виде негармоничных стилей воспитания и стрессов детства (Гартвик 2021). Приводятся неоднозначные данные по противоположным стилям воспитания, которые наиболее часто встречаются у подростков с противоправным поведением: авторитарный и либеральный (Белоусова, Соколова 2016). Ряд авторов считают более правильным говорить не о либеральном, а о попустительском стиле воспитания (Душкин и др. 2022). При этом стиль воспитания со стороны матери является гораздо более значимым по сравнению со стилем воспитания со стороны отца (Stanković et al. 2019) и связан с увеличением агрессивных поведенческих актов на фоне эмоциональной неуравновешенности матери (Гасанова 2022).

### Организация и методы исследования

Объект данного исследования — подростки с устойчивым противоправным поведением, предметом являются воспитательные практики в семьях подростков с устойчивым противоправным поведением.

Исследовательская гипотеза: воспитательные практики матерей вне зависимости от пола подростков-правонарушителей носят более адаптивный характер и имеют более благоприятные

тенденции развития, в сравнении с воспитательными практиками отцов.

Задачи исследования:

- 1) описать воспитательные практики родителей подростков с устойчивым противоправным поведением в 2004 и 2020 гг.;
- 2) описать сходства воспитательных практик родителей мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением;
- 3) выявить статистически значимые различия в воспитательных практиках родителей мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением;
- 4) выявить изменения и тенденции воспитательных практик родителей мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением;
- 5) сравнить тенденции в изменении воспитательных практик родителей подростков с устойчивым противоправным поведением и родителей подростков с условно нормативным поведением.

В исследовании 2020 года приняли участие 234 подростка в возрасте 14–17 лет, из которых 117 подростков — учащиеся общеобразовательных школ с условно нормативным поведением

(не имеющих опыта совершения правонарушений, установленных в судебном порядке), и 117 — подростки с устойчивым противоправным поведением (имеющие опыт неоднократного совершения правонарушений, установленных в судебном порядке). Половое соотношение выборки следующее: 72 мальчика и 45 девочек с условно нормативным поведением, 63 мальчика и 54 девочки с устойчивым противоправным поведением.

В исследовании 2004 года приняли участие 198 подростков в возрасте 14–17 лет, из которых 94 подростка — учащиеся общеобразовательных школ с условно нормативным поведением, и 104 — подростки с устойчивым противоправным поведением. Половое соотношение выборки: 44 мальчика и 50 девочек с условно нормативным поведением, 52 мальчика и 52 девочки с устойчивым противоправным поведением.

Исследование было проведено в 2004 и 2020 годах с использованием опросника ADOR «Подростки о родителях».

## Результаты и их обсуждение

В таблице 1 указано процентное соотношение встречаемых воспитательных практик в семьях девочек-подростков в 2004 и 2020 гг.

Табл. 1. Воспитательные практики в семьях девочек-подростков, %

Характеристики воспитания		Девочки с устойчивым противоправным поведением				Девочки с условно нормативным поведением			
		2004		2020		2004		2020	
		Матери	Отцы	Матери	Отцы	Матери	Отцы	Матери	Отцы
Позитивный интерес	Низкий	24	24	60	67	26	12	40	27
	Средний	24	36	16	6	26	38	22	35
	Высокий	52	40	24	27	48	38	38	38
Директивность	Низкая	60	52	49	47	65	59	67	65
	Средняя	24	34	21	40	26	36	29	20
	Высокая	16	14	30	13	9	5	4	15
Враждебность	Низкая	52	40	26	20	57	46	58	56
	Средняя	22	32	15	13	24	46	18	23
	Высокая	26	28	59	67	19	8	24	21
Автономность	Низкая	8	16	36	13	10	10	16	6
	Средняя	38	48	44	40	41	56	42	53
	Высокая	54	36	20	47	49	34	42	41
Непоследовательность	Низкая	16	18	20	7	20	23	29	20
	Средняя	33	42	26	33	35	46	42	53
	Высокая	51	40	54	60	45	31	29	27

Table 1. Parental behavior in families of female adolescents, %

Characteristics		Female adolescents with persistent illegal behavior				Comparison group			
		2004		2020		2004		2020	
		Mother	Father	Mother	Father	Mother	Father	Mother	Father
Positive interest	Low	24	24	60	67	26	12	40	27
	Average	24	36	16	6	26	38	22	35
	High	52	40	24	27	48	38	38	38
Directivity	Low	60	52	49	47	65	59	67	65
	Average	24	34	21	40	26	36	29	20
	High	16	14	30	13	9	5	4	15
Hostility	Low	52	40	26	20	57	46	58	56
	Average	22	32	15	13	24	46	18	23
	High	26	28	59	67	19	8	24	21
Autonomy	Low	8	16	36	13	10	10	16	6
	Average	38	48	44	40	41	56	42	53
	High	54	36	20	47	49	34	42	41
Inconsistency	Low	16	18	20	7	20	23	29	20
	Average	33	42	26	33	35	46	42	53
	High	51	40	54	60	45	31	29	27

В 2004 году девочки-подростки с устойчивым противоправным поведением отмечали высокий позитивный интерес матерей, уровень которого был выше, чем у их сверстниц с условно нормативным поведением. У этой группы можно отметить низкую директивность обоих родителей, также находящуюся в среднем ниже соответствующего показателя у группы сравнения. Кроме того, девочки-подростки с устойчивым противоправным поведением отмечали низкую враждебность обоих родителей, высокую автономность в отношениях с матерями и высокую непоследовательность родителей, по большей части в отношениях с матерями.

В 2020 году можно выявить тенденцию к ухудшению семейных отношений: девочки-подростки с устойчивым противоправным поведением отмечают низкий позитивный интерес у обоих родителей (на фоне устойчивого позитивного интереса отцов и снизившегося показателя у матерей группы сравнения) и высокую враждебность, в особенности в отношениях с отцами. У этой же группы наблюдается высокая непоследовательность в сочетании с высокой автономностью, наиболее ярко проявляющаяся в отношениях с отцами, и низкая директивность.

Ниже представлена таблица 2 с данными по процентному соотношению воспитательных практик в семьях мальчиков-подростков с устойчивым противоправным поведением и их сверстников из группы сравнения.

В 2004 году мальчики-подростки с устойчивым противоправным поведением, в отличие от девочек, отмечали высокую директивность обоих родителей и высокую враждебность, преимущественно отцов. Остальные показатели имеют схожее процентное распределение, за исключением непоследовательности — в случае мальчиков-правонарушителей она более присуща отцам.

К 2020 году позитивный интерес родителей к сыновьям-правонарушителям снижается, но все также остается на высоком уровне (на фоне снизившегося показателя матерей и выросшего у отцов в группе сравнения), в отличие от выборки девочек. При этом высокий позитивный интерес сочетается с высокой враждебностью, что позволяет сделать вывод о наличии некоторой амбивалентности в отношении родителей, имевшей место и в 2004 году. Также следует отметить снижение показателей автономности и непоследовательности до среднего уровня, остальные показатели не претерпели сильных изменений.

В 2004 году главным отличием родительских воспитательных практик в выборке мальчиков-правонарушителей от выборки девочек-правонарушителей можно назвать наличие высоких показателей директивности, враждебности и непоследовательности в отношениях с отцами, наличие амбивалентности в отношении родителей. В 2020 году на фоне сохранившейся

Табл. 2. Воспитательные практики в семьях мальчиков-подростков, %

Характеристики воспитания		Мальчики с устойчивым противоправным поведением				Мальчики с условно нормативным поведением			
		2004		2020		2004		2020	
		Матери	Отцы	Матери	Отцы	Матери	Отцы	Матери	Отцы
Позитивный интерес	Низкий	22	12	29	41	39	21	28	27
	Средний	23	32	29	24	37	48	35	32
	Высокий	65	56	42	34	24	31	37	41
Директивность	Низкая	23	16	34	31	58	45	66	47
	Средняя	32	35	32	21	26	38	24	34
	Высокая	45	48	34	48	16	17	10	19
Враждебность	Низкая	32	8	29	17	42	41	47	42
	Средняя	34	40	30	35	39	35	32	32
	Высокая	34	52	41	48	19	24	21	25
Автономность	Низкая	9	24	36	45	24	21	28	30
	Средняя	34	36	44	41	47	55	50	41
	Высокая	57	40	20	14	29	24	22	29
Непоследовательность	Низкая	2	4	19	21	19	14	46	25
	Средняя	22	16	57	34	50	62	25	41
	Высокая	76	80	24	45	31	24	29	34

Table 2. Parental behavior in families of male adolescents, %

Characteristics		Male adolescents with persistent illegal behavior				Comparison group			
		2004		2020		2004		2020	
		Mother	Father	Mother	Father	Mother	Father	Mother	Father
Positive interest	Low	22	12	29	41	39	21	28	27
	Average	23	32	29	24	37	48	35	32
	High	65	56	42	34	24	31	37	41
Directivity	Low	23	16	34	31	58	45	66	47
	Average	32	35	32	21	26	38	24	34
	High	45	48	34	48	16	17	10	19
Hostility	Low	32	8	29	17	42	41	47	42
	Average	34	40	30	35	39	35	32	32
	High	34	52	41	48	19	24	21	25
Autonomy	Low	9	24	36	45	24	21	28	30
	Average	34	36	44	41	47	55	50	41
	High	57	40	20	14	29	24	22	29
Inconsistency	Low	2	4	19	21	19	14	46	25
	Average	22	16	57	34	50	62	25	41
	High	76	80	24	45	31	24	29	34

амбивалентности снижается уровень автономности, что может говорить о большей включенности в воспитание и предъявлении родителями более серьезных требований к подростку.

В семьях девочек-подростков с устойчивым противоправным поведением можно заметить положительную тенденцию в воспитательных практиках матерей, у которых по сравнению с 2004 годом выросла включенность и снизилась непоследовательность. Воспитательные практики отцов при этом имеют тенденцию к снижению включенности, росту непоследовательности и повышению враждебности. Так как для обоих родителей характерен низкий позитивный интерес, а показатели благоприятных воспитательных практик матерей еще не достигли устойчиво высокого уровня, в целом семьи девочек-правонарушителей можно назвать неблагоприятными в их социально-психологическом контексте. Безусловно, такие семейные условия негативно влияют на реабилитационные возможности подростков-правонарушителей.

Некоторые авторы отмечают, что враждебность, в особенности материнская, значимо влияет на негативное отношение подростка к социуму (Реан 2014), а значит, провоцирует антисоциальное поведение. В нашем исследовании эта гипотеза находит теоретическое подтверждение, так как общим показателем для подростков-правонарушителей обоих полов является высокий уровень враждебности в семье, однако причинно-следственные связи в этом случае не уточнены. Не менее значимым фактором формирования отклоняющегося поведения у подростков предполагается демонстрация родителями антисоциального поведения, что позволяет характеризовать семью как неблагоприятную. Этот фактор развития отклоняющегося поведения также нуждается в проверке и дополнительных исследованиях. Помимо этого, у подростков обоих полов наблюдается средний или высокий уровень автономности в отношениях с родителями, что говорит об их достаточно низком уровне участия в жизни детей или отрицании подростками-правонарушителями значимости родителей. Данные результаты соотносятся с предыдущими исследованиями, авторы которых отмечали самостоятельность, независимость подростков-правонарушителей и их некоторую отстраненность от родителей (Фомина и др. 2017). Также отмечается, что в подобных семьях присутствует источник десоциализации, например, опыт совершения правонарушений у родителей, алкогольные и иные зависимости, низкий уровень

образования и др. (Терегулова 2020; Фомина и др. 2017).

Для обоих полов подростков-правонарушителей остается характерен достаточно высокий уровень показателя непоследовательности в отношениях с отцами на фоне средне-низкого его уровня в группе сравнения. При этом у мальчиков наблюдается большая включенность отцов за счет снижения автономности, а у девочек — наоборот. В 2004 году среди подростков с устойчивым противоправным поведением лишь 59% отмечали участие отцов в воспитании и могли дать обратную связь о его стиле, когда в группе сравнения таких подростков было 74%. К 2020 году этот показатель уменьшился в группе подростков-правонарушителей до 45%, а в группе сравнения увеличился до 82%. Таким образом, можно отметить общее снижение участия отцов в воспитании подростков с устойчивым противоправным поведением, но большую их включенность в воспитание мальчиков-правонарушителей и меньшую — девочек, со все еще высоким уровнем непоследовательности.

В ходе исследования нами был проведен сравнительный анализ данных с применением критерия Хи-квадрат Пирсона. Ниже представлены статистические значимые различия в воспитательных практиках семей мальчиков и девочек.

У мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением в 2004 году значимо различаются показатели директивности (по низкому уровню  $X^2 = 11,859$ ,  $p < 0,001$ ; по высокому уровню  $X^2 = 10,697$ ,  $p = 0,002$ ) и непоследовательности (по низкому уровню  $X^2 = 10,031$ ,  $p = 0,002$ ) матерей, директивности (по низкому уровню  $X^2 = 14,484$ ,  $p < 0,001$ ; по высокому уровню  $X^2 = 14,477$ ,  $p < 0,001$ ), враждебности (по низкому уровню  $X^2 = 17,496$ ,  $p < 0,001$ ; по высокому уровню  $X^2 = 5,181$ ,  $p = 0,023$ ) и непоследовательности (по низкому уровню  $X^2 = 8,058$ ,  $p = 0,005$ ; по среднему уровню  $X^2 = 9,128$ ,  $p = 0,003$ ; по высокому уровню  $X^2 = 8,466$ ,  $p = 0,004$ ) отцов.

У мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением в 2020 году значимо различаются показатели позитивного интереса (по низкому уровню  $X^2 = 7,559$ ,  $p = 0,006$ ), враждебности (по среднему уровню  $X^2 = 4,097$ ,  $p = 0,043$ ) и непоследовательности (по среднему уровню  $X^2 = 8,282$ ,  $p = 0,005$ ; по высокому уровню  $X^2 = 8,399$ ,  $p = 0,004$ ) матерей, позитивного интереса (по низкому уровню  $X^2 = 4,094$ ,  $p = 0,044$ ; по среднему уровню  $X^2 = 9,449$ ,  $p = 0,003$ ), директивности (по среднему уровню  $X^2 = 4,559$ ,  $p = 0,033$ ; по высокому уровню  $X^2 = 15,670$ ,

$p < 0,001$ ), враждебности (по среднему уровню  $X^2 = 8,196$ ,  $p = 0,005$ ), автономности (по низкому уровню  $X^2 = 13,9$ ,  $p < 0,001$ ; по высокому уровню  $X^2 = 13,902$ ,  $p < 0,001$ ) и непоследовательности (по низкому уровню  $X^2 = 6,164$ ,  $p = 0,014$ ) отцов.

У мальчиков и девочек с условно нормативным поведением в 2004 году значимо различаются показатели позитивного интереса (по высокому уровню  $X^2 = 5,929$ ,  $p = 0,015$ ) и автономности (по низкому уровню  $X^2 = 4,945$ ,  $p = 0,027$ ) матерей, директивности (по высокому уровню  $X^2 = 5,914$ ,  $p = 0,016$ ) и враждебности (по высокому уровню  $X^2 = 6,93$ ,  $p = 0,009$ ) отцов.

У мальчиков и девочек с условно нормативным поведением в 2020 году значимо различаются показатели автономности матерей (по высокому уровню  $X^2 = 4,762$ ,  $p = 0,03$ ) и отцов (по низкому уровню  $X^2 = 13,701$ ,  $p < 0,001$ ).

Анализируя полученные данные, можно заметить, что в группах подростков с устойчивым противоправным поведением наиболее значительно различаются воспитательные практики отцов в отношении мальчиков и девочек, эти практики также претерпевают изменения с 2004 по 2020 год, причем статистически значимые различия теперь наблюдаются у прямо противоположных уровней показателей, качественно эти изменения были описаны выше. В практиках матерей мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением статистически значимые различия в целом совпадают с ранее описанными тенденциями. В группе сравнения таких различий в воспитательных практиках родителей намного меньше, и с 2004 по 2020 год их количество уменьшилось вдвое. Это говорит о тенденции семей подростков с условно нормативным поведением воспитывать мальчиков и девочек примерно одинаково. Помимо этого, в группе сравнения можно отметить общий рост уровня позитивного интереса, стабильно низкую (как в 2004, так и в 2020 гг.) директивность и враждебность, средний уровень автономности и снижение уровня непоследовательности.

Таким образом, воспитательные практики в семьях подростков из группы сравнения меняются довольно быстро и с благоприятным прогнозом, они способствуют адаптации подростков к современным социальным требованиям. Воспитательные практики родителей подростков-правонарушителей на данный момент имеют скорее дисфункциональный характер, но претерпевают довольно серьезные изменения. В целом складывается ощущение, что родители подростков-правонарушителей предпочитают скорее метод проб и ошибок в воспитании своих детей, тогда как родители подростков

из группы сравнения имеют более четкие ориентиры в понимании адаптивных стилей родительства. Возможно, многообразные и неоднородные различия в воспитании у родителей подростков устойчивым противоправным поведением связаны с разным уровнем и качеством социально-психологической поддержки таких семей или с их общей ригидностью.

Полученные данные говорят о необходимости психологического сопровождения дисфункциональных семей подростков с устойчивым противоправным поведением. При этом коррекционно-развивающие и реабилитационные программы должны учитывать специфику внутрисемейных отношений и вероятную ригидность таких семейных систем.

Согласно полученным результатам, воспитательные практики матерей по отношению к подросткам с устойчивым противоправным поведением имеют более адаптивный и позитивный характер, нежели воспитательные практики отцов, так как претерпевают не такие серьезные и разнородные изменения и имеют больше благоприятных характеристик. Таким образом, исследовательская гипотеза была подтверждена.

Определение причинно-следственных связей враждебности родителей и противоправного поведения подростков, изучение вклада структурной и психосоциальной деформации семьи в формирование и закрепление девиантного поведения являются перспективами данного исследования.

## Выводы

В соответствии с полученными результатами можно сделать следующие выводы.

- 1) В 2020 году, по сравнению с 2004, у подростков с устойчивым противоправным поведением обоих полов можно выявить снижение позитивного интереса и высокий уровень враждебности обоих родителей, высокий уровень непоследовательности отцов и средне-высокий уровень автономности со стороны родителей.
- 2) В 2020 году, по сравнению с 2004, наблюдается общее снижение участия отцов в воспитании подростков с устойчивым противоправным поведением, но большая их включенность в воспитание мальчиков-правонарушителей и меньшая — девочек.
- 3) В 2004 году у мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением статистически значимо различаются

показатели директивности и непоследовательности обоих родителей и враждебности со стороны отцов. В 2020 году у мальчиков и девочек с устойчивым противоправным поведением статистически значимо различаются показатели позитивного интереса, враждебности и непоследовательности обоих родителей, а также директивности и автономности со стороны отцов.

- 4) Происходят интенсивные изменения воспитательных практик отцов подростков-правонарушителей обоих полов, но с преобладанием дисфункциональных стилей у девочек. В семьях мальчиков-правонарушителей наблюдается более позитивная тенденция.
- 5) В группе сравнения можно отметить благоприятную для социализации подростков тенденцию постепенного развития воспитательных практик с минимальными различиями в воспитании мальчиков и девочек.

### 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

Программа и протокол исследования одобрены Этическим комитетом РГПУ им. А. И. Герцена, протокол № 15 от 10.07.2020.

### Литература

- Белоусова, В. Н., Соколова, Э. А. (2016) Проблема девиантного поведения подростков и стили семейного воспитания. В кн.: *Материалы международной научно-практической конференции «IX Машеровские чтения», 25 сентября 2016 г.* Витебск: Витебский государственный университет, с. 293–295. EDN: [XGTLFF](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-112-120)
- Гартвик, Е. В. (2021) Психологические факторы делинквентного поведения подростков. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, т. 26, № 3 (86), с. 283–291.
- Гасанова, Г. (2022) Учет влияния стиля семейного воспитания на развитие агрессивного поведения у подростков в контексте психокоррекционной и психопрофилактической работы психолога. *Психология человека в образовании*, т. 4, № 1, с. 112–120. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-112-120>
- Душкин, А. С., Иванова, А. М., Баширова, С. Г. (2022) Особенности самооценки подростков из неблагополучных семей, находящихся в центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей. *Человек: преступление и наказание*, т. 30, № 3, с. 456–469. EDN: [ZYMWDV](https://doi.org/10.21685/2307-9525-2020-8-1-12)
- Ильина, О. В. (2020) Причины совершения несовершеннолетними правонарушений. *Наука. Общество. Государство*, т. 8, № 1 (29), с. 96–104. <https://doi.org/10.21685/2307-9525-2020-8-1-12>
- Пономарева, Д. И., Пономарева, Е. А. (2018) Социально-психологические факторы формирования отклоняющегося поведения несовершеннолетних. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, т. 7, № 1А, с. 14–21. EDN: [XQCDRZ](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-376-386)

### Ethics Approval

The research program and protocol were approved by the Ethics Committee of Herzen State Pedagogical University of Russia, Minutes No. 15 of 10 July 2020.

### Вклад авторов

И. А. Горьковая— разработка концепции исследования, планирование исследования, анализ и обобщение данных литературы, сбор данных литературы, сбор и систематизация данных, подготовка текста теоретического обзора современного состояния проблемы, организации и методов исследования.

А. О. Оксенчук — проведение сравнительного анализа и статистическая обработка данных, обобщение результатов исследования и их интерпретация, подготовка текста результатов и их обсуждение, формулировка выводов.

### Author Contributions

I. A. Gorkovaya — development of the research concept, research planning, collection of research literature, analysis and generalization of research literature, collection and systematization of empirical data, preparation of the text of a theoretical review of the current state of the problem, organization and research methods.

A. O. Oxenchuk — a comparative analysis and statistical data processing, summary of the results and their interpretation, preparation of the text of the results and their discussion, formulation of conclusions.

- Реан, А. А. (2014) Семейный фактор преодоления преступности несовершеннолетних: теория и практика. *Вестник Московского университета МВД России*, № 3, с. 211–214. EDN: [SACICJ](#)
- Рыжкова, О. А., Костенко, Н. С. (2021) Особенности криминалистической характеристики личности несовершеннолетних, совершивших корыстные преступления, и профилактика таких преступлений. *Юристъ-Правоведъ*, № 2 (97), с. 136–140.
- Смолева, Е. О., Шишигина, С. Н. (2018) Роль семьи и референтных групп в формировании противоправного поведения несовершеннолетних. *Вестник института: преступление, наказание, исправление*, № 4 (44), с. 79–88. EDN: [YOTMEX](#)
- Терегулова, О. А. (2020) Социально-психологический статус семьи несовершеннолетнего правонарушителя. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, т. 25, № 2 (81), с. 181–187.
- Фомина, Н. В., Лебедева, И. В., Ревина, И. А. (2017) Влияние детско-родительских отношений на делинквентность подростков. *Проблемы современного педагогического образования*, № 55-7, с. 316–323. EDN: [YSUEET](#)
- Чибисова, И. А. (2020) Подростки-правонарушители: гендерный аспект. Научный обзор междисциплинарных проблем. *Annali d'Italia*, № 10, с. 48–55.
- Чухрова, М. Г. (2021) Психосоциальные корни подростковой делинквентности: обзор литературы. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, № 2, с. 66–84. EDN: [OIVTOX](#)
- Шайкова, М. В. (2020) Концептуальный подход к формированию девиантного поведения несовершеннолетних правонарушителей. *Прикладная юридическая психология*, № 2 (51), с. 82–87. EDN: [GOBJAH](#)
- Harris-McKoy, D., Cui, M. (2013) Parental control, adolescent delinquency, and young adult criminal behavior. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 22, no. 6, pp. 836–843. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9641-x>
- Ogders, C. L., Moffit, T. E., Broadbent, J. M. et al. (2008) Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, vol. 20, no. 2, pp. 673–716. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000333>
- Sousa, C., Herrenkohl, T. I., Moylan, C. A. et al. (2011) Longitudinal study on the effects of child abuse and children's exposure to domestic violence, parent-child attachments, and antisocial behavior in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 26, no. 1, pp. 111–136. <https://doi.org/10.1177/0886260510362883>
- Stanković, M., Simonović, N., Bulatović, J. et al. (2019) The prediction of criminal recidivism in male juvenile delinquents. *Psihologija*, vol. 52, no. 3, pp. 285–301. <https://doi.org/10.2298/PSI181002005S>

## References

- Belousova, V. N., Sokolova, E. A. (2016) Problema deviantnogo povedeniya podrozkov i stili semejnogo vospitaniya [The problem of deviant behavior of adolescents and styles of family education]. In: *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "IX Masherovskie chteniya", 25 sentyabrya 2016 g. [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "IX Masherov readings will be held at VSU named after P. M. Masherov" 25 September, 2016]*. Vitebsk: Vitebsk State University Publ., pp. 293–295. EDN: [XGTLFF](#) (In Russian)
- Chibisova, I. A. (2020) Podrozkki-pravonarushiteli: gendernyj aspekt. Nauchnyj obzor mezhdistsiplinarnykh problem [Adolescent offenders: A gender perspective. Scientific review of interdisciplinary issues]. *Annali d'Italia*, no. 10, pp. 48–55. (In Russian)
- Chukhrova, M. G. (2021) Psikhosotsial'nye korni podrozkovoj delinkventnosti: obzor literatury [Psychosocial roots of adolescent delinquency]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoj Sibiri — The Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia*, no. 2, pp. 66–84. EDN: [OIVTOX](#) (In Russian)
- Dushkin, A. S., Ivanova, A. M., Bashirova, S. G. (2022) Osobennosti samoootsenki podrozkov iz neblagopoluchnykh semej, nakhodyashchikhsya v tsentre vremennogo sodержaniya dlya nesovershennoletnikh pravonarushitelej [Features of self-esteem of adolescents from disadvantaged families in a temporary detention center for juvenile offenders]. *Chelovek: prestuplenie i nakazanie — Man: Crime and Punishment*, vol. 30, no. 3, pp. 456–469. EDN: [ZYMWDV](#) (In Russian)
- Fomina, N. V., Lebedeva, I. V., Revina, I. A. (2017) Vliyanie detsko-roditel'skikh otnoshenij na delinkventnost' podrozkov [Influence of the child parental relations on delinquency of teenagers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, vol. 55-7, pp. 316–323. EDN: [YSUEET](#) (In Russian)
- Gartvik, E. V. (2021) Psikhologicheskie faktory delinkventnogo povedeniya podrozkov [Psychological factors of juvenile delinquent behavior]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh — Psychopedagogy in Law Enforcement*, vol. 26, no. 3 (86), pp. 283–291. (In Russian)
- Gasanova, G. (2022) Uchet vliyaniya stilya semejnogo vospitaniya na razvitie agressivnogo povedeniya u podrozkov v kontekste psikhokorreksionnoj i psikhoprofilakticheskoy raboty psikhologa [The impact of parenting style on the development of aggressive behaviour in adolescents in the context of corrective and preventive psychological work]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 112–120. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-1-112-120> (In Russian)

- Harris-McKoy, D., Cui, M. (2013) Parental control, adolescent delinquency, and young adult criminal behavior. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 22, no. 6, pp. 836–843. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9641-x> (In English)
- Иліна, О. В. (2020) Prichiny soversheniya nesovershennoletnimi pravonarushenij [Reasons for juvenile delinquency]. *Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo — Science. Society. State*, vol. 8, no. 1 (29), pp. 96–104. <https://doi.org/10.21685/2307-9525-2020-8-1-12> (In Russian)
- Odgers, C. L., Moffit, T. E., Broadbent, J. M. et al. (2008) Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, vol. 20, no. 2, pp. 673–716. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000333> (In English)
- Ponomareva, D. I., Ponomareva, E. A. (2018) Sotsial'no-psikhologicheskie faktory formirovaniya otklonyayushchegosya povedeniya nesovershennoletnikh [Socio-psychological factors of formation the deviating behavior of minors]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya — Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*, vol. 7, no. 1A, pp. 14–21. EDN: [XQCDRZ](https://doi.org/10.21685/2307-9525-2018-7-1A-14-21) (In Russian)
- Rean, A. A. (2014) Semeinyj faktor preodoleniya prestupnosti nesovershennoletnikh: teoriya i praktika [Family factor of overcoming of crime of minors: Theory and practice]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii — Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, vol. 3, pp. 211–214. EDN: [SACICJ](https://doi.org/10.21685/2307-9525-2014-3-211-214) (In Russian)
- Ryzhkova, O. A., Kostenko, N. S. (2021) Osobennosti kriminalisticheskoy kharakteristiki lichnosti nesovershennoletnikh, sovershivshikh korystnye prestupleniya, i profilaktika takikh prestuplenij [Peculiarities of the criminalistic characteristics of the personality of minors who commit reduced crimes and their prevention]. *Yurist-Pravoved*, vol. 2 (97), pp. 136–140. (In Russian)
- Shajkova, M. V. (2020) Kontseptual'nyj podkhod k formirovaniyu deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh pravonarushitelej [A conceptual approach to the formation of deviant behavior among juvenile offenders]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya — Applied Legal Psychology*, no. 2 (51), pp. 82–87. EDN: [GQBJAH](https://doi.org/10.21685/2307-9525-2020-2-82-87) (In Russian)
- Smoleva, E. O., Shishigina, S. N. (2018) Rol' sem'i i referentnykh grupp v formirovanii protivopravnogo povedeniya nesovershennoletnikh [The role of family and reference groups in the formation of the illegal behavior of minors]. *Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie — Bulletin of the Institute: Crime, Punishment, Correction*, vol. 4 (44), pp. 79–88. EDN: [YOTMEX](https://doi.org/10.21685/2307-9525-2018-4-79-88) (In Russian)
- Sousa, C., Herrenkohl, T. I., Moylan, C. A. et al. (2011) Longitudinal study on the effects of child abuse and children's exposure to domestic violence, parent-child attachments, and antisocial behavior in adolescence. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 26, no. 1, pp. 111–136. <https://doi.org/10.1177/0886260510362883> (In English)
- Stanković, M., Simonović, N., Bulatović, J. et al. (2019) The prediction of criminal recidivism in male juvenile delinquents. *Psihologija*, vol. 52, no. 3, pp. 285–301. <https://doi.org/10.2298/PSI181002005S> (In English)
- Teregulova, O. A. (2020) Sotsial'no-psikhologicheskij status sem'i nesovershennoletnego pravonarushitelya [Social and psychological status of a juvenile offender's family]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh — Psychopedagogy in Law Enforcement*, vol. 25, no. 2 (81), pp. 181–187. (In Russian)



УДК 159. 922

EDN FCPXVZ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-387-404>

Научная статья

## Механизмы становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития студента в принятии и решении задач, связанных с профессиональным самоопределением

Д. Л. Иванкова <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Тульский государственный педагогический университет им. А. Н. Толстого, 300026, Россия, г. Тула, пр. Ленина, д. 125

### Сведения об авторе

Дарья Леонидовна Иванкова, SPIN-код: [6474-0828](#), ResearcherID: [HKV-1632-2023](#), ORCID: [0000-0002-6593-7094](#), e-mail: [lazs@inbox.ru](mailto:lazs@inbox.ru)

**Для цитирования:** Иванкова, Д. Л. (2023) Механизмы становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития студента в принятии и решении задач, связанных с профессиональным самоопределением. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 387–404. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-387-404> EDN FCPXVZ

**Получена** 3 февраля 2023; прошла рецензирование 4 марта 2023; принята 27 марта 2023.

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

**Права:** © Д. Л. Иванкова (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступна условиях лицензии ССВУ-NC 4.0.

### Аннотация

**Введение.** Стремительные изменения, происходящие в современном обществе, требуют от молодого человека гибкости и эффективности в принятии им решений, касающихся его развития на протяжении всей жизни. Развитие личности мы рассматриваем как принятие и решение ею основных возрастных задач. Возрастные задачи, связанные с профессиональным самоопределением, выступают условием и средством формирования механизмов личностного развития, поскольку для студентов (18–24 года) профессиональная самореализация приобретает особую значимость и оказывается взаимосвязанной с жизненным самоопределением. Совершенные в этот период выборы предопределяют успешность развития личности в будущем. Однако закономерным является вопрос о тех механизмах и ресурсах развития, которые будут способствовать достижению результата, оцениваемого как субъективно желаемый. В этом контексте актуальной выступает цель настоящего исследования: изучение механизмов становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития личности в контексте принятия и решения возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением, позволяющих эффективно преодолевать возникающее противоречие между желаемым и действительным.

**Материалы и методы.** В исследовании приняло участие 263 молодых человека в возрасте 18–24 лет. Использована авторская проективная методика «Истории из жизни».

**Результаты исследования.** Обнаружена динамика проявления компонентов жизненной компетентности на различных этапах и стадиях решения возрастной задачи, проанализирована роль доминирующего компонента жизненной компетентности (когнитивного, аффективного, мотивационного и поведенческого) в формировании механизмов ее становления как ресурса личностного развития. Установлено, что мотивированное принятие возрастной задачи способствует осознанному формулированию противоречия между имеющимися в распоряжении субъекта знаниями и стратегиями решения и теми условиями, которые приведут к их обогащению и расширению. В качестве механизмов становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития в решении возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением, выступают: мотивированное принятие задачи, целеполагание, анализ условий, поиск решения задачи, выбор стратегии решения из альтернатив, создание стратегии путем комбинации элементов, оценка и прогнозирование результата.

**Заключение.** Полученные результаты позволяют использовать методологию решения проблемной задачи в изучении развивающего потенциала возрастной задачи. Практическая значимость исследования

определяется возможностью применения выявленных закономерностей в организации профориентационной работы.

**Ключевые слова:** ресурс личностного развития, жизненная компетентность, профессиональное самоопределение, возрастная задача, механизмы личностного развития

*Research article*

## Mechanisms of formation of life competence as a resource of student's personal development in the acceptance and solution of tasks related to professional self-determination

D. L. Ivankova<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, 125 Lenina Ave., Tula 300026, Russia

**Author**

Darya L. Ivankova, SPIN: 6474-0828, ResearcherID: HKV-1632-2023, ORCID: 0000-0002-6593-7094, e-mail: [lazs@inbox.ru](mailto:lazs@inbox.ru)

**For citation:** Ivankova, D. L. (2023) Mechanisms of formation of life competence as a resource of student's personal development in the acceptance and solution of tasks related to professional self-determination. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 387–404. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-387-404> EDN FCPXVZ

**Received** 3 February 2023; reviewed 4 March 2023; accepted 27 March 2023.

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

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

**Abstract**

**Introduction.** Rapid changes in society require the young person to be flexible and efficient in making decisions regarding his or her development. We consider the development of personality as the acceptance and solution of the main age-related tasks. Age-related tasks associated with professional self-determination are a condition and a means of forming the mechanisms of personal development, especially for students (18–24 years old), whose professional self-fulfillment acquires special significance. So, it is natural to look into those development mechanisms and resources that will contribute to the achievement of a result that is assessed as subjectively desirable. Hence the focus of this article on the study of the mechanisms of the formation of life competence as a resource for personal development in the context of accepting and solving age-related tasks which are connected to professional self-determination.

**Materials and Methods.** The study involved 263 young people aged 18–24 years. The author's projective technique "Stories from life" was used.

**Results.** The dynamics of the manifestation of life competence components at various stages and steps of solving an age-related task is revealed. The role of the dominant component (cognitive, affective, motivational and behavioral) of life competence in shaping the mechanisms of its formation as a resource of personal development is analyzed. It was established that a motivated acceptance of an age-related task contributes to the conscious formulation of the contradiction between the knowledge and solution strategies available to the subject, on the one hand, and the conditions that will lead to the enrichment and expansion of such knowledge and strategies, on the other hand.

**Conclusion.** The results obtained make it possible to use the methodology for solving a problematic task in studying the developmental potential of an age-related task. The identified patterns may be applied in the organization of career guidance work.

**Keywords:** resource of personal development, life competence, professional self-determination, age-related task, mechanisms of personal development

### Введение

Перед современным высшим образованием стоит сложная задача: формирование у студента не только системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации про-

фессиональной деятельности, но и создание развивающего пространства, способствующего становлению личности как субъекта своего развития. Развитие личности мы рассматриваем через принятие и решение ею возрастных задач, касающихся жизненного самоопределения и саморегуляции развития (Иванкова 2020).

Профессиональная деятельность не исчерпывается профессиональными компетенциями и их свободным использованием в решении профессиональных задач. Она оказывается тесно связанной с индивидуально-психологическими особенностями личности, ее жизненным стилем, стремлениями, ценностями, мировоззренческими установками, представлениями о том, как будет складываться ее жизнь, а также о тех реальных возможностях, которыми она обладает. Профессиональное самоопределение оказывается неотделимым от жизненного, поскольку самостоятельная и осознанная активность личности позволяет ей определять направление своего развития в масштабе всего жизненного пути.

Задачи профессионального самоопределения приобретают особую значимость в период студенчества, сознательно формулируются молодым человеком и определяют его дальнейшее профессиональное развитие, преобразуя индивидуальную стратегию жизни. Получение образования, выбор профессии и становление личности как профессионала, поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением относятся к базовым возрастным задачам, связанным с профессиональным самоопределением и стоящим перед молодыми людьми в возрасте 18–24 лет — современными студентами. Однако поступление в вуз и получение первого профессионального опыта не всегда выступают залогом их успешного решения, поскольку нередко случаи смены направления обучения, осознания необходимости получения дополнительного образования, отсрочивания взросления посредством пролонгирования обучения без вовлеченности в профессиональную деятельность как будущую трудовую.

В этом контексте особую актуальность приобретает изучение механизмов становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития в принятии и решении возрастных задач, позволяющего успешно преодолевать возникающие противоречия, достигать поставленных целей, гибко реагировать на стремительно изменяющиеся условия, свободно совершать жизненные выборы в контексте своего развития и саморазвития, осмысливать место профессии в жизни и свою социально-профессиональную роль и отношение к труду в целом.

### Теоретический обзор современного состояния проблемы

Под жизненной компетентностью (ЖК) мы понимаем «системное свойство личности,

интегрирующее автобиографические знания и связанные с ними стратегии поведения, мотивированные и оценочные суждения о себе и своей жизни, используемые личностью» (Иванкова 2020, 147). Становление ЖК происходит в принятии и решении основных возрастных задач, определяющих ее психологическое содержание, которое постоянно обогащается и трансформируется по мере накопления индивидуального жизненного опыта. Ее психологическое содержание образовано когнитивным (знания о возрастной задаче), аффективным (эмоциональная вовлеченность в решение возрастной задачи), мотивационным (мотивированное отношение к решению возрастной задачи) и поведенческим (репертуар поведенческих стратегий в решении возрастной задачи) компонентами (Иванкова 2018).

Выступая ресурсом личностного развития, ЖК позволяет личности достигать продуктивности в своем развитии и саморазвитии, осознавать и использовать открывающиеся перед ней возможности посредством свободного оперирования накопленными знаниями и формировать на их основе стратегии поведения, превращая развитие в саморазвитие, а объект развития — в субъекта (Анцыферова 2004; Щукина 2014 и др.).

Изучение ЖК в контексте принятия и решения возрастных задач молодости обосновано их существенным отличием от более ранних периодов и связано с их осознанной постановкой субъектом, а также самостоятельной инициацией им активности по их решению. Возрастные задачи молодости взаимосвязаны с индивидуальностью личности, особенностями построения ею жизненного пути, способностью к рефлексии и самоанализу, а также ее устремлениями и желаниями. Результатом решения возрастной задачи выступает нейтрализация зазора между желаемым и актуальным, когда приобретение качественно новых индивидуально-психологических особенностей будет способствовать дальнейшему развитию личности.

В ходе принятия и решения возрастной задачи закрепляются способы функционирования личности в ситуациях, сопряженных с переживанием «реперных» событий жизни, работой над своей субъектностью, когда самодетерминирующая активность и саморегуляция личности определяют индивидуальность ее развития, переходящего в саморазвитие, обогащая психологическое содержание ЖК. Таким образом, в принятии и решении возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением, проявляются механизмы становления

жизненной компетентности как ресурса личностного развития молодых людей, способствующие саморазвитию, развитию личности профессионала, самостоятельно и активно решающего стоящие перед ним задачи, планирующего, прогнозирующего и анализирующего. Освоенные механизмы как функциональные способы преобразования действительности изменяют сам способ взаимодействия личности и внешних условий, видоизменяя ее саму (Анцыферова 2004).

Изучение развития личности в молодости как принятие и решение возрастных задач позволяет нам рассматривать возрастную задачу как особый вид проблемной задачи, осознанно сформулированной личностью в определенный возрастной период и имеющей своей целью преодоление противоречия между реальным, желаемым и потенциально возможным, а результатом — приобретение качественно новых индивидуально-психологических особенностей, способствующих ее дальнейшему развитию (Белорусец 2021; Иванкова 2019а; Клементьева 2012; Слободчиков 2012).

Необходимо отметить, что в психологической литературе возрастная задача чаще рассматри-

вается как внешнее условие развития (Ливехуд 1994; Солодников, Солодникова 2012; Эриксон 2006 и др.), а сам механизм, лежащий в основе ее принятия и решения, мало изучен и не объясняет развивающий потенциал возрастной задачи и процесс индивидуализации развития личности в зависимости от принятых ею решений. Однако «успешность» или «неуспешность» достигнутого результата оказывается тесно связанной с индивидуальными устремлениями личности, ее желаниями и выбранным направлением развития.

Изучение процесса принятия и решения возрастной задачи возможно посредством применения модели решения мыслительных задач, описанной в работах А. С. Белорусца, А. В. Брушлинского, Т. Д. Корниловой, В. Д. Шадрикова (Белорусец 2021; Брушлинский 1996; Корнилова, Смирнов 2006; Шадриков 2013 и др.). Вслед за С. А. Рубинштейном и А. В. Брушлинским в принятии и решении возрастной задачи выделим четыре основные стадии и соответствующие им этапы, их краткое описание представлено в таблице 1 (Брушлинский 1996; Рубинштейн 2003).

Табл. 1. Стадии и этапы принятия и решения возрастной задачи

Стадии принятия и решения возрастной задачи	Этапы принятия и решения возрастной задачи и их краткая характеристика
Принятие возрастной задачи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Представление о желаемом — представление о результате, к которому субъект стремится.</li> <li>• Мотивация — личностная вовлеченность в принятие возрастной задачи, внутренняя мотивация.</li> <li>• Целеполагание — цель сознательно направляемой активности субъекта в решении задачи, предвосхищающая как пути ее решения, так и возможный результат.</li> <li>• Анализ условий — определение известного и неизвестного в задаче, а также причин, не позволяющих ее решить одной из имеющихся в распоряжении стратегий.</li> </ul>
Поиск решения и выбор стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Поиск решения — «заполнение неизвестного» посредством обращения к культурным и социальным прецедентам, реинтерпретации жизненного опыта.</li> <li>• Выработка стратегий решения — формирование новых стратегий решения на основе полученных знаний.</li> <li>• Выбор стратегии решения — выбор наиболее продуктивной стратегии на основе индивидуальных прогнозов и устремлений.</li> </ul>
Реализация	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Реализация стратегии — собственно практическая реализация выбранной стратегии, воплощенная в реальных действиях и поступках.</li> </ul>
Оценка и прогноз	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Результат — оценка достигнутого с точки зрения индивидуальных устремлений и ожиданий. Соотнесение желаемого и достигнутого, определение средств повышения эффективности в ситуации, когда результат не соответствует желаемому.</li> </ul>

Table 1. Stages and steps of accepting and solving an age-related task

Stages of accepting and solving an age-related task	Steps of accepting and solving an age-related task and their brief description
Accepting the task	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representation of the desired — the idea of the result to which the subject aspires.</li> <li>• Motivation — personal involvement in the acceptance of an age-related task, internal motivation.</li> <li>• Goal setting — the purpose of the consciously directed activity of the subject in solving the task, anticipating both the ways of its solution and the possible result.</li> <li>• Analysis of conditions — determination of the known and unknown in the task, as well as the reasons that do not allow it to be solved by one of the available strategies.</li> </ul>
Finding a solution and choosing a strategy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finding a solution — “filling the unknown” by appealing to cultural and social precedents, reinterpretation of life experience.</li> <li>• Strategy development — formation of new solution strategies based on the acquired knowledge.</li> <li>• Choosing a strategy — choosing the most productive strategy based on individual forecasts and aspirations.</li> </ul>
Implementation of the strategy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implementation of the strategy — the actual practical implementation of the chosen strategy.</li> </ul>
Assessment and forecast	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The result — assessing what has been achieved in terms of individual aspirations and expectations, comparing the desired and the achieved, determining how to improve efficiency if the result does not meet the expectations.</li> </ul>

Выделение в качестве возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением, «получение образования», «выбор профессии и становление личности как профессионала» и «поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением» опирается на работы К. А. Абульхановой-Славской, Е. Е. Сапоговой, А. Е. Тарасовой (Абульханова-Славская 1991; Сапогова 2016; Тарасова 2012). Возможность включения рассматриваемых возрастных задач в контекст профессионального самоопределения основывается на работах М. С. Босова, Е. А. Климова, И. А. Кох, Ю. П. Поваренокова, Н. А. Плехановой (Алексеева, Кох 2021; Босов 2019; Климов 2010; Плеханова, Подымахина 2020; Поваренков 2020), поскольку профессиональное становление личности начинает свое формирование с ориентации в различных сферах трудовой деятельности и выбора определенного направления для дальнейшей подготовки. Затем, образовательная среда предоставляет возможность не только для получения знаний, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач,

но и позволяет войти в мир профессии, получив первый трудовой опыт, знакомит с особенностями рынка труда, актуализируя развитие конкурентноспособного специалиста.

Целенаправленная активность молодого человека в ходе получения им образования и первичного освоения профессии оказывается взаимосвязанной с его преобразованием себя как субъекта развития. Разрешение противоречия между объективными внешними условиями, потенциальными возможностями и актуальным состоянием отражает проявление субъектности в контексте всего жизненного пути личности и находит свое отражение именно в тех задачах, которые требуют высокого уровня саморегуляции. Самодетерминация личности в контексте принятия и решения ею возрастных задач проявляется в свободе, ответственности, самостоятельности и вовлеченности в организацию своей жизнедеятельности, саморазвития и самоопределения. Таким образом, принятие и решение возрастной задачи выступает одновременно условием и средством развития.

## Организация и методы исследования

Целью настоящего исследования выступает изучение механизмов становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития молодых людей в возрасте 18–24 лет в принятии и решении ими возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением (получение образования, выбор профессии и становление личности как профессионала, поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением).

Объектом исследования является жизненная компетентность.

Предметом исследования выступают механизмы становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития молодых людей в возрасте 18–24 лет в контексте принятия и решения ими возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что динамика проявления компонентов ЖК в принятии и решении возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением, представляет собой переход от когнитивно-мотивационной стратегии решения к когнитивно-поведенческой и формирует механизмы становления ЖК как ресурса личностного развития: мотивированное принятие задачи, целеполагание, анализ условий, поиска решения задачи, выбор стратегии решения из альтернатив, создание стратегии путем комбинации элементов, оценки и прогнозирования результата.

В исследовании приняло участие 263 молодых человека в возрасте от 18 до 24 лет (из них 148 девушек и 115 юношей). Выборка была разбита на три возрастные группы: 18–19 лет, 20–21 год и 22–24 года.

Основной методикой исследования являлась авторская проективная методика «Истории из жизни» (Иванкова 2019b), позволяющая оценить уровень развития ЖК и ее компонентов и представляющая собой истории-дилеммы, описывающие изучаемые возрастные задачи, которые респонденту предлагается решить (либо поделиться своим опытом в решении) и описать необходимые для этого ресурсы.

## Результаты и их обсуждение

Первичная обработка 1608 текстов была выполнена с помощью контент-анализа с последующим преобразованием полученных данных в стандартизированные оценки. В качестве К-переменных использовались фразы, отражающие описание компонентов ЖК.

Так, примерами К-переменных для когнитивного компонента ЖК являются «Высшее образование не ограничено дипломом», «Я знаю, что могу быть полезной в этой сфере», «Специальность правильная, вуз — нет»; для аффективного — «Удовлетворена», «Меня огорчает...», «Интересно узнавать новое»; для мотивационного — «Хочу, чтобы работа приносила не только доход, но и удовлетворение», «Хочу быть похожим на своего отца», для поведенческого — «Уже прохожу переподготовку», «Я посещаю дополнительные курсы и расширяю кругозор».

Для оценки достоверности выявленных различий в доминирующем компоненте ЖК применялся критерий углового преобразования Фишера.

Анализ динамики проявления компонентов жизненной компетентности в принятии и решении возрастных задач позволяет выделить доминирующий компонент для каждой стадии и проследить механизмы решения в различных возрастных группах.

Проявление компонентов ЖК в контексте принятия и решения возрастной задачи «получение образования» представлено в таблице 2.

Установлено, что в принятии и решении возрастной задачи «**Получение образования**» наблюдаются различия в проявлении доминирующего компонента ЖК на выделенных этапах.

Выявлено, что на этапе *представления* о желаемом результате у молодых людей в возрасте 18–24 лет доминирует когнитивный компонент ЖК (при  $p \leq 0,01$ ), однако в группе 18–19-летних присутствует также мотивационный компонент (при  $p \leq 0,01$ ). Это может говорить о том, молодые люди используют автобиографические знания в осознании противоречия между желаемым и действительным, понимании того, что они хотят получить от выбранного направления подготовки. В отличие от 20–24-летних, молодые люди в возрасте 18–19 лет довольно высоко мотивированы на получение образования, поскольку только начали свое обучение.

Обнаружено, что на этапе *мотивации* молодые люди 18–19 лет и 22–24 лет актуализируют все компоненты ЖК (при  $p \leq 0,01$ ), в то время как 20–21-летние — только когнитивный и мотивационный (при  $p \leq 0,01$ ). Для молодых людей 18–19 лет и 22–24 лет получение образования становится самоценной задачей, они эмоционально и лично вовлечены в ее решение. Имеющиеся автобиографические знания обогащаются, анализируются, систематизируются и выступают основой для построения новых стратегий поведения. ЖК как ресурс

Табл. 2. Различия в доминирующем компоненте жизненной компетентности на различных стадиях и этапах решения задачи «Получение образования»

Компоненты ЖК		Возрастные группы											
		18–19 лет				20–21 год				22–24 года			
Стадии решения задачи	Этапы решения задачи	КК	АК	МК	ПК	КК	АК	МК	ПК	КК	АК	МК	ПК
Принятие задачи	Представление о желаемом	«Да» –82,2%, p ≤ 0,01	«Да» –35,2%	«Да» –78,9%, p ≤ 0,01	«Да» –38,4%	«Да» –81,2 % p ≤ 0,01	«Да» –21,3%	«Да» –19,2%	«Да» –23,4%	«Да» –67,1% p ≤ 0,01	«Да» –34,4%	«Да» –27,8%	«Да» –31,2%
	Мотивация	«Да» –77,7% p ≤ 0,01	«Да» –76,2 % p ≤ 0,01	«Да» –81,4 % p ≤ 0,01	«Да» –77,9 % p ≤ 0,01	«Да» –75,2 % p ≤ 0,01	«Да» –36,7 %	«Да» –73,1 % p ≤ 0,01	«Да» –21,1 %	«Да» –68,4 % p ≤ 0,01	«Да» –69,1 % p ≤ 0,01	«Да» –84,3% p ≤ 0,01	«Да» –69,8 % p ≤ 0,01
	Целеполагание	«Да» –97,4% p ≤ 0,001	«Да» –34,1%	«Да» –81,2% p ≤ 0,01	«Да» –33,3 %	«Да» –34,2% p ≤ 0,01	«Да» –8,2%	«Да» –79% p ≤ 0,01	«Да» –11,3 %	«Да» –95% p ≤ 0,001	«Да» –24,6%	«Да» –84,3 % p ≤ 0,01	«Да» –18,7%
	Анализ условий	«Да» –97,1% p ≤ 0,001	«Да» –17,5%	«Да» –19,6%	«Да» –96,6% p ≤ 0,001	«Да» –83,2% p ≤ 0,01	«Да» –27,1%	«Да» –87,1 % p ≤ 0,01	«Да» –76,6 % p ≤ 0,01	«Да» –94,9% p ≤ 0,001	«Да» –31,2%	«Да» –30%	«Да» –27,7%
Поиск и выбор решения задачи	Поиск решения	«Да» –20,1%	«Да» –17,3%	«Да» –14,5%	«Да» –75,6% p ≤ 0,01	«Да» –81,2% p ≤ 0,01	«Да» –19,2%	«Да» –76,8% p ≤ 0,01	«Да» –77,2% p ≤ 0,01	«Да» –25,5%	«Да» –27,2%	«Да» –30,1%	«Да» –79,9% p ≤ 0,01
	Выработка стратегий	«Да» –21,3%	«Да» –17,2%	«Да» –25,3%	«Да» –95,6% p ≤ 0,001	«Да» –19,2% p ≤ 0,01	«Да» –23,8%	«Да» –15,2%	«Да» –96,3% p ≤ 0,001	«Да» –12,3%	«Да» –21,4%	«Да» –28,4%	«Да» –97,8% p ≤ 0,001
	Выбор стратегий	«Да» –24,2%	«Да» –18,9%	«Да» –21%	«Да» –97,1% p ≤ 0,001	«Да» –24,8% p ≤ 0,01	«Да» –31%	«Да» –17,8%	«Да» –96,3% p ≤ 0,001	«Да» –17,4%	«Да» –23,6%	«Да» –17,2%	«Да» –93,9% p ≤ 0,001
Реализация	«Да» –14,5%	«Да» –17,2%	«Да» –18,7%	«Да» –98,3% p ≤ 0,001	«Да» –20,3% p ≤ 0,01	«Да» –29,7%	«Да» –19,9%	«Да» –95,9% p ≤ 0,001	«Да» –11,2%	«Да» –21,2%	«Да» –19,2%	«Да» –95,9% p ≤ 0,001	
Результат	«Да» –72,9 % p ≤ 0,01	«Да» –69,9% p ≤ 0,01	«Да» –78,6% p ≤ 0,01	«Да» –82,1% p ≤ 0,01	«Да» –83,2% p ≤ 0,01	«Да» –84,1% p ≤ 0,01	«Да» –79,8% p ≤ 0,01	«Да» –75,2% p ≤ 0,01	«Да» –94,3 % p ≤ 0,001	«Да» –41,1 %	«Да» –34,2%	«Да» –96,1% p ≤ 0,001	

Примечание:

КК — когнитивный компонент ЖК

МК — Мотивационный компонент ЖК

АК — Аффективный компонент ЖК

ПК — Поведенческий компонент ЖК

Table 2. Differences in the dominant component of life competence at various stages and steps of solving the task "Getting an education"

Component of life competence		Agegroups											
		18-19				20-21				22-24			
Stages of task-solving	Steps of task-solving	CC	AC	MC	BC	CC	AC	MC	BC	CC	AC	MC	BC
Accepting the task	Representation of the desired	"Yes" — 82.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 35.2%	"Yes" — 78.9%, p ≤ 0.01	«Yes» — 38.4%	"Yes" — 81.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 21.3%	"Yes" — 19.2%	"Yes" — 23.4%	"Yes" — 67.1%, p ≤ 0.01	"Yes" — 34.4%	"Yes" — 27.8%	"Yes" — 31.2%
	Motivation	"Yes" — 77.7%, p ≤ 0.01	«Yes» — 76.2%	"Yes" — 81.4%, p ≤ 0.01	"Yes" — 77.9%	"Yes" — 75.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 36.7%	"Yes" — 73.1%, p ≤ 0.01	"Yes" — 21.1%	"Yes" — 68.4%, p ≤ 0.01	"Yes" — 69.1%, p ≤ 0.01	"Yes" — 84.3%, p ≤ 0.01	"Yes" — 69.8%, p ≤ 0.01
	Goal setting	"Yes" — 97.4%, p ≤ 0.001	"Yes" — 34.1%	"Yes" — 81.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 33.3%	"Yes" — 34.2%	"Yes" — 8.2%	"Yes" — 79%, p ≤ 0.01	"Yes" — 11.3%	"Yes" — 95%, p ≤ 0.001	"Yes" — 24.6%	"Yes" — 84.3%, p ≤ 0.01	"Yes" — 18.7%
	Analysis of conditions	"Yes" — 97.1%, p ≤ 0.001	"Yes" — 17.5%	"Yes" — 19.6%	"Yes" — 96.6%, p ≤ 0.001	"Yes" — 83.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 27.1%	"Yes" — 87.1%, p ≤ 0.01	"Yes" — 76.6%	"Yes" — 94.9%, p ≤ 0.001	"Yes" — 31.2%	"Yes" — 30%	"Yes" — 27.7%
Finding a solution and choosing a strategy	Finding a solution	"Yes" — 20.1%	"Yes" — 17.3%	"Yes" — 14.5%	"Yes" — 75.6%, p ≤ 0.01	"Yes" — 81.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 19.2%	"Yes" — 76.8%, p ≤ 0.01	"Yes" — 77.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 25.5%	"Yes" — 27.2%	"Yes" — 30.1%	"Yes" — 79.9%, p ≤ 0.01
	Strategy development	"Yes" — 21.3%	"Yes" — 17.2%	"Yes" — 25.3%	"Yes" — 95.6%, p ≤ 0.001	"Yes" — 19.2%	"Yes" — 23.8%	"Yes" — 15.2%	"Yes" — 96.3%, p ≤ 0.001	"Yes" — 12.3%	"Yes" — 21.4%	"Yes" — 28.4%	"Yes" — 97.8%, p ≤ 0.001
Implementation	Choosing a strategy	"Yes" — 24.2%	"Yes" — 18.9%	"Yes" — 21%	"Yes" — 97.1%, p ≤ 0.001	"Yes" — 24.8%	"Yes" — 31%	"Yes" — 17.8%	"Yes" — 96.3%, p ≤ 0.001	"Yes" — 17.4%	"Yes" — 23.6%	"Yes" — 17.2%	"Yes" — 93.9%, p ≤ 0.001
	Implementation	"Yes" — 14.5%	"Yes" — 14.5%	"Yes" — 17.2%	"Yes" — 18.7%	"Yes" — 98.3%, p ≤ 0.001	"Yes" — 20.3%	"Yes" — 29.7%	"Yes" — 19.9%	"Yes" — 95.9%, p ≤ 0.001	"Yes" — 11.2%	"Yes" — 21.2%	"Yes" — 19.2%
Result	Result	"Yes" — 72.9%, p ≤ 0.01	"Yes" — 72.9%, p ≤ 0.01	"Yes" — 69.9%, p ≤ 0.01	"Yes" — 78.6%, p ≤ 0.01	"Yes" — 82.1%, p ≤ 0.01	"Yes" — 83.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 84.1%, p ≤ 0.01	"Yes" — 79.8%, p ≤ 0.01	"Yes" — 75.2%, p ≤ 0.01	"Yes" — 94.3%, p ≤ 0.001	"Yes" — 41.1%	"Yes" — 34.2%

Note:

CC—Cognitive component of life competence

AC — Affective component of life competence

MC — Motivational component of life competence

BC — Behavioral component of life competence

личностного развития отличается особой востребованностью. Молодые люди 20–21 года заинтересованы в накоплении знаний, однако менее вовлечены эмоционально.

Установлено, что на этапе *целеполагания* у молодых людей 18–19 лет и 22–24 лет доминирующим выступают когнитивный (при  $p \leq 0,001$ ) и мотивационный компоненты (при  $p \leq 0,01$ ), а для 20–21-летних — только мотивационный (при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, цель получения образования обретает для молодых людей личностный смысл в контексте накопленного опыта.

На этапе *анализа условий в решении возрастной задачи* в группе 18–19 лет доминирующими являются когнитивный и поведенческий компонент (при  $p \leq 0,001$ ), в группе 20–21 лет — когнитивный, мотивационный и поведенческий (при  $p \leq 0,01$ ), а группе 22–24 года — когнитивный (при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, анализ индивидуального жизненного опыта позволяет определить, почему уже сформированные стратегии поведения не позволяют достичь желаемого результата.

Выявлено, что *этап поиска решения* для молодых людей в возрасте 18–19 лет и 22–24 лет связан с доминированием поведенческого компонента ЖК (при  $p \leq 0,01$ ), а 20–21 год — когнитивного, мотивационного и поведенческого (при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, по мере взросления вовлеченность в решение задачи стимулирует переосмысление автобиографических знаний и их обогащение посредством реинтерпретации событий жизни, обращения к культурным и социальным прецедентам с целью расширения репертуара стратегий поведения, направленных на освоение профессиональных знаний.

Обнаружено, что на этапах выработки и выбора стратегии решения и ее реализации доминирующим компонентом ЖК у молодых людей в возрасте 18–24 лет выступает поведенческий (при  $p \leq 0,001$ ). Это может говорить об активном использовании молодыми людьми различных стратегий поведения в освоении полученных знаний с целью достижения желаемого результата. Молодые люди осваивают конкретные умения и навыки, позволяющие им быть успешными в рамках планируемой стратегии.

Выявлено, что на *этапе оценки результата решения* возрастной задачи молодые люди в возрасте 18–21 года актуализируют все компоненты жизненной компетентности (при  $p \leq 0,01$ ), в то время как 22–24-летние — только когнитивный и поведенческий (при  $p \leq 0,001$ ).

ЖК отличается большей востребованностью на ранних периодах. Результат эмоционально окрашен, приносит удовлетворенность или неудовлетворенность достигнутым, сопряжен с переживаем своей вовлеченности в совершенные действия и мотивирует на дальнейшее движение в своем развитии. Автобиографические знания способствуют изменению сформированной стратегии поведения в соответствии с индивидуальными предпочтениями. Они обобщены и представляют собой систему, позволяющую говорить о решенности задачи.

Проявление компонентов ЖК в контексте принятия и решения возрастной задачи «выбор профессии и становление личности как профессионала» представлено в таблице 3.

Установлено, что в принятии и решении возрастной задачи «**Выбор профессии и становление личности как профессионала**» наблюдаются различия в проявлении доминирующего компонента ЖК на выделенных этапах.

Обнаружено, что на *желаемом результате* у молодых людей в возрасте 18–24 лет в целом доминирующим выступает когнитивный компонент ЖК (при  $p \leq 0,001$ ), однако в группе 20–21 года высокой значимостью отличается мотивационный (при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, автобиографические знания формируют представление о том, каким профессионалом молодые люди хотят быть, а продвижение в освоении профессиональной роли наделяет это представление личностным смыслом.

Выявлено, что на этапе *мотивации* доминирующими компонентами являются у молодых людей в возрасте 18–24 лет когнитивный и мотивационный (при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, молодые люди используют свои знания в осмыслении своей принадлежности к определенной профессиональной группе, личностно вовлечены в определение своей профессиональной роли.

Установлено, что на *этапе целеполагания* доминирующим компонентом ЖК в группе молодых людей в возрасте 18–19 лет выступает поведенческий (при  $p \leq 0,01$ ), в группе 20–21 года — когнитивный и мотивационный (при  $p \leq 0,001$ ), а в группе 22–24 лет — когнитивный (при  $p \leq 0,01$ ). Возможно, профессиональное становление молодые люди 18–19 лет связывают с получением необходимых знаний и направляют свою активность на достижение этой цели, в то время как 20–24-летние ориентированы на анализ и осмысление накопленного опыта в контексте профессионального самоопределения, личностно вовлечены в определение

Табл. 3. Различия в доминирующем компоненте жизненной компетентности на различных стадиях и этапах решения задачи «Выбор профессии и становление личности как профессионала»

Компоненты ЖК		Возрастные группы											
		18–19 лет				20–21 год				22–24 года			
Стадии решения задачи	Этапы решения задачи	КК	АК	МК	ПК	КК	АК	МК	ПК	КК	АК	МК	ПК
Принятие задачи	Представление о желаемом	«Да» –72,1% p ≤ 0,01	«Да» –41,2%	«Да» –37,1%	«Да» –17,8%	«Да» –71,8% p ≤ 0,01	«Да» –24,9%	«Да» –74,5% p ≤ 0,01	«Да» –21,1%	«Да» –81,3%	«Да» –13,7%	«Да» –32,2%	«Да» –10,5%
	Мотивация	«Да» –80,7% p ≤ 0,01	«Да» –19,3%	«Да» –76,5% p ≤ 0,01	«Да» –27,1%	«Да» –80,3% p ≤ 0,01	«Да» –18,1%	«Да» –71,4%	«Да» –20,35	«Да» –78,9% p ≤ 0,01	«Да» –17,8%	«Да» –81,2% p ≤ 0,01	«Да» –11,1%
Поиск и выбор решения задачи	Целеполагание	«Да» –34,6%	«Да» –24,7%	«Да» –18,3%	«Да» –83,1% p ≤ 0,01	«Да» –94,8% p ≤ 0,001	«Да» –14,7%	«Да» –96,5%	«Да» –37,1%	«Да» –73,3%	«Да» –21,55	«Да» –18,1%	«Да» –11,7%
	Анализ условий	«Да» –94,9% p ≤ 0,001	«Да» –11,1%	«Да» –7,1%	«Да» –8,7%	«Да» –96,7% p ≤ 0,001	«Да» –19,1%	«Да» –14,8%	«Да» –74,1% p ≤ 0,01	«Да» –93,3% p ≤ 0,001	«Да» –2,1%	«Да» –14,7%	«Да» –11,5%
Реализация	Поиск решения	«Да» –21,1%	«Да» –18,7%	«Да» –78,4% p ≤ 0,01	«Да» –11,2%	«Да» –18,1%	«Да» –3,2%	«Да» –71,3% p ≤ 0,01	«Да» –17,9%	«Да» –94,6% p ≤ 0,001	«Да» –14,7%	«Да» –19,1%	«Да» –93,3% p ≤ 0,001
	Выработка стратегий	«Да» –16,2%	«Да» –17,4%	«Да» –11,8%	«Да» –96,3% p ≤ 0,001	«Да» –11,3%	«Да» –9,6%	«Да» –10,1%	«Да» –93,3% p ≤ 0,001	«Да» –9,9% p ≤ 0,001	«Да» –3,8%	«Да» –10,5% p ≤ 0,001	«Да» –97,1% p ≤ 0,001
	Выбор стратегии	«Да» –14,3%	«Да» –15,2%	«Да» –15,2%	«Да» –93,7% p ≤ 0,001	«Да» –14,8%	«Да» –7,2%	«Да» –11,5%	«Да» –96,1% p ≤ 0,001	«Да» –8,7%	«Да» –9,8%	«Да» –8,7%	«Да» –95,3% p ≤ 0,001
Результат	Реализация	«Да» –18,6%	«Да» –11,2%	«Да» –4,5%	«Да» –92,9% p ≤ 0,001	«Да» –5,4%	«Да» –4,3%	«Да» –8,9%	«Да» –95,1% p ≤ 0,001	«Да» –7,9%	«Да» –9,1%	«Да» –15%	«Да» –94,3% p ≤ 0,001
	Результат	«Да» –95,3% p ≤ 0,001	«Да» –7,1%	«Да» –6,3%	«Да» –97,1% p ≤ 0,001	«Да» –93,3% p ≤ 0,001	«Да» –67,1% p ≤ 0,01	«Да» –7,8%	«Да» –89,9% p ≤ 0,001	«Да» –91,1% p ≤ 0,001	«Да» –4,9%	«Да» –11,4% p ≤ 0,001	«Да» –92,1% p ≤ 0,001

Примечание:

КК — когнитивный компонент ЖК

МК — Мотивационный компонент ЖК

АК — Аффективный компонент ЖК

ПК — Поведенческий компонент

Table 3. Differences in the dominant component of life competence at various stages and steps of solving the task “Choosing a profession and undergoing personal development in the profession либо ... becoming a professional”

Component of life competence		Agegroups											
		18-19				20-21				22-24			
Stages of task-solving	Steps of task-solving	CC	AC	MC	BC	CC	AC	MC	BC	CC	AC	MC	BC
Accepting the task	Representation of the desired	“Yes” — 72.1% p ≤ 0.01	“Yes” — 41.2%	“Yes” — 37.1%	“Yes” — 17.8%	“Yes” — 71.8% p ≤ 0.01	“Yes” — 24.9%	“Yes” — 74.5% p ≤ 0.01	“Yes” — 21.1%	“Yes” — 81.3%	“Yes” — 13.7%	“Yes” — 32.2%	“Yes” — 10.5%
	Motivation	“Yes” — 80.7% p ≤ 0.01	“Yes” — 19.3%	“Yes” — 76.5% p ≤ 0.01	“Yes” — 27.1%	“Yes” — 80.3% p ≤ 0.01	“Yes” — 18.1%	“Yes” — 71.4%	“Yes” — 20.35	“Yes” — 78.9% p ≤ 0.01	“Yes” — 17.8%	“Yes” — 81.2% p ≤ 0.01	“Yes” — 11.1%
	Goal setting	“Yes” — 34.6%	“Yes” — 24.7%	“Yes” — 83.1% p ≤ 0.01	“Yes” — 8.7%	“Yes” — 94.8% p ≤ 0.001	“Yes” — 14.7%	“Yes” — 96.5%	“Yes” — 37.1%	“Yes” — 73.3%	“Yes” — 21.55	“Yes” — 18.1%	“Yes” — 11.7%
Finding a solution and choosing a strategy	Analysis of conditions	“Yes” — 94.9% p ≤ 0.001	“Yes” — 11.1%	“Yes” — 7.1%	“Yes” — 8.7%	“Yes” — 96.7% p ≤ 0.001	“Yes” — 19.1%	“Yes” — 14.8%	“Yes” — 74.1% p ≤ 0.01	“Yes” — 93.3% p ≤ 0.001	“Yes” — 2.1%	“Yes” — 14.7%	“Yes” — 11.5%
	Finding a solution	“Yes” — 21.1%	“Yes” — 18.7%	“Yes” — 78.4% p ≤ 0.01	“Yes” — 11.2%	“Yes” — 18.1%	“Yes” — 3.2%	“Yes” — 71.3% p ≤ 0.01	“Yes” — 17.9%	“Yes” — 94.6% p ≤ 0.001	“Yes” — 14.7%	“Yes” — 19.1%	“Yes” — 93.3% p ≤ 0.001
	Strategy development	“Yes” — 16.2%	“Yes” — 17.4%	“Yes” — 11.8%	“Yes” — 96.3% p ≤ 0.001	“Yes” — 11.3%	“Yes” — 9.6%	“Yes” — 10.1%	“Yes” — 93.3% p ≤ 0.001	“Yes” — 9.9%	“Yes” — 3.8%	“Yes” — 10.5%	“Yes” — 97.1% p ≤ 0.001
Implementation	Choosing a strategy	“Yes” — 14.3%	“Yes” — 15.2%	“Yes” — 15.2%	“Yes” — 93.7% p ≤ 0.001	“Yes” — 14.8%	“Yes” — 7.2%	“Yes” — 11.5%	“Yes” — 96.1% p ≤ 0.001	“Yes” — 8.7%	“Yes” — 9.8%	“Yes” — 8.7%	“Yes” — 95.3% p ≤ 0.001
	Implementation	“Yes” — 18.6%	“Yes” — 11.2%	“Yes” — 4.5%	“Yes” — 92.9% p ≤ 0.001	“Yes” — 5.4%	“Yes” — 4.3%	“Yes” — 8.9%	“Yes” — 95.1% p ≤ 0.001	“Yes” — 7.9%	“Yes” — 9.1%	“Yes” — 15%	“Yes” — 94.3% p ≤ 0.001
Result	Result	“Yes” — 95.3% p ≤ 0.001	“Yes” — 7.1%	“Yes” — 6.3%	“Yes” — 97.1% p ≤ 0.001	“Yes” — 93.3% p ≤ 0.001	“Yes” — 67.1% p ≤ 0.01	“Yes” — 7.8%	“Yes” — 89.9% p ≤ 0.001	“Yes” — 91.1% p ≤ 0.001	“Yes” — 4.9%	“Yes” — 11.4%	“Yes” — 92.1% p ≤ 0.001

Note:

CC—Cognitive component of life competence

AC — Affective component of life competence

MC — Motivational component of life competence

BC — Behavioral component of life competence

направления своего дальнейшего профессионального развития.

Выявлено, что на *этапе анализа условий* у молодых людей в возрасте 18–24 лет в целом доминирующим выступает когнитивный компонент ЖК (при  $p \leq 0,001$ ), однако в группе 20–21 лет высокой значимостью отличается поведенческий (при  $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что сформированная система знаний демонстрирует молодым людям «белые пятна», недостаточность полученного опыта в решении поставленной задачи и необходимость актуализации активности личности в разработке новых стратегий поведения.

Обнаружено, что на *стадии поиска решения задачи* доминирующим компонентом ЖК у молодых людей в возрасте 18–21 года выступает мотивационный (при  $p \leq 0,01$ ), а у молодых людей 22–24 лет — когнитивный и поведенческий (при  $p \leq 0,001$ ). Молодые люди ориентированы на достижение желаемого результата и преодоление возникающего противоречия, однако только посредством переосмысления накопленного опыта посильным оказывается формирование стратегии, удовлетворяющей индивидуальным устремлениям.

Этапы *выработки и выбора стратегии решения и ее реализации* отличаются доминированием у молодых людей поведенческого компонента ЖК (при  $p \leq 0,001$ ). Активность личности оказывается направленной на профессиональное становление, освоение умений и навыков, позволяющих достичь желаемого.

Выявлено, что на *этапе оценки результата* решения возрастной задачи доминирующими компонентами ЖК у молодых людей в возрасте 18–24 лет выступает когнитивный и поведенческий (при  $p \leq 0,001$ ), а в группе 20–21 лет — еще и аффективный (при  $p \leq 0,01$ ). Это может говорить о том, что реинтерпретированный накопленный опыт выступает основой в корректировке сформированных стратегий поведения, что позволяет повысить их результативность. Эмоциональное вовлечение молодых людей в возрасте 20–21 года в актуальную ситуацию отражает их желание активно взаимодействовать с окружающей действительностью, корректировать достигнутое, руководствуясь своими чувствами и представлениями.

Проявление компонентов ЖК в контексте принятия и решения возрастной задачи «поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением» представлено в таблице 4.

Установлено, что в принятии и решении возрастной задачи «Поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределе-

нием» наблюдаются различия в проявлении доминирующего компонента ЖК на выделенных этапах.

Выявлено, что доминирующим компонентом ЖК на *этапе представления о желаемом результате* у молодых людей в возрасте 18–24 лет является когнитивный (при  $p \leq 0,001$ ). Возможно, представления молодых людей о том, как необходимо распределять свои ресурсы в развитии двух значимых сфер жизни связаны с их индивидуальным опытом и накопленными знаниями. Анализ и систематизация автобиографических знаний формируют представление о том, каким должно быть это распределение.

Обнаружено, что мотивационный компонент (при  $p \leq 0,01$ ) является доминирующим на *этапе мотивации* у молодых людей в возрасте 18–24 лет, а для 18–21-летних — еще и когнитивный (при  $p \leq 0,001$ ). Так, развитие обретает личностный смысл, они вовлечены в самоосуществление в жизни, которое не ограничено профессиональным становлением. Автобиографические знания выступают основой в желании преодолеть возникающее противоречие.

На *этапе целеполагания* доминирующими компонентами ЖК у молодых людей в возрасте 18–21 года выступают когнитивный и поведенческий (при  $p \leq 0,01$ ), в группе 22–24 лет — когнитивный (при  $p \leq 0,001$ ). Возможно, молодые люди используют накопленный опыт в формировании системы целей, способствующей достижению желаемого результата. Его реинтерпретация в контексте изменяющихся условий способствует конкретизации поставленных целей.

Установлено, что на *этапе анализа условий* доминирующими компонентами ЖК в группе 18–19 лет являются когнитивный (при  $p \leq 0,001$ ), поведенческий (при  $p \leq 0,01$ ) и мотивационный компоненты (при  $p \leq 0,001$ ), в группе 20–21 года — когнитивный и поведенческий (при  $p \leq 0,01$ ), в группе 22–24 года — когнитивный и мотивационный (при  $p \leq 0,01$ ). Это может говорить о том, что имеющиеся стратегии поведения оказываются несостоятельными на более ранних этапах, имеющиеся знания не позволяют их изменить, а личностная вовлеченность в процесс решения направляет активность субъекта к поиску новых путей решения.

Выявлено, что на *этапе поиска решения* доминирующими компонентами ЖК в группах 18–19 лет и 22–24 лет выступают когнитивный и поведенческий (при  $p \leq 0,01$ ), в то время как в группе 20–21 года — поведенческий (при  $p \leq 0,001$ ). Можно предположить, что переосмысление жизненного опыта выступает основой

Табл. 4. Различия в доминирующем компоненте жизненной компетентности на различных стадиях и этапах решения задачи «Поиск баланса между профессиональным и семейным самоопределением»

Компоненты ЖК		Возрастные группы											
		18–19 лет				20–21 год				22–24 года			
Стадии решения задачи	Этапы решения задачи	КК	АК	МК	ПК	КК	АК	МК	ПК	КК	АК	МК	ПК
Принятие задачи	Представление о желаемом	«Да» –93,8% p ≤ 0,001	«Да» –10,2%	«Да» –8,9%	«Да» –11,4%	«Да» –94,7% p ≤ 0,001	«Да» –10,7%	«Да» –12,3%	«Да» –14,7%	«Да» –96,4% p ≤ 0,001	«Да» –7,9%	«Да» –7,1%	«Да» –17,4%
	Мотивация	«Да» –94,1% p ≤ 0,001	«Да» –12,4%	«Да» –76,15 p ≤ 0,01	«Да» –7,9%	«Да» –91,5% p ≤ 0,001	«Да» –13,8%	«Да» –85,7% p ≤ 0,01	«Да» –13,9%	«Да» –21,7%	«Да» –31,2%	«Да» –73,1% p ≤ 0,01	«Да» –39,1%
	Целеполагание	«Да» –69,7% p ≤ 0,01	«Да» –31,2%	«Да» –13,7%	«Да» –67,4% p ≤ 0,01	«Да» –71,8% p ≤ 0,01	«Да» –15,9%	«Да» –27,9%	«Да» –69,9% p ≤ 0,01	«Да» –91,3% p ≤ 0,001	«Да» –19,8%	«Да» –8,9%	«Да» –13%
Поиск и выбор решения задачи	Анализ условий	«Да» –94,7% p ≤ 0,001	«Да» –4,9%	«Да» –97,8% p ≤ 0,001	«Да» –75,6% p ≤ 0,01	«Да» –65,9% p ≤ 0,01	«Да» –31,1%	«Да» –18,9%	«Да» –66,1% p ≤ 0,01	«Да» –73,9% p ≤ 0,01	«Да» –31%	«Да» –78% p ≤ 0,01	«Да» –29%
	Поиск решения	«Да» –67,9% p ≤ 0,01	«Да» –32,8%	«Да» –17,7%	«Да» –66,6% p ≤ 0,01	«Да» –21,1%	«Да» –21,1%	«Да» –17,4%	«Да» –96,6% p ≤ 0,001	«Да» –81,3% p ≤ 0,01	«Да» –15,1%	«Да» –38,1%	«Да» –70,2% p ≤ 0,01
	Выработка стратегий	«Да» –11,2%	«Да» –8,9%	«Да» –7,1%	«Да» –89,9% p ≤ 0,001	«Да» –4,9%	«Да» –4,1%	«Да» –7,2%	«Да» –91,8% p ≤ 0,001	«Да» –7,9%	«Да» –18,7%	«Да» –3,9%	«Да» –93,9% p ≤ 0,001
Реализация	Выбор стратегии	«Да» –17,9%	«Да» –5,4%	«Да» –4%	«Да» –91,8% p ≤ 0,001	«Да» –14,1%	«Да» –11,7%	«Да» –5,9%	«Да» –90,8% p ≤ 0,001	«Да» –11,1%	«Да» –10,2%	«Да» –17,1%	«Да» –90,9% p ≤ 0,001
	Реализация	«Да» –7,8%	«Да» –9%	«Да» –6,8%	«Да» –90,7% p ≤ 0,001	«Да» –3,8%	«Да» –11,5%	«Да» –14,7%	«Да» –94,6% p ≤ 0,001	«Да» –3,9%	«Да» –15,1%	«Да» –11,7%	«Да» –93,3% p ≤ 0,001
Результат	Результат	«Да» –91,7% p ≤ 0,001	«Да» –15,1%	«Да» –13,9%	«Да» –67,8% p ≤ 0,01	«Да» –91,9% p ≤ 0,001	«Да» –65,7% p ≤ 0,01	«Да» –11,2%	«Да» –38,7%	«Да» –12,3%	«Да» –7,3%	«Да» –5,3%	«Да» –91,8% p ≤ 0,001

Примечание:

КК — когнитивный компонент ЖК

АК — Аффективный компонент ЖК

МК — Мотивационный компонент ЖК

ПК — Поведенческий компонент

Table 4. Differences in the dominant component of life competence at various stages and steps of solving the task "Finding a balance between professional and family self-determination"

Component of life competence		Agegroups											
		18-19				20-21				22-24			
Stages of task-solving	Steps of task-solving	CC	AC	MC	BC	CC	AC	MC	BC	CC	AC	MC	BC
Accepting the task	Representation of the desired	"Yes" — 93.8% p ≤ 0.001	"Yes" — 10.2%	"Yes" — 8.9%	"Yes" — 11.4%	"Yes" — 94.7% p ≤ 0.001	"Yes" — 10.7%	"Yes" — 12.3%	"Yes" — 14.7%	"Yes" — 96.4% p ≤ 0.001	"Yes" — 7.9%	"Yes" — 7.1%	"Yes" — 17.4%
	Motivation	"Yes" — 94.1% p ≤ 0.001	"Yes" — 12.4%	"Yes" — 76.15 p ≤ 0.01	"Yes" — 7.9%	"Yes" — 91.5% p ≤ 0.001	"Yes" — 13.8%	"Yes" — 85.7% p ≤ 0.01	"Yes" — 13.9%	"Yes" — 21.7%	"Yes" — 73.1% p ≤ 0.01	"Yes" — 31.2%	"Yes" — 39.1%
	Goal setting	"Yes" — 69.7% p ≤ 0.01	"Yes" — 31.2%	"Yes" — 13.7%	"Yes" — 67.4% p ≤ 0.01	"Yes" — 71.8% p ≤ 0.01	"Yes" — 15.9%	"Yes" — 27.9%	"Yes" — 69.9% p ≤ 0.01	"Yes" — 91.3% p ≤ 0.001	"Yes" — 19.8%	"Yes" — 8.9%	"Yes" — 13%
	Analysis of conditions	"Yes" — 94.7% p ≤ 0.001	"Yes" — 4.9%	"Yes" — 97.8% p ≤ 0.001	"Yes" — 75.6% p ≤ 0.01	"Yes" — 65.9% p ≤ 0.01	"Yes" — 31.1%	"Yes" — 18.9%	"Yes" — 66.1% p ≤ 0.01	"Yes" — 73.9% p ≤ 0.01	"Yes" — 31%	"Yes" — 78% p ≤ 0.01	"Yes" — 29%
Finding a solution and choosing a strategy	Finding a solution	"Yes" — 67.9% p ≤ 0.01	"Yes" — 32.8%	"Yes" — 17.7%	"Yes" — 66.6% p ≤ 0.01	"Yes" — 21.1% p ≤ 0.01	"Yes" — 21.1%	"Yes" — 17.4%	"Yes" — 96.6% p ≤ 0.001	"Yes" — 81.3% p ≤ 0.01	"Yes" — 15.1%	"Yes" — 38.1%	"Yes" — 70.2% p ≤ 0.01
	Strategy development	"Yes" — 11.2%	"Yes" — 8.9%	"Yes" — 7.1%	"Yes" — 89.9% p ≤ 0.001	"Yes" — 4.9%	"Yes" — 4.1%	"Yes" — 7.2%	"Yes" — 91.8% p ≤ 0.001	"Yes" — 7.9%	"Yes" — 18.7%	"Yes" — 3.9%	"Yes" — 93.9% p ≤ 0.001
	Choosing a strategy	"Yes" — 17.9%	"Yes" — 5.4%	"Yes" — 4%	"Yes" — 91.8% p ≤ 0.001	"Yes" — 14.1%	"Yes" — 11.7%	"Yes" — 5.9%	"Yes" — 90.8% p ≤ 0.001	"Yes" — 11.1%	"Yes" — 10.2%	"Yes" — 17.1%	"Yes" — 90.9% p ≤ 0.001
Implementation	Implementation	"Yes" — 7.8%	"Yes" — 9%	"Yes" — 6.8%	"Yes" — 90.7% p ≤ 0.001	"Yes" — 3.8%	"Yes" — 11.5%	"Yes" — 14.7%	"Yes" — 94.6% p ≤ 0.001	"Yes" — 3.9%	"Yes" — 15.1%	"Yes" — 11.7%	"Yes" — 93.3% p ≤ 0.001
	Result	"Yes" — 91.7% p ≤ 0.001	"Yes" — 15.1%	"Yes" — 13.9%	"Yes" — 67.8% p ≤ 0.01	"Yes" — 91.9% p ≤ 0.001	"Yes" — 65.7% p ≤ 0.01	"Yes" — 11.2%	"Yes" — 38.7% p ≤ 0.001	"Yes" — 12.3% p ≤ 0.001	"Yes" — 7.3%	"Yes" — 5.3%	"Yes" — 91.8% p ≤ 0.001

Note:

CC — Cognitive component of life competence

AC — Affective component of life competence

MC — Motivational component of life competence

BC — Behavioral component of life competence

в формировании новых, более продуктивных стратегий решения.

Установлено, что на этапах выработки и выбора стратегии решения задачи и ее реализации доминирующим является поведенческий компонент (при  $p \leq 0,001$ ), что отражает активное взаимодействие личности с окружающей действительностью в решении возникающего противоречия.

На этапе оценки результата решения возрастной задачи доминирующим компонентом ЖК у молодых людей в возрасте 18–24 лет является когнитивный (при  $p \leq 0,001$ ), у 18–19 летних — поведенческий (при  $p \leq 0,01$ ), у 20–21-летних — аффективный (при  $p \leq 0,01$ ). Автобиографические знания выступают основой в оценке достигнутого результата, позволяют осознать достигнутое в контексте желаемого и реально возможного, внести коррективы, если молодой человек не испытывает субъективного чувства удовлетворения.

Таким образом, в принятии и решении возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением, наблюдается проявление следующих механизмов становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития: мотивированное принятие задачи, целеполагание, анализ условий, поиск решения задачи, выбор стратегии решения из альтернатив, создание стратегии путем комбинации элементов, оценки и прогнозирования результата.

## Выводы

Механизмы личностного развития не тождественны стадиям и этапам принятия и решения возрастной задачи, однако в них происходит их освоение, поскольку они могут выступать основой в принятии и решении жизненных задач, требующих от личности высокого уровня саморегуляции и самодетерминации, когда переживание ключевых событий жизни способствует пересмотру жизненных планов и стратегий, реинтерпретации пройденного отрезка жизни, нахождению новых смыслов и постановке новых целей.

Проявления компонентов ЖК в принятии и решении возрастных задач, связанных с профессиональным самоопределением, отличается неравномерностью и представляет собой пере-

ход от когнитивно-мотивационной стратегии решения к когнитивно-поведенческой. С возрастом наблюдается накопление индивидуального знания, позволяющего формировать эффективные стратегии поведения. Однако эмоциональная и личностная вовлеченность в принятие и решение возрастной задачи на более ранних этапах выступают залогом в желании расширять репертуар имеющихся стратегий посредством поиска нового и неизвестного в культурном и социальном пространствах, развитии личности в целом.

На эмпирическом материале продемонстрированы возможности методологии изучения возрастной задачи и механизмов становления жизненной компетентности как ресурса личностного развития через последовательное прохождение стадий и этапов принятия и решения проблемной задачи, разрабатываемых в рамках теорий решения задач (С. А. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, В. Д. Шадриков и др.). Практическая значимость исследования обоснована возможностью применения полученных результатов в организации профориентационной работы, а также подготовке специалистов, работающих с молодыми людьми в этом направлении.

## 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

- Абульханова-Славская, К. А. (1991) *Стратегия жизни*. М.: Мысль, 299 с.  
 Алексеева, Л. А., Кох, И. А. (2021) Профессиональное становление студенческой молодежи в процессе профессионального самоопределения. *Российский экономический вестник*, т. 4, № 1, с. 45–53.  
 EDN: AOQYVN

- Анцыферова, Л. И. (2004) *Развитие личности и проблемы геронтопсихологии*. М.: Институт психологии РАН, 413 с.
- Белорусец, А. С. (2021) Задача развития как универсальная единица персоногенеза. В кн.: *Научный форум: Педагогика и психология. Сборник статей по материалам LIV международной научно-практической конференции 4 октября 2021 г. № 9 (54)*. М.: Изд-во МЦНО, с. 45–48. EDN: [ZTUUZM](#)
- Босов, М. С. (2019) Особенности процесса профессионального самоопределения молодых людей в подростковом и юношеском возрасте. *Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве*, т. 2, № 8, с. 328–331. EDN: [SDXDOF](#)
- Брушлинский, А. В. (1996) *Субъект: мышление, учение, воображение. Избранные психологические труды*. М.: Институт Практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 392 с.
- Иванкова, Д. Л. (2018) Психологическое содержание жизненной компетентности в контексте решения возрастных задач в период ранней взрослости. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 8, № 4, с. 381–395. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.406>
- Иванкова, Д. Л. (2019а) Изучение жизненной компетентности личности в контексте принятия и решения возрастных задач. В кн.: А. Л. Журавлев, Е. А. Никитина, Н. Е. Харламенкова (ред.). *Методология, теория, история психологии личности*. М.: Институт психологии РАН, с. 376–384. EDN: [NABZGY](#)
- Иванкова, Д. Л. (2019б) Методика оценки жизненной компетентности. *Письма в Эмиссия. Оффлайн*, № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2709.htm> (дата обращения 20.01.2022).
- Иванкова, Д. Л. (2020) Жизненная компетентность как ресурс экзистенциально-личностного развития в молодости. *Вестник Вятского государственного университета*, № 3 (137), с. 146–157. <https://dx.doi.org/10.25730/VSU.7606.20.048>
- Клементьева, М. В. (2012) Исследование рефлексии жизненного пути на материале создания автобиографического нарратива. *Культурно-историческая психология*, т. 8, № 3, с. 30–39.
- Климов, Е. А. (2010) *Психология профессионального самоопределения*. М.: Академия, 304 с.
- Корнилова, Т. В., Смирнов, С. Д. (2006) *Методологические основы психологии*. СПб.: Питер, 320 с.
- Ливехуд, Б. (1994) *Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью*. Калуга: Духовное познание, 217 с.
- Плеханова, Н. П., Подымахина, К. Т. (2020) Профессиональное самоопределение взрослых в ситуации смены профессиональной деятельности. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, т. 9, № 2А, с. 254–266.
- Поваренков, Ю. П. (2020) *Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности*. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 179 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2003) *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер, 512 с.
- Сапогова, Е. Е. (2016) *Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте*. М.: Генезис, 309 с.
- Слободчиков, В. И. (2012) Понятийный строй возрастно-нормативной модели развития. *Вестник Калмыцкого университета*, № 2 (14), с. 79–86. EDN: [RMRSWX](#)
- Солодников, В. В., Солодникова, И. В. (2012) Биполярные возрастные задачи развития личности как теоретический конструкт. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 1 (107), с. 145–159.
- Тарасова, Л. Е. (2012) Проявление кризиса ранней взрослости в группах с разной структурой социальной ситуации развития. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, т. 1, № 3, с. 18–23. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2012-1-3-18-21>
- Шадриков, В. Д. (2013) *Психология деятельности человека*. М.: Институт психологии РАН, 464 с.
- Щукина, М. А. (2014) Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 11, № 2, с. 7–22. EDN: [TWNHXX](#)
- Эрикссон, Э. (2006) *Идентичность: юность и кризис*. М.: Флинта; Прогресс, 352 с.

## References

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A (1991) *Strategiya zhizni [Life strategies]*. Moscow: Mysl' Publ., 299 p. (In Russian)
- Alekseeva, L. A., Kokh, I. A. (2021) Professional'noe stanovlenie studentcheskoj molodezhi v protsesse professional'nogo samoopredeleniya [Professional development of students in the process of professional self-determination]. *Rossijskij ekonomicheskij vestnik — Russian Economic Bulletin*, vol. 4, no. 1, pp. 45–53. EDN: [AOQYVN](#) (In Russian)
- Antsyferova, L. I. (2004) *Razvitie lichnosti i problem gerontopsikhologii [Personality development and problems of gerontopsychology]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 413 p. (In Russian)
- Belorusets, A. S. (2021) Zadacha razvitiya kak universal'naya edinitsa personogeneza [The task of development as a universal unit of personogenesis]. In: *Nauchnyj forum: Pedagogika i psikhologiya. Sbornik statej po materialam LIV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 4 oktyabrya 2021 g. [Scientific Forum: Pedagogy and*

- Psychology. Collection of articles based on the materials of the LIV International Scientific and Practical Conference on October 4, 2021].* Moscow: MTsNO Publ., pp. 45–48. EDN: [ZTUUZM](#) (In Russian)
- Bosov, M. S. (2019) Osobennosti protsessa professional'nogo samoopredeleniya molodykh lyudej v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Peculiarities of the process of professional self-determination of young people in adolescent and youth]. *Sotsial'naya integratsiya i razvitie etnokul'tur v evrazijskom prostranstve*, vol. 2, no. 8, pp. 328–331. EDN: [SDXDOF](#) (In Russian)
- Brushlinskij, A. V. (1996) *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie. Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Subject: thinking, teaching, imagination. Selected psychological works]*. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 392 p. (In Russian)
- Erikson, E. (2006) *Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and crisis]*. Moscow: Flinta Publ.; Progress Publ., 352 p. (In Russian)
- Ivankova, D. L. (2018) Psikhologicheskoe sodержanie zhiznennoj kompetentnosti v kontekste resheniya vozrastnykh zadach v period rannej vzroslosti [Psychological content of life competence in the context of solving age-related problems during early adulthood]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya — Vestnik of Saint Petersburg University: Psychology*, vol. 8, no. 4, pp. 381–395. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.406> (In Russian)
- Ivankova, D. L. (2019a) Izuchenie zhiznennoj kompetentnosti lichnosti v kontekste prinyatiya i resheniya vozrastnykh zadach [The study of a person's life competence in the context of making and solving age-related tasks]. In: A. L. Zhuravlev, E. A. Nikitina, N. E. Kharlamenkova (eds.). *Metodologiya, teoriya, istoriya psikhologii lichnosti [Methodology, theory, history of personality psychology]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., pp. 376–384. EDN: [NABZGY](#) (In Russian)
- Ivankova, D. L. (2019b) Metodika otsenki zhiznennoj kompetentnosti [Methodology for assessing life competence]. *Pis'ma v Emissiya. Offlain — The Emissia. Offline Letters*, no. 3. [Online]. Available at: <http://emissia.org/offline/2019/2709.htm> (accessed 20.01.2022). (In Russian)
- Ivankova, D. L. (2020) Zhiznennaya kompetentnost' kak resurs ekzistentsial'no-lichnostnogo razvitiya v molodosti [Life competence as a resource of existential and personal development in youth]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta — Herald of Vyatka State University*, no. 3 (137), pp. 146–157. <https://dx.doi.org/10.25730/VSU.7606.20.048> (In Russian)
- Klementyeva, M. V. (2012) Issledovanie refleksii zhiznennogo puti na materiale sozdaniya avtobiograficheskogo narrativa [Reflecting on life though autobiographical narrative: Exploring the perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural-Historical Psychology*, vol. 8, no. 3, pp. 30–39.
- Klimov, E. A. (2010) *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]*. Moscow: Akademiya Publ., 304 p. (In Russian)
- Kornilova, T. V. (2006) *Metodologicheskie osnovy psikhologii [Methodological foundations of psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 320 p. (In Russian)
- Livekhud, B. (1994) *Krizisy zhizni — shansy zhizni. Razvitie cheloveka mezhdu detstvom i starost'yu [Crises of life—the chances of life. Human development between childhood and old age]*. Kaluga: Dukhovnoe poznanie Publ., 217 p. (In Russian)
- Plekhanova, N. P., Podymakhina, K. T. (2020) Professional'noe samoopredelenie vzroslykh v situatsii smeny professional'noj deyatel'nosti [Professional self-determination of adults in a situation of changing professional activity]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya — Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches*, vol. 9, no. 2A, pp. 254–266. (In Russian)
- Povarenkov, Yu. P. (2020) *Psikhologicheskaya periodizatsiya professional'nogo i kar'ernogo razvitiya lichnosti [Psychological periodization of professional and career development of personality]*. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky Publ., 179 p. (In Russian)
- Rubinshtein, S. L. (2003) *Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the world]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 512 p. (In Russian)
- Sapogova, E. E. (2016) *Territoriya vzroslosti: gorizonty samorazvitiya vo vzrosлом vozraste [Territory of adulthood: Horizons of self-development in adulthood]*. Moscow: Genesis Publ., 309 p. (In Russian)
- Shadrikov, V. D. (2013) *Psikhologiyadeyatelnosticheloveka [Psychology of human activity]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 464 p. (In Russian)
- Shchukina, M. A. (2014) Sub'ektnyj podkhod k samorazvitiyu lichnosti: vozmozhnosti teoreticheskogo ponimaniya i empiricheskogo izucheniya [Subjective approach to personal self-development: possibilities of theoretical understanding and empirical study]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 11, no. 2, pp. 7–22. EDN: [TWHXKX](#) (In Russian)
- Slobodchikov, V. I. (2012) Ponyatijnyj stroj vozrastno-normativnoj modeli razvitiya [The conceptual structure of the age-normative model of development]. *Vestnik Kalmytskogo universiteta — Bulletin of Kalmyk University*, no. 2 (14), pp. 79–86. EDN: [RMRSWX](#) (In Russian)

- Solodnikov, V. V., Solodnikova, I. V. (2012) Bipolyarnye vozrastnye zadachi razvitiya lichnosti kak teoreticheskij konstrukt [Bipolar age-related tasks of personality development as a theoretical construct]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no. 1 (107), pp. 145–159. (In Russian)
- Tarasova, L. E. (2012) Proyavlenie krizisa rannej vzroslosti v gruppakh s raznoj strukturoj sotsial'noj situatsii razvitiya [Display of Crisis Early Adulthood in Groups with Different Structure and Social Situation of Development]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya — Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 1, no. 3, pp. 18–23. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2012-1-3-18-21> (In Russian)



УДК 159.923

EDN GPCOBO

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-405-425>

Научная статья

## Личностные корреляты характеристик нравственной сферы, проявляющихся в ситуациях морального выбора у студентов с различными типами жизненных ориентаций

Р. В. Лебедева<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, 199178, Россия, г. Санкт-Петербург, 12-линия В.О., д. 13А

### Сведения об авторе

Раиса Витальевна Лебедева, SPIN-код: 4398-9590, ORCID: 0000-0002-4207-5487, e-mail: raisalebedeva@mail.ru

**Для цитирования:** Лебедева, Р. В. (2023) Личностные корреляты характеристик нравственной сферы, проявляющихся в ситуациях морального выбора у студентов с различными типами жизненных ориентаций. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 405–425. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-405-425>  
EDN GPCOBO

**Получена** 13 декабря 2022; прошла рецензирование 28 января 2023; принята 28 января 2023.

**Финансирование:** Исследование выполнено при поддержке гранта для студентов вузов, расположенных на территории Санкт-Петербурга, аспирантов вузов, отраслевых и академических институтов, расположенных на территории Санкт-Петербурга 2018 г.

**Права:** © Р. В. Лебедева (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.** В статье представлены результаты эмпирического исследования личностных коррелятов характеристик нравственной сферы, проявляющихся в процессе решения моральных дилемм студентами с различными типами жизненных ориентаций. В настоящее время все более важным становится обсуждение вопросов о взаимосвязи нравственной сферы личности молодых людей и их субъектной направленности, которая представляет собой индивидуальную специфику потенциала субъектности и его проявлений в жизненных ситуациях.

**Материалы и методы.** В исследовании принимали участие 344 студента РГПУ им. А. И. Герцена и СВФУ им. М. К. Аммосова. Для сбора эмпирических данных использовалась батарея психодиагностических методик, включающая методику «Друг-советчик — 2» Е. К. Веселовой, методику изучения эталона жизнедеятельности М. Я. Дворецкой, методику диагностики уровня морально-этической ответственности И. Г. Тимощука, методику исследования содержания идентичности «Кто Я» М. Куна, Т. МакПартленда, шкалу эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна, опросник изучения тенденций просоциального поведения Г. Карло и В. А. Рэнделла в адаптации Н. В. Кухтовой, методику исследования жизненных ориентаций личности Е. Ю. Коржовой. В процессе статистической обработки представленных материалов применялся контент-анализ и корреляционный анализ Пирсона.

**Результаты исследования.** Были получены новые данные о различиях личностных коррелятов характеристик нравственной сферы, проявляющихся в процессе решения моральных дилемм студентами с различными типами жизненных ориентаций (субъектной, объектной, смешанной). Установлено, что у молодых людей с субъектным типом жизненных ориентаций имеются взаимосвязи нравственной сферы личности с моральной ответственностью, рефлексией и значимостью альтруистических и экзистенциальных ценностей в жизнедеятельности. Для выборки респондентов с объектной ориентацией в большей степени характерны взаимосвязи показателей нравственной сферы с социальными ролями в выполнении моральных норм, внешними мотивами и ориентацией на социальный эталон жизнедеятельности. Молодые люди со смешанным типом жизненных ориентаций отличаются неустойчивым конструктом нравственного функционирования личности, который проявляется в основном на поведенческом уровне саморегуляции.

*Заключение.* Полученные результаты вносят вклад в изучение феноменологии нравственной сферы во взаимосвязи с субъектной направленностью личности, а также могут быть использованы для разработки программ нравственного воспитания молодежи.

**Ключевые слова:** нравственная сфера личности, субъектность личности, потенциал субъектности, жизненные ориентации личности, студенты высших учебных заведений, моральный выбор

## Research article

# Personal correlates of the characteristics of the moral sphere manifested in situations of moral choice in students with different types of life orientations

R. V. Lebedeva <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Saint Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 13A 12th Line of Vasilyevsky Island, Saint Petersburg 199178, Russia

### Author

Raisa V. Lebedeva, SPIN: 4398-9590, ORCID: 0000-0002-4207-5487, e-mail: [raisalebedeva@mail.ru](mailto:raisalebedeva@mail.ru)

**For citation:** Lebedeva, R. V. (2023) Personal correlates of the characteristics of the moral sphere manifested in situations of moral choice in students with different types of life orientations. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 405–425. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-405-425> EDN GPCOBO

**Received** 13 December 2022; reviewed 28 January 2023; accepted 28 January 2023.

**Funding:** The study was supported by a grant for students of higher educational institutions located in St. Petersburg, 2018.

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

### Abstract

**Introduction.** The article presents the results of the empirical study of the personal correlates of the characteristics of the moral sphere manifested in the process of solving moral dilemmas by students with different types of life orientations. At present, it is becoming increasingly important to discuss the relationship between the moral sphere of young people's personality and their subjective orientation, which is an individual specificity of the potential of subjectivity and its manifestations in life situations.

**Materials and Methods.** The study involved 344 students of A. I. Herzen Russian State Pedagogical University and M. K. Ammosov North-Eastern Federal University. A battery of psychodiagnostic methods was used to collect empirical data, including E. K. Veselova's "Friend-advisor-2" technique, M. Ya. Dvoretzkaya's method of studying the standard of life activity, I. G. Timoshchuk's method of diagnosing the level of moral and ethical responsibility. Tymoshchuk, the method of researching the content of identity "Who I am" by M. Kuhn, T. McPartland, the scale of emotional response by A. Megrabyan and N. Epstein, the questionnaire for studying the tendencies of prosocial behaviour by G. Carlo and V. A. Randall in the adaptation of N. V. Kuhtova, the method of researching the life orientations of personality by E. Yu. Korzhova. Content analysis and Pearson correlation analysis were used in the process of statistical processing of the presented materials.

**Results of the study.** New data were obtained on the differences in the personal correlates of the characteristics of the moral sphere manifested in the process of solving moral dilemmas by students with different types of life orientations (subjective, objective, mixed). It has been established that young people with subjective type of life orientations have correlations of the moral sphere of personality with moral responsibility, reflexion and the significance of altruistic and existential values in life activity. The sample of respondents with object orientation is more characterised by the interrelations of moral sphere indicators with social roles in the fulfilment of moral norms, external motives and orientation to a social standard of life activity. Young people with a mixed type of life orientations are characterised by an unstable construct of moral functioning of the personality, which is manifested mainly at the behavioral level of self-regulation.

**Conclusion.** The obtained results contribute to the study of the phenomenology of the moral sphere in the relationship with the subjective orientation of personality, and can also be used to develop programmes of moral education of young people.

**Keywords:** moral sphere of personality, subjectivity of personality, subjectivity potential, life orientations of personality, students of higher educational institutions, moral choice

## Введение

В настоящее время возрастает актуальность вопросов, связанных с развитием и функционированием нравственной сферы личности. Эта проблематика становится особенно значимой в исследованиях молодежи, так как в связи со всемирной глобализацией именно у этой социальной группы происходят изменения в нравственной сфере личности. Устойчивая ориентация на нравственные ценности, способность принимать позитивные моральные решения, опираясь на голос совести, и реализовывать их в жизнедеятельности, принимая на себя ответственность и не перекладывая вину на других, составляет основу нравственности личности.

### Теоретический обзор современного состояния проблемы

Нравственная сфера личности рассматривается в психологии как сложный конструкт, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, содержание которых состоит из моральных суждений, моральных чувств и эмоций, моральных действий (Овчарова, Гизатуллина 2012). Анализ отечественных и зарубежных исследований целостного нравственного функционирования личности позволяет говорить о решающей роли в этом процессе таких интегральных характеристик, как моральная ответственность, эталон жизнедеятельности (как идеал) и моральный образ Я (Лебедева, Веселова 2021). В современных зарубежных исследованиях особое внимание уделяется так называемому моральному Я (моральной идентичности как части личностной идентичности), которая определяет внутреннюю согласованность и целостность личности (Narvaes, Lapsley 2009). Интегрированное взаимодействие компонентов нравственной сферы обеспечивает единство нравственного сознания и поведения, а из современных исследований следует, что целостное нравственное функционирование личности обеспечивается моральным образом Я. Моральная идентичность, включенная в структуру Я-концепции, дает интенцию быть нравственным и действовать в соответствии с моральными установками (Blasi 2004).

Субъектный подход предполагает внутреннюю детерминацию активности личности, жизненное самоопределение которой протекает как итоговый результат воздействия на нее внешних обстоятельств и актуализации внутренних возможностей (Рубинштейн 2003). В работах

К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинского, В. В. Знакова, В. Н. Панферова, А. А. Хвостова и других исследователей, было отмечено, что развитие индивидуального нравственного сознания и субъектности тесно связаны между собой в жизни и деятельности личности (Абульханова-Славская 1999; Ананьев 2016; Анцыферова 1999; Знаков, Рябинкина 2005; Рубинштейн 2003). Другие исследователи и русские философы пишут, что на основе нравственных идеалов и потребностей формируются цели, осуществляется смыслообразование, определяющее содержание жизненного самоопределения и уровень функционирования нравственно-ценностной сферы личности (Бахтин 2003; Веселова, Дворецкая 2019; Лосский 1910; Несмелов 2000). Нравственное самоопределение как форма субъектной активности присуще зрелой личности с определенной моральной идентичностью, выражающейся в знании и стремлении к соблюдению нравственных норм и в осознании этого стремления.

Моральный выбор личности предполагает выбор способов поведения в определенных жизненных ситуациях в зависимости от нравственных установок человека (Веселова 2013). Ответственность личности воспринимается применительно к жизненным ситуациям, в которых происходит осознание последствий поступков и необходимости соблюдения моральных норм. Склонность к оказанию помощи окружающим, готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом понимается как просоциальное поведение (Кухтова 2011). Психологические механизмы формирования индивидуальной нравственности связаны с созреванием личностной идентичности (Веселова 2002), а нравственные идеалы как часть мировоззренческой системы человека рассматриваются как эталоны жизнедеятельности (Веселова, Дворецкая 2019). Эталон жизнедеятельности представлен витальным, социальным и экзистенциальным идеалом, который предполагает, что личность может реализовывать себя на различных уровнях, соответствующих уровням нравственной зрелости. Витальный тип связан с удовлетворением чувственных потребностей и стремлением сохранения гомеостаза, социальный — самореализацией в социальной сфере, а экзистенциальный тип — стремлением к смыслобизменному самоопределению в соответствии с сущностью человеческого бытия. Иерархия этих трех типов идеалов может оказывать влияние на наше принятие решений в ситуациях морального выбора.

Становление нравственности предполагает актуализацию проявлений позитивной направленности субъектности личности. В концепции жизненных ориентаций личности Е. Ю. Коржовой процесс направленности реализации потенциала субъектности на внутренний мир (интериоризованная субъектность) или на внешний мир (экстериоризованная субъектность), представленный жизненными ситуациями, характеризуется определенным типом субъектно-объектных ориентаций (Коржова 2006). Интериоризованная субъектность соотносится с понятием «внутренняя картина жизнедеятельности», которое характеризует внутреннее переживание и осмысление значимых событий у данного типа. Экстериоризованная субъектность представляет собой направленный выбор стратегий поведения в жизненных ситуациях.

На основании представленного анализа литературы в данном исследовании изучаются личностные корреляты характеристик нравственной сферы, проявляющихся в процессе решения моральных дилемм, а также ответственность, отзывчивость и альтруистическая направленность поведения во взаимосвязи с субъектной активностью личности.

## **Организация и методы исследования**

Цель исследования — эмпирическое изучение личностных коррелятов характеристик нравственной сферы, проявляющихся в ситуациях морального выбора у студентов с различными типами жизненных ориентаций.

В исследовании принимали участие 344 студента из Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) и Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова (г. Якутск). Исследование процессов решения моральных дилемм осуществлялось с помощью методики погружения в ситуации морального выбора «Друг-советчик — 2» (ДС-2) Е. К. Веселовой (Веселова 2015), представляющей собой вопросник, состоящий из 31 морально-нагруженной ситуации, где респондента просят дать совет другу. Методика основана на исследовании возможного поведения личности в конкретных жизненных ситуациях морального выбора, которые имеют однозначное этическое решение с традиционных мировоззренческих позиций. Далее ответы и высказывания респондентов подвергаются контент-анализу, из которого выявляются личностные характеристики, отвечающие за нравственные качества человека в ситуациях морального выбора. Помимо этого,

в исследовании использовались следующие методики: методика изучения эталона жизнедеятельности (как мировоззренческого идеала) М. Я. Дворецкой; методика диагностики уровня морально-этической ответственности И. Г. Тимощука (Тимощук 2010); методика исследования содержания идентичности «Кто Я» М. Куна, Т. МакПартленда; методика исследования эмпатии «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна, Н. Эпштейна (Солдатова, Шайгерова 2008); опросник изучения тенденций просоциального поведения Г. Карло и В. А. Рэнделла, адаптированная Н. В. Кухтовой (Кухтова 2011); методика исследования жизненных ориентаций личности Е. Ю. Коржовой (опросник «ОЖО») (Коржова 2006).

Для статистической обработки данных применялись контент-анализ и корреляционный анализ Пирсона.

## **Результаты и их обсуждение**

По результатам методики ОЖО респонденты были разделены на три выборки: 1) субъектно-ориентированные (N = 134); 2) объектно-ориентированные (N = 111); 3) имеющие смешанный тип (N = 99). Результаты контент-анализа высказываний респондентов, составивших выделенные подгруппы, в ситуациях морального выбора представлены в таблице 1.

В результате проведенного контент-анализа следует, согласно полученным результатам, у респондентов с субъектным типом жизненных ориентаций (= общее количество высказываний — 4219) несколько чаще, по сравнению с другими подгруппами, проявляется категория «внутренние мотивы», указывающая на нравственно окрашенные переживания и опору на совесть (18%). У респондентов с объектной ориентацией (3383 высказывания) чаще, чем у респондентов других типов, встречаются высказывания, характеризующие рационализацию и логические обоснования моральных решений (20%), а также внешние мотивы, предполагающие ссылки на социальные нормы и правила поведения в обществе (16%), что характеризует направленность субъектности на внешний мир. Респонденты со смешанным типом (N = 99), у которых нет четкой ориентации на субъектный или объектный мир в жизненных ситуациях (2984 высказывания), чаще других подгрупп принимают конструктивные решения в ситуациях морального выбора (14%), а также испытывают отрицательные эмоции в моральных решениях (6%).

Табл. 1. Процент высказываний разных категорий в ситуациях морального выбора у респондентов с субъектным, объектным и смешанным типами жизненных ориентаций

№ п/п	Категории высказываний в ситуациях морального выбора по ДС-2	Доля высказываний у субъект-ориентированных типов ( $\Sigma = 4219$ )	Доля высказываний у объект-ориентированных типов ( $\Sigma = 3383$ )	Доля высказываний у смешанных типов ( $\Sigma = 2984$ )
1	Конструктивность (V)	12%	13%	14%
2	Внутренняя мотивация морального выбора (VNM)	18%	17%	15%
3	Внешние мотивы предлагаемого решения (VM)	13%	16%	14%
4	Нравственный релятивизм (NR)	4%	4%	4%
5	Рационализация — рациональное объяснение предлагаемого решения (RAC)	19%	20%	18%
6	Отрицательные эмоции (A-)	5%	4%	6%
7	Отчужденность (T)	5%	5%	5%
8	Общие советы (F)	5%	4%	5%
9	Позитивный моральный выбор при наличии условий (E)	7%	6%	7%
10	Изоляция чувств (M)	5%	5%	6%
11	Положительные эмоции (A+)	6%	7%	6%

Table 1. Percentage of different categories of statements in situations of moral choice among respondents with subjective, objective and mixed types of life orientation

No.	Categories of statements in moral choice situations according to DS-2	Share of statements in respondents with subjective orientation ( $\Sigma = 4219$ )	Share of statements in respondents with objective orientation ( $\Sigma = 3383$ )	Share of statements in respondents with mixed-types orientation ( $\Sigma = 2984$ )
1	Constructibility (V)	12%	13%	14%
2	Intrinsic motivation of moral choice (VNM)	18%	17%	15%
3	External motivation for the proposed decision (VM)	13%	16%	14%
4	Moral relativism (NR)	4%	4%	4%
5	Rationalisation—rational explanation of the proposed decision (RAC)	19%	20%	18%
6	Negative emotions (A-)	5%	4%	6%
7	Alienation (T)	5%	5%	5%
8	General advice (F)	5%	4%	5%
9	Positive moral choices in the presence of conditions (E)	7%	6%	7%
10	Isolation of feelings (M)	5%	5%	6%
11	Positive emotions (A+)	6%	7%	6%

Таким образом, респонденты субъектно-ориентированного типа более склонны ориентироваться на свою совесть, проявлять сердечность и переживать чувство вины в ситуациях, когда они нарушают нравственные нормы. Респонденты объектно-ориентированного типа чаще используют внешнюю мотивацию и рационализацию для объяснения своего поведения. А респонденты со смешанным типом жизненных ориентаций, в свою очередь, чаще предлагают конкретные решения для ситуаций и имеют склонность к осуждению, пренебрежению и изоляции своих чувств. Эти различия, хотя и представлены лишь на уровне статистических

тенденций, соотносятся с позицией многих отечественных мыслителей о том, что субъектность личности формируется из опыта рефлексивного размышления, ценностно-мотивационного осмысления и наполненности внутренней картины жизнедеятельности (Воловикова 2000; Коржова 2006; Княгина 2013).

Далее, по итогам проведенного корреляционного анализа получены взаимосвязи показателей интегральных и компонентных характеристик нравственной сферы личности у респондентов с субъектным типом жизненных ориентаций (табл. 2).

Табл. 2. Взаимосвязи показателей нравственной сферы личности у студентов вуза с субъектной ориентацией в жизненных ситуациях (N = 134)

№ п/п	Показатели нравственной сферы по вопроснику ДС-2	Характеристики личности, с которыми имеется корреляционная связь	Значение коэффициента корреляции r (при p ≤ 0,05)
1	Индекс нравственности (I) — сумма позитивных и уклончивых ответов	Общий показатель морально-этической ответственности	0,39
		Моральная рефлексия	0,24
		Нравственная интуиция	0,34
		Альтруистические эмоции	0,43
		Нравственные ценности	0,22
		Эмпатия	0,41
		Анонимное просоциальное поведение	0,20
		Экстренное просоциальное поведение	0,22
		Эмоциональное просоциальное поведение	0,19
		Альтруистическое просоциальное поведение	0,27
2	Позитивный моральный выбор (P)	Общий показатель морально-этической ответственности	0,35
		Моральная рефлексия	0,25
		Нравственная интуиция	0,22
		Альтруистические эмоции	0,40
		Нравственные ценности	0,21
		Эмпатия	0,35
		Анонимное просоциальное поведение	0,20
		Экстренное просоциальное поведение	0,22
3	Уклончивый моральный выбор (U)	Нравственные ценности	-0,22
		Трансситуационный локус контроля	-0,23
4	Негативный моральный выбор (O)	Нравственная интуиция	-0,18
		Альтруистические эмоции	-0,22
		Эмпатия	-0,21
		Трансситуационное освоение мира	-0,21
		Идеальный экзистенциальный эталон жизнедеятельности	-0,18

Таблица 2. Продолжение

5	Внутренняя мотивация морального выбора (VNM)	Общий показатель морально-этической ответственности Моральная рефлексия Альтруистические эмоции Эмпатия Эмоциональное просоциальное поведение Идеальный социальный эталон жизнедеятельности	0,29 0,31 0,43 0,39 0,19 0,20
6	Внешние мотивы предлагаемого решения (VM)	Экзистенциальная ответственность Альтруистическое просоциальное поведение	0,22 0,29
7	Нравственный релятивизм (NR)	Реальный витальный эталон жизнедеятельности Идеальный социальный эталон жизнедеятельности	0,19 -0,27
8	Рационализация — рациональное объяснение предлагаемого решения (RAC)	Общий показатель морально-этической ответственности Экзистенциальная ответственность Альтруистические эмоции Реальный социальный эталон жизнедеятельности	0,23 0,22 0,20 0,18
9	Отрицательные эмоции (A-)	Общий показатель морально-этической ответственности Моральная рефлексия	-0,19 -0,23
10	Отчужденность (T)	Общий показатель морально-этической ответственности Экзистенциальная ответственность Нравственные ценности Уступчивое просоциальное поведение Эмоциональное просоциальное поведение Альтруистическое просоциальное поведение Транситуационное творчество Реальный витальный эталон жизнедеятельности	-0,23 -0,23 -0,22 -0,20 -0,20 -0,33 0,21 0,23
11	Общие советы (F)	Деятельное Я Публичное просоциальное поведение	0,18 0,18
12	Позитивный моральный выбор при наличии условий (E)	Физическое Я Публичное просоциальное поведение Транситуационный локус контроля	0,17 0,18 -0,21
13	Изоляция чувств (M)	Физическое Я Общий показатель морально-этической ответственности Транситуационная изменчивость Транситуационная подвижность	0,37 -0,17 -0,24 -0,22
14	Положительные эмоции (A+)	Экзистенциальное Я Альтруистические эмоции Эмпатия Экстренное просоциальное поведение Тенденция экзистенциального эталона жизнедеятельности	0,19 0,20 0,20 0,18 -0,22

Table 2. Relationships between indicators of personal moral sphere of university students and subjective orientation in life situations (N = 134)

No.	Moral sphere indicators according to DS-2	Characteristics of personality with which there is a correlation	Correlation coefficient value r (with $p \leq 0.05$ )
1	Moral index (I)—sum of positive and evasive responses	General indicator of moral and ethical responsibility	0.39
		Moral reflection	0.24
		Moral intuition	0.34
		Altruistic emotions	0.43
		Moral values	0.22
		Empathy	0.41
		Anonymous pro-social behavior	0.20
		Emergency pro-social behavior	0.22
		Emotional pro-social behavior	0.19
		Altruistic pro-social behavior	0.27
		Ideal existential standard of living	0.24
2	Positive moral choice (P)	General indicator of moral and ethical responsibility	0.35
		Moral reflection	0.25
		Moral intuition	0.22
		Altruistic emotions	0.40
		Moral values	0.21
		Empathy	0.35
		Anonymous pro-social behavior	0.20
Emergency pro-social behavior	0.22		
3	Evasive moral choice (U)	Moral values	-0.22
		Transsituational locus of control	-0.23
4	Negative moral choice (O)	Moral intuition	-0.18
		Altruistic emotions	-0.22
		Empathy	-0.21
		Transsituational worldview	-0.21
		Ideal existential standard of living	-0.18
5	Intrinsic motivation of moral choice (VNM)	General indicator of moral and ethical responsibility	0.29
		Moral reflection	0.31
		Altruistic emotions	0.43
		Empathy	0.39
		Emotional pro-social behavior	0.19
		Ideal social standard of living	0.20
6	External motivation for the proposed decision (VM)	Existential responsibility	0.22
		Altruistic pro-social behavior	0.29
7	Moral relativism (NR)	Real vital standard of living	0.19
		Ideal social standard of living	-0.27
8	Rationalisation—rational explanation of the proposed decision (RAC)	General indicator of moral and ethical responsibility	0.23
		Existential responsibility	0.22
		Altruistic emotions	0.20
		Real social standard of living	0.18
9	Negative emotions (A-)	General indicator of moral and ethical responsibility	-0.19
		Moral reflection	-0.23
10	Alienation (T)	General indicator of moral and ethical responsibility	-0.23
		Existential responsibility	-0.23
		Compliant pro-social behavior	-0.22
		Emotional pro-social behavior	-0.20
		Altruistic pro-social behavior	-0.20
		Transsituational creativity	-0.33
		Real vital standard of living	0.21
		Real vital standard of living	0.23

Table 2. Completion

11	General advice (F)	Active self	0.18
		Public pro-social behavior	0.18
12	Positive moral choices in the presence of conditions (E)	Physical self	0.17
		Public pro-social behavior	0.18
		Transsituational locus of control	-0.21
13	Isolation of feelings (M)	Physical self	0.37
		General indicator of moral and ethical responsibility	-0.17
		Transsituational variability	-0.24
		Transsituational mobility	-0.22
14	Positive emotions (A+)	Existential self	0.19
		Altruistic emotions	0.20
		Empathy	0.20
		Emergency pro-social behavior	0.18
		Tendency towards an existential standard of living	-0.22

Согласно результатам корреляционного анализа, у субъект-ориентированных типов индекс нравственности (I) имеет положительную корреляцию с морально-этической ответственностью, эмпатией, способностью оказывать помощь людям в экстренных, анонимных ситуациях, сочувствуя и выражая альтруизм, при этом имея направленность на экзистенциальный идеал жизнедеятельности. Позитивный моральный выбор (P) у них положительно коррелирует с морально-этической ответственностью, эмпатией и способностью оказывать помощь в экстренных и анонимных ситуациях. Склонность к уклончивому моральному выбору (U), т. е. нежелание раскрывать свое отношение к моральным нормам, отрицательно коррелирует с нравственными ценностями и трансситуационным локусом контроля. Нравственная интуиция, альтруистические эмоции, эмпатия, трансситуационное освоение мира и идеальная направленность к экзистенциальному эталону жизнедеятельности имеет отрицательную взаимосвязь с неприятием моральных норм у респондентов (O). Внутренние мотивы морального выбора с опорой на совесть и чувство вины при нарушении нравственных норм (VNM) положительно коррелируют с морально-этической ответственностью, моральной рефлексией, альтруистическими эмоциями, эмпатией, оказанием помощи людям, отзываясь на просьбы, и идеальным социальным эталон жизнедеятельности. Тем не менее чем выше отсылки на правила и социальные нормы, долженствования в ситуациях морального выбора (VM), тем выше

морально-этическая ответственность и упор на альтруизм в оказании помощи.

Чем выше попустительское отношение к нравственным нормам (NR), т. е. склонность к отсутствию оценивания поведения другого человека в ситуации морального выбора (нравственный релятивизм), тем выше реальный витальный (биологический) и ниже социальный эталон жизнедеятельности. Чем выше рациональное объяснение морального выбора (RAC), тем выше общий показатель морально-этической ответственности, экзистенциальных аспектов ответственности, альтруистических эмоций и реальный социальный эталон жизнедеятельности (уровень «самореализация»/ «самоутверждение»). Чем выше раздражительность и негативные эмоции в ситуациях морального выбора (A-), тем ниже общий показатель морально-этической ответственности, моральной рефлексии и идеальный экзистенциальный эталон жизнедеятельности. Чем больше встречается эмоциональная отчужденность от морально-нагруженных ситуаций (T), тем ниже общий показатель морально-этической ответственности, экзистенциальной ответственности, нравственных ценностей, склонность идти на уступки, сопереживать и быть альтруистичным в просоциальном поведении, но выше приспособление к жизненной ситуации и витальный (биологический) эталон жизнедеятельности (уровень «обладание»). Чем выше способность давать формальные советы (скорее отговорки) в ситуациях морального выбора (F), тем выше показатели активных и деятельных характеристик

в идентичности личности и склонность к оказанию помощи людям на публике. Чем больше советов сделать позитивный выбор, но при наличии условий (Е), тем выше физическое Я и склонность к оказанию бескорыстной помощи на публике, однако ниже трансситуационный локус контроля. Чем больше советов устранить чувства и изолировать их (М), тем ниже показатель общей морально-этической ответственности, тенденция изменяться, подвижности во взаимодействии с жизненными ситуациями и выше физическое Я. Чем выше

позитивные и поддерживающие эмоции в ситуациях морального выбора (А+), тем выше экзистенциальное Я, альтруистические эмоции, эмпатия, оказание помощи людям в экстренных ситуациях и тенденция экзистенциального эталона жизнедеятельности (уровень «служения») в мировоззрении.

Взаимосвязи показателей интегральных и компонентных характеристик нравственной сферы личности у респондентов с объектным типом жизненных ориентаций представлены в таблице 3.

Табл. 3. Взаимосвязи показателей нравственной сферы личности у студентов вуза с объектной ориентацией в жизненных ситуациях (N = 111)

№ п/п	Показатели нравственной сферы по вопроснику ДС-2	Характеристики личности, с которыми имеется корреляционная связь	Значение коэффициента корреляции r (при p ≤ 0,05)
1	Индекс нравственности (I) — сумма баллов позитивных и неопределенных ответов	Социальное Я Общий показатель морально-этической ответственности Моральная рефлексия Нравственная интуиция Альтруистические эмоции Эмпатия Трансситуационная изменчивость Реальный социальный эталон жизнедеятельности	0,19 0,35 0,34 0,25 0,29 0,30 0,19 0,25
2	Количество позитивных решений ситуаций морального выбора (Р)	Экзистенциальное Я Общий показатель морально-этической ответственности Моральная рефлексия Альтруистические эмоции Эмпатия Эмоциональное просоциальное поведение Реальный социальный эталон жизнедеятельности	0,20 0,32 0,43 0,34 0,21 0,27 0,24
3	Количество уклончивых ответов (U)	Социальное Я Рефлексивное Я Абстрактно-отвлеченное Я Материальное Я Виртуальное Я Уступчивое просоциальное поведение Анонимное просоциальное поведение Трансситуационный локус контроля Трансситуационное творчество	-0,19 0,20 0,24 0,21 0,20 -0,37 -0,23 0,19 -0,22
4	Количество негативных ответов (O)	Половая идентичность Виртуальное Я Общий показатель морально-этической ответственности Моральная рефлексия Нравственная интуиция Эмпатия Анонимное просоциальное поведение	-0,24 0,19 -0,25 -0,22 -0,20 -0,31 -0,20

Таблица 3. Продолжение

5	Внутренняя мотивация морального выбора (VNM)	Экзистенциальное Я Виртуальное Я Общий показатель морально-этической ответственности Моральная рефлексия Альтруистические эмоции Эмпатия Уступчивое просоциальное поведение Эмоциональное просоциальное поведение	0,24 0,21 0,24 0,23 0,33 0,20 0,21 0,24
6	Внешние мотивы предлагаемого решения (VM)	Идентификация с животными Виртуальное Я Нравственная интуиция Транситуационная изменчивость Транситуационное творчество	-0,20 -0,20 0,35 0,22 0,26
7	Нравственный релятивизм (NR)	Половая идентичность	0,19
8	Рационализация — рациональное объяснение предлагаемого решения (RAC)	Абстрактно-отвлеченное Я Альтруистическое просоциальное поведение	0,20 0,20
9	Отрицательные эмоции (A-)	Материальное Я Физическое Я Экзистенциальное Я Виртуальное Я Альтруистические эмоции Эмоциональное просоциальное поведение Транситуационная изменчивость Транситуационный локус контроля Транситуационное освоение мира Транситуационное творчество	-0,25 -0,19 -0,26 -0,22 -0,24 -0,26 0,23 -0,23 0,24 0,24
10	Отчужденность (T)	Эмпатия Экстренное просоциальное поведение Альтруистическое просоциальное поведение	0,20 -0,19 -0,31
11	Общие советы (F)	Идеальный витальный эталон жизнедеятельности Тенденция витального эталона жизнедеятельности	-0,31 -0,32
12	Позитивный моральный выбор при наличии условий (E)	Рефлексивное Я Абстрактно-отвлеченное Я Уступчивое просоциальное поведение	0,20 0,19 -0,25
13	Положительные эмоции (A+)	Абстрактно-отвлеченное Я Идентификация с животными Экзистенциальное Я Общий показатель морально-этической ответственности Моральная рефлексия Альтруистические эмоции Нравственные ценности Идеальный витальный эталон жизнедеятельности Тенденция витального эталона жизнедеятельности	0,31 0,36 0,31 0,28 0,30 0,25 0,21 0,20 0,24

Table 3. Relationships between indicators of moral sphere of personality in university students and objective orientation in life situations (N = 111)

No.	Moral sphere indicators according to DS-2	Characteristics of personality with which there is a correlation	Correlation coefficient value r (with p ≤ 0.05)
1	Moral index (I)—sum of positive and evasive responses	Social self General indicator of moral and ethical responsibility Moral reflection Moral intuition Altruistic emotions Empathy Transsituational variability Real social standard of living	0.19 0.35 0.34 0.25 0.29 0.30 0.19 0.25
2	Positive moral choice (P)	Existential self General indicator of moral and ethical responsibility Moral reflection Altruistic emotions Empathy Emotional pro-social behavior Real social standard of living	0.20 0.32 0.43 0.34 0.21 0.27 0.24
3	Evasive moral choice (U)	Social self Reflexive self Abstract self Material self Virtual self Compliant pro-social behavior Anonymous pro-social behavior Transsituational locus of control Transsituational creativity	-0.19 0.20 0.24 0.21 0.20 -0.37 -0.23 0.19 -0.22
4	Negative moral choice (O)	Gender identity Virtual self General indicator of moral and ethical responsibility Moral reflection Moral intuition Empathy Anonymous pro-social behavior	-0.24 0.19 -0.25 -0.22 -0.20 -0.31 -0.20
5	Intrinsic motivation of moral choice (VNM)	Existential self Virtual self General indicator of moral and ethical responsibility Moral reflection Altruistic emotions Empathy Compliant pro-social behavior Emotional pro-social behavior	0.24 0.21 0.24 0.23 0.33 0.20 0.21 0.24
6	External motivation for the proposed decision (VM)	Identification with animals Virtual self Moral intuition Transsituational variability Transsituational creativity	-0.20 -0.20 0.35 0.22 0.26
7	Moral relativism (NR)	Gender identity	0.19

Table 3. Completion

8	Rationalisation—rational explanation of the proposed decision (RAC)	Abstract self Altruistic pro-social behavior	0.20 0.20
9	Negative emotions (A–)	Material self Physical self Existential Self Virtual self Altruistic emotions Emotional pro-social behavior Transsituational variability Transsituational locus of control Transsituational worldview Transsituational creativity	–0.25 –0.19 –0.26 –0.22 –0.24 –0.26 0.23 –0.23 0.24 0.24
10	Alienation (T)	Empathy Emergency pro-social behavior Altruistic pro-social behavior	0.20 –0.19 –0.31
11	General advice (F)	Ideal vital standard of living Tendency towards a vital standard of living	–0.31 –0.32
12	Positive moral choices in the presence of conditions (E)	Reflexive self Abstract self Compliant pro-social behavior	0.20 0.19 –0.25
13	Positive emotions (A+)	Abstract self Identification with animals Existential self General indicator of moral and ethical responsibility Moral reflection Altruistic emotions Moral values Ideal vital standard of living Tendency towards a vital standard of living	0.31 0.36 0.31 0.28 0.30 0.25 0.21 0.20 0.24

Обнаружены положительные взаимосвязи индекса нравственности (I) с категорией само-описания «социальное Я», общим показателем морально-этической ответственности, моральной рефлексией, нравственной интуицией, альтруистическими эмоциями, эмпатией, тенденцией к стабильности во взаимодействии с жизненной ситуацией, реальным социальным эталоном жизнедеятельности (уровень «само-реализация»/«самоутверждение»). Позитивный моральный выбор (P) имеет положительную взаимосвязь с экзистенциальными характеристиками Я, общим показателем морально-этической ответственности, моральной рефлексией, альтруистическими эмоциями, эмпатией, эмоциональным просоциальным поведением, реальным социальным эталоном жизнедеятельности. Чем больше количество советов

с нежеланием раскрывать свое отношение к моральным нормам (U), тем выше рефлексивное, абстрактно-отвлеченное, материальное, виртуальное Я в самоописаниях, внешний субъективный контроль над жизненными ситуациями, но ниже социальное Я, уступчивое и анонимное просоциальное поведение, творчество в жизненных ситуациях. Чем больше количество негативных моральных выборов (O), тем меньше показатель половой идентичности, общий показатель морально-этической ответственности, моральная рефлексия, нравственная интуиция, эмпатия, просоциальное поведение в анонимных случаях, но больше виртуальное Я в самоописаниях идентичности. Чем больше тенденция принятия решения на основе внутренних мотивов в ситуациях морального выбора, т. е. избегания чувства вины путем следо-

вания указаниям своей совести (VNM), тем выше показатели экзистенциального и виртуального Я, а также общий показатель морально-этической ответственности, моральная рефлексия, альтруистические эмоции, эмпатия, уступчивое и эмоциональное просоциальное поведение. Чем выше тенденция обосновывать моральный выбор внешними мотивами, такими как долг, социальные нормы, закон, последствия поступка (VM), тем выше нравственная интуиция, трансситуационная стабильность и адаптация, но ниже показатели идентификации с животными и виртуального Я в самоописаниях.

Кроме того, чем выше у респондентов склонность к отсутствию оценивания поведения другого человека в ситуации морального выбора (F), тем больше упоминания гендерных описаний. Чем больше обоснований морального выбора (RAC), тем чаще встречается абстрактно-отвлеченное Я в самоописаниях и альтруистическое просоциальное поведение. Чем больше упоминаний отрицательных эмоций в высказываниях (A-), тем ниже показатели материальных, физических, экзистенциальных, виртуальных характеристик Я, альтруистических эмоций в действии и поведении, внешнего субъективного контроля над жизненными ситуациями,

но выше трансситуационная стабильность, освоение внешнего мира и адаптация к нему. Чем больше проявляется эмоциональная отчужденность и нежелание влиять на поступки героя ситуации (T), тем меньше способность оказывать бескорыстную помощь в экстренных ситуациях и проявлений альтруизма в нем. Общие формальные советы в ситуациях морального выбора (F) отрицательно коррелируют с витальным идеалом жизнедеятельности. Чем более выражен позитивный моральный выбор при наличии условий (E), тем выше рефлексивное и абстрактно-отвлеченное Я, а также меньше склонности пойти на уступки в ситуациях оказания помощи. Чем больше позитивных и поддерживающих проявлений в ситуациях морального выбора (A+), тем выше проявляется абстрактно-отвлеченное, экзистенциальное Я в самоописаниях, идентификация с животными, показатели морально-этической ответственности, рефлексии, альтруистические эмоции, нравственные ценности и тенденция к витальному (биологическому) идеалу жизнедеятельности.

Перейдем к характеристикам респондентов со смешанной ориентацией в жизненных ситуациях (табл. 4).

Табл. 4. Взаимосвязи показателей нравственной сферы личности у студентов вуза со смешанной ориентацией в жизненных ситуациях (N = 99)

№ п/п	Показатели нравственной сферы по вопроснику ДС-2	Характеристики личности, с которыми имеется корреляционная связь	Значение коэффициента корреляции r (при p ≤ 0,05)
1	Индекс нравственности (I) — сумма баллов позитивных и неопределенных ответов	Абстрактно-отвлеченное Я	0,20
		Общий показатель морально-этической ответственности	0,23
		Нравственная интуиция	0,23
		Альтруистические эмоции	0,26
		Эмпатия	0,39
		Уступчивое просоциальное поведение	0,35
		Анонимное просоциальное поведение	0,29
		Экстренное просоциальное поведение	0,21
		Эмоциональное просоциальное поведение	0,27
		Альтруистическое просоциальное поведение	0,34
Трансситуационное освоение мира	-0,20		
2	Количество позитивных решений ситуаций морального выбора (P)	Физическое Я	0,23
		Нравственная интуиция	0,20
		Уступчивое просоциальное поведение	0,36
		Анонимное просоциальное поведение	0,29
		Альтруистическое просоциальное поведение	0,27
3	Количество уклончивых ответов (U)	Социальное Я	0,24
		Идентификация с животными	0,20
		Экзистенциальное Я	0,36
		Эмпатия	0,29

Таблица 4. Продолжение

4	Количество негативных ответов (O)	Идентификация с животными Моральная рефлексия Эмпатия Анонимное просоциальное поведение Альтруистическое просоциальное поведение	-0,21 0,22 -0,30 -0,22 -0,23
5	Внутренняя мотивация морального выбора (VNM)	Нравственная интуиция Эмпатия Уступчивое просоциальное поведение Анонимное просоциальное поведение Эмоциональное просоциальное поведение Альтруистическое просоциальное поведение Трансситуационное освоение мира Тенденция социального эталона жизнедеятельности	0,23 0,23 0,25 0,30 0,27 0,22 -0,22 -0,20
6	Внешние мотивы предлагаемого решения (VM)	Виртуальное Я Эмпатия Анонимное просоциальное поведение	0,23 0,24 0,27
7	Нравственный релятивизм (NR)	Социальное Я Материальное Я Экзистенциальное Я Эмоциональное просоциальное поведение	-0,20 0,26 0,34 0,26
8	Рационализация — рациональное объяснение предлагаемого решения (RAC)	Идеальный витальный эталон жизнедеятельности Тенденция витальный эталон жизнедеятельности	0,26 0,23
9	Отрицательные эмоции (A-)	Нравственная интуиция Реальный социальный эталон жизнедеятельности	0,22 0,20
10	Отчужденность (T)	Социальное Я Уступчивое просоциальное поведение Альтруистическое просоциальное поведение Тенденция экзистенциального эталона жизнедеятельности	-0,23 -0,20 -0,22 -0,26
11	Общие советы (F)	Физическое Я Половая идентичность Экзистенциальное Я Анонимное просоциальное поведение Реальный экзистенциальный эталон жизнедеятельности	0,28 0,28 0,30 -0,22 -0,21
12	Позитивный моральный выбор при наличии условий (E)	Абстрактно-отвлеченное Я Физическое Я Тенденция экзистенциального эталона жизнедеятельности	0,41 0,25 0,26
13	Изоляция чувств (M)	Этническое Я Моральная рефлексия Трансситуационная изменчивость	-0,22 0,21 0,21
14	Положительные эмоции (A+)	Социальное Я Абстрактно-отвлеченное Я Деятельное Я Альтруистические эмоции Уступчивое просоциальное поведение Эмоциональное просоциальное поведение Идеальный социальный эталон жизнедеятельности	0,25 0,30 0,27 0,25 0,23 0,21 -0,23

Table 4. Correlations of personality moral indicators in university students with a mixed orientation in life situations (N = 99)

No.	Moral sphere indicators according to DS-2	Characteristics of personality with which there is a correlation	Correlation coefficient value r (with $p \leq 0.05$ )
1	Moral index (I)—sum of positive and evasive responses	Abstract self	0.20
		General indicator of moral and ethical responsibility	0.23
		Moral intuition	0.23
		Altruistic emotions	0.26
		Empathy	0.39
		Compliant pro-social behavior	0.35
		Anonymous pro-social behavior	0.29
		Emergency pro-social behavior	0.21
		Emotional pro-social behavior	0.27
		Altruistic pro-social behavior	0.34
		Transsituational worldview	-0.20
2	Positive moral choice (P)	Physical self	0.23
		Moral intuition	0.20
		Compliant pro-social behavior	0.36
		Anonymous pro-social behavior	0.29
		Altruistic pro-social behavior	0.27
3	Evasive moral choice (U)	Social self	0.24
		Identification with animals	0.20
		Existential self	0.36
		Empathy	0.29
4	Negative moral choice (O)	Identification with animals	-0.21
		Moral reflection	0.22
		Empathy	-0.30
		Anonymous pro-social behavior	-0.22
		Altruistic pro-social behavior	-0.23
5	Intrinsic motivation of moral choice (VNM)	Moral intuition	0.23
		Empathy	0.23
		Compliant pro-social behavior	0.25
		Anonymous pro-social behavior	0.30
		Emotional pro-social behavior	0.27
		Altruistic pro-social behavior	0.22
		Transsituational worldview	-0.22
		Tendency towards a social standard of living	-0.20
6	External motivation for the proposed decision (VM)	Virtual self	0.23
		Empathy	0.24
		Anonymous pro-social behavior	0.27
7	Moral relativism (NR)	Social self	-0.20
		Material self	0.26
		Existential self	0.34
		Emotional pro-social behavior	0.26
8	Rationalisation—rational explanation of the proposed decision (RAC)	Ideal vital standard of living	0.26
		Tendency towards a vital standard of living	0.23
9	Negative emotions (A-)	Moral intuition	0.22
		Real social standard of living	0.20

Table 4. Completion

10	Alienation (T)	Social self Compliant pro-social behavior Altruistic pro-social behavior Tendency towards an existential standard of living	-0.23 -0.20 -0.22 -0.26
11	General advice (F)	Physical self Gender identity Existential self Anonymous pro-social behavior Real existential standard of living	0.28 0.28 0.30 -0.22 -0.21
12	Positive moral choices in the presence of conditions (E)	Abstract self Physical self Tendency towards an existential standard of living	0.41 0.25 0.26
13	Isolation of feelings (M)	Ethnic self Moral reflection Transsituational variability	-0.22 0.21 0.21
14	Positive emotions (A+)	Social self Abstract self Active self Altruistic emotions Compliant pro-social behavior Emotional pro-social behavior Ideal social standard of living	0.25 0.30 0.27 0.25 0.23 0.21 -0.23

У респондентов со смешанными типами ориентаций в жизненных ситуациях индекс нравственности (I) положительно коррелирует с абстрактно-отвлеченным Я в самоописаниях, общим показателем морально-этической ответственности, нравственной интуицией, альтруистическими эмоциями, эмпатией, уступчивым, анонимным, экстренным, альтруистическим просоциальным поведением и отрицательно — с транситуационным освоением мира. Позитивные решения морального выбора (P) положительно взаимосвязаны с физическим Я, нравственной интуицией, уступчивым, анонимным и альтруистическим просоциальным поведением. Нежелание раскрывать свое отношение к моральным нормам (U) положительно коррелирует с социальным и экзистенциальным Я, идентификацией с животными в самоописаниях и эмпатией. Жесткая позиция неприятия моральных норм (O) положительно коррелирует с моральной рефлексией и отрицательно — с идентификацией с животными, эмпатией, анонимным и альтруистическим просоциальным поведением. Тенденция принятия решения на основе внутренних мотивов в ситуациях морального выбора, т. е. избегания чувства вины путем следования указаниям своей совести

(VNM), положительно коррелирует с нравственной интуицией, эмпатией, уступчивым, анонимным, эмоциональным, альтруистическим просоциальным поведением и отрицательно — с транситуационным освоением как внешнего, так и внутреннего мира и тенденцией социального эталона жизнедеятельности. Чем больше ссылок на внешний мотив морального выбора (VM), тем чаще проявляется виртуальное Я в самоописаниях, эмпатия и способность оказывать помощь, когда никто не видит.

Чем больше нравственный релятивизм (NR), тем выше материальное и экзистенциальное Я в самоописаниях, склонность к сопереживанию в поведении и оказании помощи, но ниже показатели социальной идентичности личности. Обоснование морального выбора (RAC) положительно коррелирует с тенденцией и идеальным витальным (биологическим) эталоном жизнедеятельности (уровень «обладание»). Частое упоминание отрицательных эмоций в высказываниях (A-) положительно взаимосвязано с нравственной интуицией и реальным социальным эталоном жизнедеятельности (уровень «самореализация/самоутверждения»). Эмоциональная отчужденность (T) в ситуациях морального выбора отрицательно коррелирует

с социальным Я, уступчивым и альтруистическим просоциальным поведением и тенденцией экзистенциального идеала жизнедеятельности. Склонность давать формальные советы (F) положительно коррелирует с физическими характеристиками Я, показателем половой идентичности, экзистенциальными характеристиками в самоописаниях и отрицательно — с просоциальным поведением в анонимных случаях, реальным экзистенциальным эталоном жизнедеятельности (уровень «служение»). Позитивный моральный выбор, но при условии, если есть возможность (E), положительно коррелирует с абстрактно-отвлеченными и физическими характеристиками Я, тенденцией экзистенциального эталона жизнедеятельности. Советы устранить чувства и изолировать их (M) положительно коррелируют с моральной рефлексией, трансситуационной изменчивостью и отрицательно — с этническими характеристиками Я. Чем больше позитивных и поддерживающих высказываний при моральном выборе (A+), тем более выражены социальное, абстрактно-отвлеченное и деятельное Я в самоописаниях, альтруистические эмоции, уступчивое и эмоциональное просоциальное поведение, однако ниже показатели идеального социального эталона жизнедеятельности.

### **Выводы**

Таким образом, в структуре личностных коррелятов показателей, характеризующих нравственную сферу личности респондентов с субъектно-ориентированным типом, мы можем наблюдать нравственно-позитивные личностные качества, которые связаны с ответственностью, моральной рефлексией, стремлением к смысловой наполненности жизни (экзистенциальная направленность идеала), эмпатией, альтруистической направленностью оказания помощи людям и внутренней мотивацией в ситуациях морального выбора. Это можно объяснить наличием у них интериоризованной субъектности, т. е. способностью осмысливать жизненные ситуации через внутреннюю картину мира, переживать их и творчески изменять свой жизненный путь с целью достижения моральной зрелости. Она предполагает, что человек способен рассматривать и анализировать события и действия, происходящие в его жизни, в контексте своих внутренних представлений и норм, что позволяет ему осознавать последствия своих поступков и принимать ответственность за них. Внешние мотивы в ситуациях морального выбора у них обусловлены в большей

степени несением экзистенциальной ответственности и альтруистическим поведением. Пренебрежение моральными нормами обусловлено преобладанием витального (биологического) и в меньшей степени социального направления идеала жизнедеятельности, и чем выше уровень негативного морального выбора, тем меньше проявление нравственной интуиции, альтруистических эмоций и стремления освоения внутреннего мира в жизненных ситуациях.

Личностные характеристики нравственной сферы у респондентов объект-ориентированных типов включают социальные и экзистенциальные характеристики самоописаний в большей степени. Они также связаны с реальным социальным эталоном жизнедеятельности, который направлен на самореализацию и самоутверждение, а также на поддержание стабильности в жизненных ситуациях. Внешние мотивы морального выбора коррелируют с нравственной интуицией, адаптацией и стабильностью в жизненных ситуациях, а пренебрежение моральными нормами — с гендерными ролями. Негативный моральный выбор связан с виртуальным образом Я, т. е. с образом, который не соответствует реальной идентичности человека, и противоположен морально-этической ответственности личности и эмпатии. Все это указывает на наличие экстериоризованной субъектности, которая предпочитает ориентироваться на внешний мир и выбирать стратегии поведения, основываясь на внешних обстоятельствах и воздействиях.

Личностные корреляты нравственной сферы у респондентов со смешанными типами жизненных ориентаций представлены различными характеристиками. Эти характеристики включают поведенческие способы регуляции, неустойчивую направленность на нравственные и моральные нормы, конструктивность моральных решений и абстрактно-отвлеченные черты идентичности личности. Внутренняя мотивация в ситуациях морального выбора связана с нравственной интуицией, эмпатией, отзывчивостью и оказанием анонимной и бескорыстной помощи людям. Внешние мотивы у представителей этой группы связаны с виртуальным образом Я и способностью к оказанию помощи в анонимных случаях. Попустительское отношение к моральным нормам связано с материальными, экзистенциальными, эмоциональными характеристиками личности, выраженными в самоописаниях, и, напротив, с социальными характеристиками идентичности. Все это указывает на отсутствие ясной направленности на освоение внутреннего или внешнего мира.

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования показали, что личностные характеристики студентов вузов, связанные со способами осуществления морального выбора, можно представить как сложный конструкт, отвечающий за нравственное функционирование во взаимосвязи с субъектной направленностью личности. Интегрированное взаимодействие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов обеспечивает моральный образ Я, сопряженный с ответственностью за свое поведение в ситуациях морального выбора, где единство нравственного сознания и поведения проявляется в целостном нравственном функционировании личности. Получены новые данные о различиях существенных характеристик нравственной сферы у молодых людей в зависимости от жизненных ориентаций личности (субъектной, объектной, смешанной).

Полученные результаты могут внести вклад в изучение феноменологии нравственной сферы личности, а также могут быть использованы в программах воспитания молодежи для определения целевых ориентиров развития нрав-

ственного потенциала личности с учетом их субъектной направленности.

## 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

- Абульханова-Славская, К. А. (1999) *Психология и сознание личности. (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 224 с.
- Ананьев, Б. Г. (2016) *Человек как предмет познания*. 3-е изд. СПб.: Питер, 282 с.
- Анцыферова, Л. И. (1999) Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы). *Психологический журнал*, т. 20, № 3, с. 5–17. EDN: [SCEARX](#)
- Бахтин, М. М. (2003) *Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов*. М.: Русские словари, с. 7–68.
- Веселова, Е. К. (2002) *Психологическая деонтология: мировоззрение и нравственность личности*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 313 с.
- Веселова, Е. К. (2013) Методологические и методические проблемы эмпирического исследования нравственной сферы личности. *Научное мнение*, № 6, с. 168–173. EDN: [SUGDPR](#)
- Веселова, Е. К. (2015) Практические занятия в рамках программ духовно-нравственного воспитания в вузе. Методические материалы. *Образовательные технологии*, № 1, с. 89–117.
- Веселова, Е. К., Дворецкая, М. Я. (2019) Социокультурные и мировоззренческие аспекты подготовки специалистов помогающих профессий. *Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика*, № 3, с. 129–135.
- Воловикова, М. И. (2000) Нравственное становление человека: субъектный подход. В кн.: А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин (ред.). *Проблема субъекта в психологической науке*. М.: Академический проект, с. 235–259.
- Знаков, В. В., Рябикина, З. И. (ред.). (2005) *Субъект, личность и психология человеческого бытия*. М.: Изд-во ИП РАН, с. 9–44.
- Коржова, Е. Ю. (2006) *Психология жизненных ориентаций человека*. СПб.: Изд-во Русской Христианской гуманитарной академии, 383 с.
- Княгина, Е. М. (2013) Нравственность как компонент субъектности личности. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки*, с. 416–419.
- Кухтова, Н. В. (2011) *Феномен просоциального поведения в современной психологии*. Саарбрюккен: LAP Lambert Academic Publ., 144 с.

- Лебедева, Р. В., Веселова, Е. К. (2021) Исследование социокультурного контекста нравственного функционирования личности у студентов вузов с различными типами жизненных ориентаций. *Научное мнение*, № 5, с. 60–65. [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2021\\_5\\_60](https://doi.org/10.25807/22224378_2021_5_60)
- Лосский, Н. О. (2010) *Избранные труды*. М.: РОССПЭН, 839 с.
- Несмелов, В. И. (2000) *Наука о человеке: в 2 т. Т. 2. Метафизика жизни и Христианское Откровение*. СПб.: Центр изучения охраны и реставрации наследия свящ. Павла Флоренского, 438 с.
- Овчарова, Р. В., Гизатуллина, Э. Р. (2012) Психологическая структура нравственной сферы личности. *Вестник Курганского государственного университета. Серия Физиология, Психология и Медицина*, № 23, с. 73–79. EDN: [OUITLH](#)
- Рубинштейн, С. Л. (2003) *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер, 508 с.
- Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А. (ред.). (2008) *Психодиагностика толерантности личности*. М.: Смысл, 172 с.
- Тимошук, И. Г. (2010) Ответственность как результат разрешения духовного кризиса. *Журнал практикующего психолога*, № 15, с. 190–199.
- Blasi, A. (2004) Moral functioning: Moral understanding and personality. In: D. Lapsley, D. Narvaez (eds.). *Moral development, self, and identity*. Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 335–347.
- Narvaez, D., Lapsley, D. K. (2009) *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*. New York: Cambridge University Press, 466 p.

## References

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1999) *Psikhologiya i soznanie lichnosti. (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noy lichnosti): Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology and consciousness of personality. (Problems of methodology, theory and research of real personality): Selected psychological works]*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 224 p. (In Russian)
- Ananyev, B. G. (2016) *Chelovek kak predmet poznaniya [Human being as a subject of cognition]*. 3<sup>rd</sup> ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 282 p. (In Russian)
- Antsyferova, L. I. (1999) Svyaz' moral'nogo soznaniya s npravstvennym povedeniem cheloveka (po materialam issledovaniy Lourensa Kolberga i ego shkoly) [The relationship between moral consciousness and moral behaviour (based on the research of Lawrence Kohlberg and his school)]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 20, no. 3, pp. 5–17. EDN: [SCEARX](#) (In Russian)
- Bakhtin, M. M. (2003) *Sobranie sochinenij: v 7 t. T. 1. Filosofskaya estetika 1920-kh godov [Collected Works: In 7 vols. Vol. 1. Philosophical aesthetics of the 1920s.]*. Moscow: Russkie slovari Publ., pp. 7–68. (In Russian)
- Blasi, A. (2004) Moral functioning: Moral understanding and personality. In: D. Lapsley, D. Narvaez (eds.). *Moral development, self, and identity*. Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 335–347. (In English)
- Korzhova, E. Yu. (2006) *Psikhologiya zhiznennykh orientatsij cheloveka [The psychology of human life orientation]*. Saint Petersburg: Russian Christian Academy for the Humanities Publ., 383 p. (In Russian)
- Knyagina, E. M. (2013) Npravstvennost' kak komponent sub'ektnosti lichnosti [Morality as a component of personality subjectivity]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Gumanitarnye i sotsial'nye nauki — Scientific Notes of the Orel State University. Humanities and Social Sciences Series*, pp. 416–419. (In Russian)
- Kukhtova, N. V. (2011) *Fenomen prosotsial'nogo povedeniya v sovremennoj psikhologii [The phenomenon of prosocial behaviour in contemporary psychology]*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publ., 144 p. (In Russian)
- Lebedeva, R. V., Veselova, E. K. (2021) Issledovanie sotsiokul'turnogo konteksta npravstvennogo funktsionirovaniya lichnosti u studentov vuzov s razlichnymi tipami zhiznennykh orientatsij [The sociocultural context of moral functioning of personality among university students with different types of life orientations]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 5, pp. 60–65. [https://doi.org/10.25807/22224378\\_2021\\_5\\_60](https://doi.org/10.25807/22224378_2021_5_60) (In Russian)
- Losskij, N. O. (2010) *Izbrannye trudy [Selected works]*. Moscow: ROSSPEN Publ., 839 p. (In Russian)
- Narvaez, D., Lapsley, D. K. (2009) *Personality, Identity, and Character: Explorations in Moral Psychology*. New York: Cambridge University Press, 466 p. (In English)
- Nesmelov, V. I. (2000) *Nauka o cheloveke: v 2 t. T. 2. Metafizika zhizni i Khristianskoe Otkrovenie [The science of a human: In 2 vols. Vol. 2. Metaphysics of life and Christian Revelation]*. Saint Petersburg: The Center for the Study of the Protection and Restoration of the Heritage of the Sacred. Pavel Florensky Publ., 438 p. (In Russian)
- Ovcharova, R. V., Gizatullina, E. R. (2012) Psikhologicheskaya struktura npravstvennoj sfery lichnosti [Psychological structure of moral sphere of the person]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Fiziologiya, Psikhologiya i Meditsina*, no. 23, pp. 73–79. EDN: [OUITLH](#) (In Russian)
- Rubinshtein, S. L. (2003) *Bytie i soznanie. Chelovek i mir [Being and consciousness. Man and the World]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 508 p. (In Russian)
- Soldatova, G. U., Shajgerova, L. A. (eds.). (2008) *Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosis of personality tolerance]*. Moscow: Smysl Publ., 172 p. (In Russian)

- Timoshchuk, I. G. (2010) Otvetstvennost' kak rezul'tat razresheniya dukhovnogo krizisa [Responsibility as a result of resolving a spiritual crisis]. *Zhurnal praktikuyushchego psikhologa*, no. 15, pp. 190–199. (In Russian)
- Veselova, E. K. (2002) *Psikhologicheskaya deontologiya: mirovozzrenie i nravstvennost'* [Psychological deontology: Worldview and morality]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 313 p. (In Russian)
- Veselova, E. K. (2013) Metodologicheskie i metodicheskie problemy empiricheskogo issledovaniya nravstvennoj sfery lichnosti [Methodological and methodical problems of empirical research of a personality's moral sphere]. *Nauchnoe mnenie — The Scientific Opinion*, no. 6, pp. 168–173. EDN: SUGDPR (In Russian)
- Veselova, E. K. (2015) Prakticheskie zanyatiya v ramkakh programm dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v vuze. Metodicheskie materialy [Practical classes within the framework of spiritual and moral education programs at the university. Methodological materials]. *Obrazovatel'nye tekhnologii — Educational technologies*, no. 1, pp. 89–117. (In Russian)
- Veselova, E. K., Dvoret'skaya, M. Ya. (2019) Sotsiokul'turnye i mirovozzrencheskie aspekty podgotovki spetsialistov pomagayushchikh professij [Socio-cultural and worldview aspects of helping professions specialists training]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika — Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no. 3, pp. 129–135. (In Russian)
- Volovikova, M. I. (2000) Nravstvennoe stanovlenie cheloveka: sub'ektnyj podkhod [Moral formation of a person: Subjective approach]. In: A. V. Brushlinsky, M. I. Volovikova, V. N. Druzhinin (eds.). *Problema sub'ekta v psikhologicheskoy nauke* [The problem of the subject in psychological science]. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., pp. 235–259. (In Russian)
- Znakov, V. V., Ryabikina, Z. I. (eds.). (2005) *Sub'ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya* [Subject, personality and the psychology of being human]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 9–44. (In Russian)



УДК 159.99

EDN IQBLXS

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-426-434>

Научная статья

## Психологические особенности эмоциональной направленности личности, склонной к кибербуллингу

Р. И. Зекерьяев<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, 295015, Россия, г. Симферополь, пер. Учебный, д. 8

### Сведения об авторе

Руслан Ильвисович Зекерьяев, SPIN-код: 4667-8763, ORCID: 0000-0001-8366-0183, e-mail: [ruslan51291@mail.ru](mailto:ruslan51291@mail.ru)

**Для цитирования:** Зекерьяев, Р. И. (2023) Психологические особенности эмоциональной направленности личности, склонной к кибербуллингу. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 426–434. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-426-434> EDN IQBLXS

**Получена** 6 января 2023; прошла рецензирование 16 февраля 2023; принята 27 февраля 2023.

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

**Права:** © Р. И. Зекерьяев (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.** В современном мире вхождение человека в социокультурное пространство сети Интернет становится все более распространенным явлением. При этом психологические особенности личности становятся детерминантами, определяющими ее поведение в виртуальной среде. Наряду с конструктивными моделями социального взаимодействия у личности в сети Интернет могут также формироваться паттерны, реализация которых может наносить психологический вред другим участникам виртуальной коммуникации, например, кибербуллингу. Психологические особенности личности, способствующие формированию у нее в сети Интернет склонности к данной форме поведения, в частности эмоциональная направленность, изучены недостаточно. Таким образом, целью исследования является выявление различий в эмоциональной направленности у личностей с различным уровнем склонности к кибербуллингу.

**Материалы и методы.** Для участия в исследовании среди пользователей сети Интернет были случайным образом отобраны 60 человек в возрасте от 14 до 35 лет, среди которых 26 мужчин и 34 женщины. Программно-методическое обеспечение исследования включало в себя опросник «Определение общей эмоциональной направленности» Б. И. Додонова и авторский исследовательский опросник «Направленность поведения личности в интернет-пространстве». В ходе математико-статистической обработки данных были использованы Н-критерий Крускала — Уоллиса и корреляционный анализ.

**Результаты.** В ходе исследования было обнаружено, что уровень склонности личности к кибербуллингу в интернет-пространстве может возрастать вместе с повышением уровня пугливости и глорической эмоциональных направленностей. Это проявляется в том, что по мере возрастания ценности аффективных переживаний, связанных с преодолением опасностей и риском, а также стремлением к славе и самоутверждению, возрастает стремление к совершению актов виртуальной агрессии.

**Заключение.** Можно сделать вывод о существовании взаимосвязи между особенностями эмоциональной направленности личности и уровнем ее склонности к кибербуллингу. Результаты данного исследования могут быть использованы в процессе психологического сопровождения личности в процессе ее интернет-социализации. Перспектива дальнейших исследований заключается в поиске взаимосвязей между склонностью личности к кибербуллингу и другими особенностями ее ценностно-смысловой сферы.

**Ключевые слова:** интернет-пространство, кибербуллинг, эмоциональная направленность, пугливости направленность, глорическая направленность

## Research article

# Psychological features of the emotional orientation of a person prone to cyberbullying

R. I. Zekeriaev✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov, 8 Uchebniy Ln., Simferopol 295015, Russia

**Author**

Ruslan I. Zekeriaev, SPIN: 4667-8763, ORCID: 0000-0001-8366-0183, e-mail: [ruslan51291@mail.ru](mailto:ruslan51291@mail.ru)

**For citation:** Zekeriaev, R. I. (2023) Psychological features of the emotional orientation of a person prone to cyberbullying. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 426–434. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-426-434>  
EDN IQBLXS

**Received** 6 January 2023; reviewed 16 February 2023; accepted 27 February 2023.

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

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

**Abstract**

**Introduction.** In the modern world, the entry of a person into the socio-cultural space of the internet is becoming an increasingly common phenomenon. At the same time, the psychological characteristics of a person become determinants of his behavior in a virtual environment. Along with constructive models of social interaction, a person on the internet can also form patterns which can cause psychological harm to other participants of virtual communication — for instance, cyberbullying. There are insufficient studies on the psychological features of a person, such as emotional orientation, that contribute to the formation of a propensity for cyberbullying. The purpose of this article is to identify differences in the emotional orientation in individuals with different levels of propensity for cyberbullying.

**Materials and Methods.** The participants were 60 internet users aged 14 to 35 (26 male and 34 female) who were selected randomly. The methods included the questionnaire “Determination of the general emotional orientation” by B. I. Dodonov and the author’s questionnaire “The orientation of the behavior of the individual in the internet space”. Kruskal-Wallis H-test and correlation analysis was used for mathematical processing.

**Results.** The study revealed that the level of a person’s propensity for cyberbullying can increase along with an increase in the level of pugnacious and gloriole emotional orientations. Specifically, the desire to commit acts of virtual aggression increases along with the increase of the value of affective experiences associated with aspiration for fame and self-affirmation as well as overcoming dangers and risks.

**Conclusion.** There is a relationship between the features of the emotional orientation of a person and the level of the person’s propensity for cyberbullying. The results of this study can be used in the psychological support of individuals in the process of their internet socialization. Further research may focus on identifying the relationships between a person’s propensity for cyberbullying and other features of the person’s value-semantic sphere.

**Keywords:** internet space, cyberbullying, emotional orientation, pugnacious orientation, gloriole orientation

## Введение

В современном мире вхождение человека в социокультурную среду сети Интернет становится все более распространенным явлением. При этом жизненное пространство личности расширяется за счет новых возможностей, которые дает виртуальное пространство. Благодаря частично-поисковой и компенсаторной функциям при переходе в сеть Интернет человек может создавать один или несколько виртуальных образов с различной степенью конгруэнт-

ности, проживать одновременно несколько жизней в разных хронотопах и т. д. При этом личность может не только использовать привычные модели поведения, но и прибегать к принципиально новым для себя, которые порой могут носить деструктивный характер по отношению к другим участникам виртуальной коммуникации. Одной из форм такого поведения является кибербуллинг. Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных теме асоциального поведения в сети Интернет, недостаточно изученным оста-

ются психологические особенности личности, способствующие формированию склонности к кибербуллингу, в частности ее эмоциональная направленность.

Целью статьи является выявление различий в проявлении эмоциональной направленности у личностей с различным уровнем склонности к кибербуллингу.

### **Теоретический обзор современного состояния проблемы**

Описывая кибербуллинг как форму асоциального поведения в интернет-пространстве, Н. С. Бобровникова отмечает, что он представляет собой форму террора, в которой поведение агрессора может варьироваться от имплицитных провокаций конфликта до прямого оскорбления других участников социального взаимодействия. По мнению исследовательницы, данному виду деструктивного поведения присуща особая антисоциальность, проявляющаяся в шантаже, издевательствах, угрозах и т. д. Также подчеркивается, что последствия кибербуллинга могут быть опасными для жертвы и выражаться в ее стремлении к социальной изоляции, возникновению суицидальных намерений и развитию нарушений пищевого поведения (Бобровникова 2015).

Ряд ученых отмечают, что кибербуллинг наносит комплексный вред, затрагивая различные аспекты человеческой жизни: социальный (снижение уровня коммуникативных навыков, отчуждение, избегание общения), психологический (снижение самооценки, уверенности в себе и в своих взглядах), физиологический (нарушения сна, возникновение головных болей, снижение работоспособности, потеря иммунитета и т. д.). Несмотря на то, что акты асоциального поведения происходят в интернет-среде, его последствия проявляются в реальном пространстве. Описывая кибербуллинг, ученые выделяют различные варианты его проявления, к которым относятся: распространение личной информации о жертве, создание фиктивной страницы — копии жертвы, систематические нападки и угрозы в адрес жертвы, формирование ситуации социального отчуждения жертвы и т. д. (Герш 2015; Цилюгина, Трофимова 2017).

Анализируя феномен кибербуллинга, А. А. Баранов и С. В. Рожина выделяют ряд признаков ему особенностей, к которым можно отнести: существование данного вида поведения исключительно в виртуальном пространстве; личность агрессора, как правило, является неконгруэнтной; отсутствие ограничений,

связанных с правилами и нормами социального поведения. Ученые также отмечают, что если в реальном пространстве травле подвергаются чаще всего люди, имеющие «предпосылки жертвы», то в сети Интернет объектом кибербуллинга может стать любой человек, не имеющий «стигм» жертвы. Также выявлено, что к причинам, побуждающим человека к такому виду деструктивного поведения, можно отнести низкий уровень его самооценки, чувство зависти и попытки самоутвердиться за счет других людей, выбираемых в качестве жертв (Баранов, Рожина 2015).

Исследователи, изучая причины возникновения кибербуллинга, выделяют ряд следующих причин: желание превосходства и завоевание статуса в референтной группе, субъективное переживание собственной неполноценности, чувства зависти или ревности, стремление отомстить, желание развлечься, неосознанная потребность в сублимации личностных проблем. По мнению ученых, агрессор не видит аффективные реакции жертвы, из-за чего проявляет эмоциональную отстраненность и слабо понимает травматические последствия своих нападков. Вместе с тем благодаря анонимности у кибербуллера может возникать чувство безнаказанности за свои действия, что также усиливает желание совершать акты агрессии. Сам же кибербуллинг исследователи определяют как психологический террор с целью вызвать у жертвы чувство страха и подчинить ее себе (Дозорцева, Кирюхина 2020; Мельцов и др. 2020).

Описывая особенности кибербуллинга, В. Н. Бородина и А. И. Петимко отмечают, что виртуальный агрессор зачастую остается анонимным, а в сам процесс за короткий промежуток времени может вовлекаться большое количество людей. При этом в процессе виртуального террора практически не имеют значения такие особенности личности, как возраст, пол, социальный статус и т. д. Исследователи также констатируют, что агрессор может наносить большой вред психологическому здоровью жертвы, при этом сама травля может осуществляться в любое время и в любом количестве, достаточно лишь выхода в сеть Интернет (Бородина, Петимко 2021).

Ряд ученых, анализируя феномен кибербуллинга, определяют его как психологическую агрессию, которая опосредуется информационно-коммуникационными технологиями. Особыми свойствами, которые способствуют увеличению вреда, присущего данному феномену, являются: полная анонимность, эффект растормаживания в виртуальном пространстве, физическая

удаленность агрессора от жертвы, постоянство и возможность систематических актов агрессии, публичность данного процесса. Исследователи также отмечали, что кибербуллинг присуща размытость границ отношений между его участниками, при которой жертва виртуальной агрессии не способна выстраивать правильный формат диалога, что провоцирует возникновение у нее чувства беспомощности (Вихман и др. 2021; Можейко, Иванова 2022).

По мнению ряда исследователей, кибербуллинг представляет собой систематическую травлю агрессором жертвы в интернет-пространстве. Учеными был выявлен ряд психологических особенностей кибербуллинга, к которым можно отнести большое количество и обезличенность свидетелей агрессивных нападок; отсутствие наказания за совершаемые агрессором действия; возможность непрерывного преследования жертвы; слабая контролируемость действий и, как следствие, чрезмерно высокое давление со стороны агрессора; возможность преследования одновременно в нескольких сетевых сообществах. Кибербуллинг может приобретать различные формы, в том числе: киберотчуждение (исключение человека из социальной среды и публичное игнорирование), клевета (распространение заведомо неправдивой информации, порочащей честь и достоинство жертвы), выманивание личной информации и затем ее публичное размещение, создание ложных страниц под именем жертвы и осуществление с них негативной коммуникации (Chibbaro 2007; Kowalski, Limber 2013; Willard 2007).

Несмотря на широкую распространенность исследований кибербуллинга, необходимо отметить, что недостаточно изученным остается вопрос о личностных характеристиках, побуждающих человека к совершению актов кибербуллинга. В частности, открытым остается вопрос о психологических особенностях эмоциональной направленности личности, склонной к кибербуллингу. Изучая эмоциональную направленность, Б. И. Додонов указывал, что эмоции выполняют двойственную функцию в жизни человека. С одной стороны, они являются результатом оценки личностью происходящих событий, с другой же — они выступают ценностью. Эмоциональную направленность личности ученый описывал как устойчивую потребность в определенных аффективных переживаниях. Согласно Б. И. Додонову, человек может проявляться как личность в своей активной деятельности, выражающейся в мировоззрении

и направленности, в том числе и эмоциональной (Додонов 1978).

Сказанное выше определило цель нашего исследования, которая заключается в выявлении различий в эмоциональной направленности у личностей с различным уровнем склонности к кибербуллингу.

## Организация и методы исследования

Эмпирическую базу проводимого исследования составили 60 человек с различным уровнем асоциального поведения в интернет-пространстве. Поло-возрастное распределение респондентов: 26 мужчин и 34 женщины в возрасте от 14 до 35 лет. Респонденты были привлечены с помощью рассылки приглашений к участию в исследовании и были выбраны методом случайных чисел.

В ходе исследования был использован ряд методик:

- 1) опросник «Определение общей эмоциональной направленности» Б. И. Додонова (Додонов 1978);
- 2) авторский исследовательский опросник «Направленность поведения личности в интернет-пространстве» (шкала «Склонность к кибербуллингу»), в ходе апробации которого были обоснованы его валидность и надежность (Зекерьяев 2022).

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существует взаимосвязь между особенностями эмоциональной направленности личности и уровнем ее склонности к кибербуллингу.

Для подтверждения данной гипотезы был выдвинут ряд задач:

- 1) выявить и обосновать различия в проявлении эмоциональных направленностей у респондентов с различным уровнем склонности к кибербуллингу;
- 2) установить корреляционную связь между уровнями эмоциональных направленностей личности и уровнем ее склонности к кибербуллингу в интернет-пространстве.

## Результаты и их обсуждение

В ходе исследования было обнаружено, что в изучаемой выборке присутствуют респонденты с различным уровнем склонности к кибербуллингу (рис. 1).

С помощью частотного анализа были обнаружены эмоциональные направленности, выраженность которых существенно различается

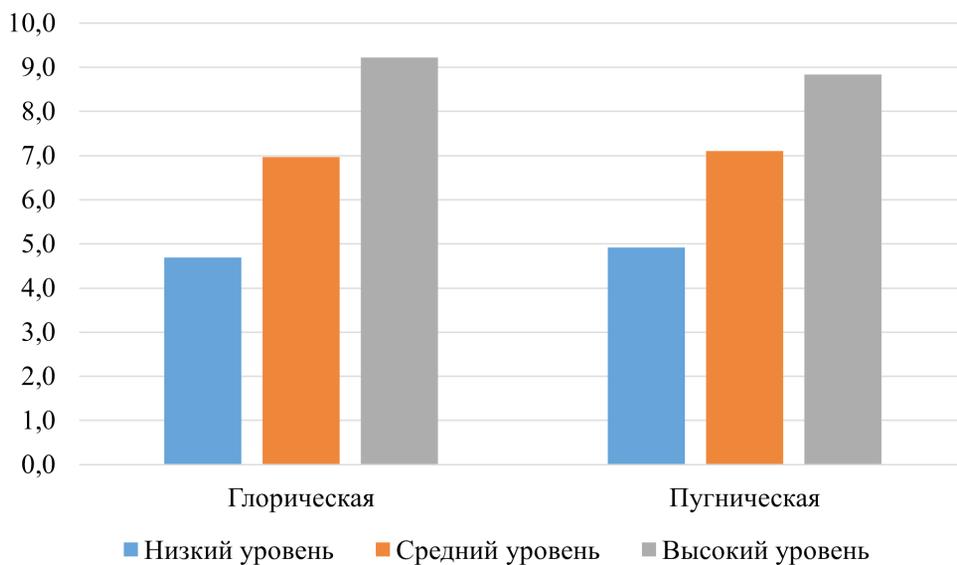


Рис. 1. Распределение респондентов по уровню склонности к кибербуллингу

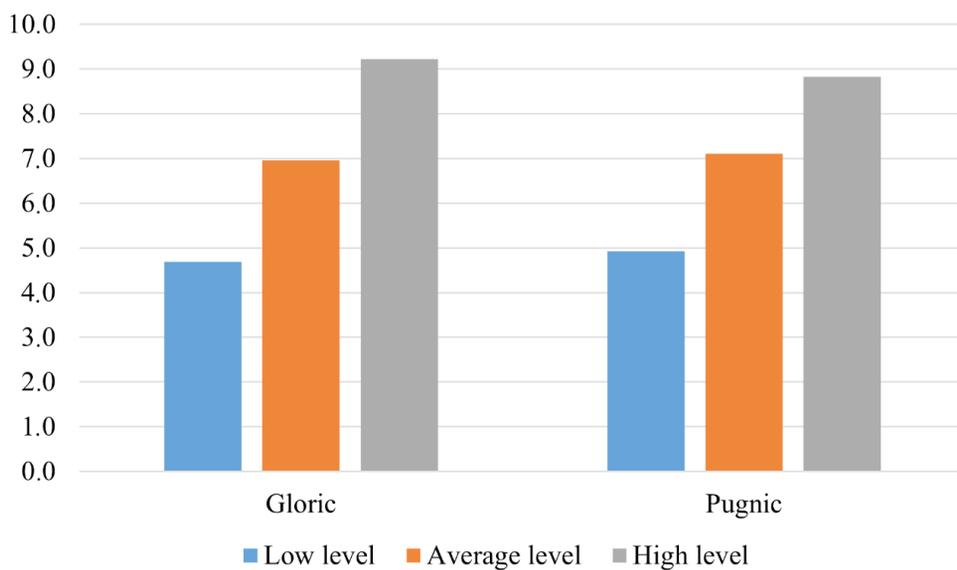


Fig. 1. Distribution of respondents by level of propensity for cyberbullying

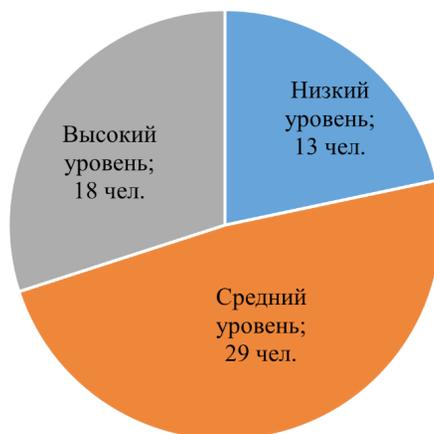


Рис. 2. Выраженность эмоциональных направленностей у личностей с различным уровнем склонности к кибербуллингу (по результатам частотного анализа)

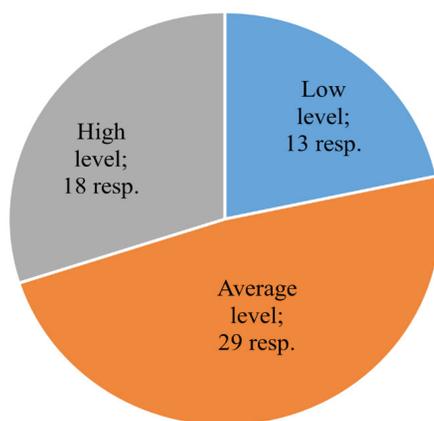


Fig. 2. The degree of manifestation of emotional orientations in individuals with different levels of propensity for cyberbullying (according to frequency analysis)

у респондентов с различным уровнем склонности к кибербуллингу (рис. 2.).

Из рисунка 2 видно, что по мере возрастания выраженности пугнической и глорической эмоциональной направленностей также возрастает склонность к кибербуллингу.

Для оценки различий в выраженности данных эмоциональных направленностей у респондентов с различным уровнем склонности к кибербуллингу был использован Н-критерий Крускала — Уоллиса (табл. 1).

Из таблицы 1 видно, что у респондентов с различным уровнем склонности к кибербуллингу существуют статистически достоверные

различия в проявлении глорической ( $H_{\text{эмп}} = 47,842, \rho < 0,05$ ) и пугнической ( $H_{\text{эмп}} = 43,698, \rho < 0,05$ ) эмоциональных направленностей. Эти различия проявляются в том, что при высокой значимости переживания эмоций, связанных с преодолением риска, опасностей, а также эмоций, связанных с самоутверждением и славой, у респондентов также наблюдается склонность к кибербуллингу. Данное явление нашло свое отражение в ходе контент-анализа самоотчетов респондентов: «Я чувствую себя сильным, когда мне удается в спорах в комментариях победить соперника. Тут даже неважно, прав я был или нет. Главное — задавить оппонента, показав всем, что я — сила

Табл. 1. Результаты применения Н-критерия Крускала — Уоллиса

Параметры	Глорическая	Пугническая
Н	47,842	43,698
Ст.св.	2	2
Асимптотическая значимость	0,000	0,000

Table 1. Kruskal-Wallis H-test results

Parameters	Gloric orientation	Pugnic orientation
H	47.842	43.698
df	2	2
Asymp. Sig.	0.000	0.000

и мощь, а он нет» (мужчина, 19 лет, высокий уровень склонности к кибербуллингу), «Я честно не понимаю, почему люди становятся виртуальными агрессорами. Ради чего? Это ни разу не выглядит круто. Буллер скорее выглядит назойливым и токсичным, чем крутым» (женщина, 22 года, низкий уровень склонности к кибербуллингу), «Для меня кибербуллинг — как вид спорта. Суметь надавить на выбранную жертву в комментариях так, чтобы он сдался, но при этом не быть забаненным администратором группы. Своего рода игра с огнем. Не скажу, что я прямо занимаюсь этим постоянно. Это так, когда скучно, а кто-то в интернете сам нарывается» (мужчина, 21 год, средний уровень склонности к кибербуллингу).

Гипотеза исследования о существовании взаимосвязи между уровнями склонности к кибербуллингу и выраженностью эмоциональных направленностей личности была также подтверждена с помощью корреляционного анализа Спирмена (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что существуют статистически значимые взаимосвязи между уровнем склонности к кибербуллингу и выраженностью таких эмоциональных направленностей, как глорическая ( $r = 0,768$ ,  $p < 0,05$ ) и пугническая ( $r = 0,742$ ,  $p < 0,05$ ).

### Выводы

Кибербуллинг — это форма асоциального поведения в интернет-пространстве, в которой действия агрессора могут варьироваться от попыток провокации конфликта до прямого оскорбления участников сетевого взаимодействия. К причинам, побуждающим агрессора к данному формату коммуникации, можно отнести стрем-

ление к самоутверждению, чувство собственной неполноценности, зависти, наличие психологических проблем и т. д. Вред кибербуллинга носит комплексный характер, затрагивая различные аспекты жизнедеятельности: физиологическую, психологическую и социальную. У жертвы могут проявиться нарушение сна, возникновение расстройств пищевого поведения, снижение самооценки, наличие суицидальных мыслей и т. д. В связи с этим кибербуллинг представляет собой отчетливую проблему современного виртуального пространства.

Эмоциональная направленность личности представляет собой свойство личности, выражающееся в стремлении переживать определенного рода эмоции. При этом сами эмоции могут быть не только оценочной реакцией на происходящие события, но и ценностью, руководствуясь которой личность склонна выстраивать свою деятельность, в том числе и социальную активность. Учитывая, что сеть Интернет выступает расширением жизненного пространства личности, эмоциональная направленность может также проявляться в выборе предпочитаемых стратегий поведения в виртуальной реальности, среди которых могут быть и асоциальные, в частности, кибербуллинг.

Исследование показало, что существуют различия в склонности к кибербуллингу у респондентов с разной эмоциональной направленностью. Так, было выявлено, что при значимости для личности глорических (эмоции при ощущении славы и самоутверждении) и пугнических (эмоции от преодоления опасностей и рисков) аффективных переживаний увеличивается ее склонность к совершению актов агрессии в сети Интернет.

Табл. 2. Результаты корреляционного анализа

Переменные	Уровень кибербуллинга
Глорическая направленность	0,768 ( $p < 0,05$ )
Пугническая направленность	0,742 ( $p < 0,05$ )

Table 2. Results of correlation analysis

Variables	Level of cyberbullying
Gloric orientation	0.768 ( $p < 0.05$ )
Pugnic orientation	0.742 ( $p < 0.05$ )

Возможность применения результатов данного исследования заключается в том, что они могут быть использованы в психологическом сопровождении личности в процессе ее интернет-социализации. Полученные результаты также могут быть использованы педагогами и психологами образовательных учреждений при разработке и реализации воспитательных программ. Перспектива дальнейших исследований заключается в поиске взаимосвязей между склонностью личности к кибербуллингу и другими особенностями ее эмоциональной и ценностно-смысловой сферы.

### 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

- Баранов, А. А., Рожина, С. В. (2015) Кибербуллинг — новая форма угрозы безопасности личности подростка. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: филология, педагогика, психология*, № 11, с. 62–66.
- Бобровникова, Н. С. (2015) Опасность интернета — кибербуллинг. *Восточно-европейский научный вестник*, № 1 (1), с. 6–9. EDN: [XDТАЕР](#)
- Бородина, В. Н., Петимко, А. И. (2021) Кибербуллинг среди подростков в образовательной среде как предмет исследования. *Мир науки, культуры, образования*, № 6 (91), с. 154–157. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-691-154-157>
- Вихман, А. А., Волкова, Е. Н., Скитневская, Л. В. (2021) Традиционные и цифровые возможности профилактики кибербуллинга. *Вестник Мининского университета*, т. 9, № 4, статья 10. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-10>
- Герш, Б. Г. (2015) Мотивации агрессивного поведения. *Гуманитарные проблемы военного дела*, № 3 (4), с. 115–119.
- Додонов, Б. И. (1978) *Эмоция как ценность*. М.: Политиздат, 272 с.
- Дозорцева, Е. Г., Кирюхина, Д. В. (2020) Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков. *Прикладная юридическая психология*, № 1 (50), с. 80–87.
- Зекерьяев, Р. И. (2022) Стандартизация опросника «Направленность поведения личности в интернет-пространстве». *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание*, № 3, с. 52–56. EDN: [PMGKРQ](#)
- Мельцов, В. М., Конов, К. Ю., Салмина, И. А. (2020) Подростковый кибербуллинг: понятие, причины возникновения и их анализ. *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии*, № 4 (13), с. 58–60. EDN: [BKLLHF](#)
- Можейко, А. В., Иванова, Е. С. (2022) Кибербуллинг как проблема психологического самочувствия и эмоционального благополучия детей и подростков. *Матрица научного познания*, № 5-2, с. 312–318. EDN: [XHUOAA](#)
- Цилюгина, И. Б., Трофимова, Е. В. (2017) Особенности кибербуллинга в образовательной среде. *Среднее профессиональное образование*, № 12, с. 27–29. EDN: [YOUOOL](#)
- Chibbaro, J. S. (2007) School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. *Professional School Counseling*, vol. 11, no. 1, pp. 65–68. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701100109>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. (2013) Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, vol. 53, no. 1, pp. S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Willard, N. E. (2007) *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign; Illinois: Research Press, 320 p.

### References

- Baranov, A. A., Rozhina, S. V. (2015) Kiberbulling — novaya forma ugrozy bezopasnosti lichnosti podroostka [Cyberbullying is a new form of threat to the security of a teenager's personality]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo*

- universiteta im. I. Kanta — Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Philology, Pedagogy, Psychology*, no. 11, pp. 62–66. (In Russian)
- Bobrovnikova, N. S. (2015) Opasnost' interneta — kiberbulling [The danger of the Internet is cyberbullying]. *Vostochno-evropejskij nauchnyj vestnik — Eastern European Scientific Journal*, no. 1 (1), pp. 6–9. EDN: [XDTAEP](#) (In Russian)
- Borodina, V. N., Petimko, A. I. (2021) Kiberbulling sredi podrostkov v obrazovatel'noj srede kak predmet issledovaniya [Cyberbullying among adolescents in the educational environment as a subject of research]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — World of Science, Culture, Education*, no. 6 (91), pp. 154–157. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-691-154-157> (In Russian)
- Chibbaro, J. S. (2007) School counselors and the cyberbully: Interventions and implications. *Professional School Counseling*, vol. 11, no. 1, pp. 65–68. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701100109> (In English)
- Dodonov, B. I. (1978) *Emotsiya kak tsennost' [Emotion as a value]*. Moscow: Politizdat Publ., 272 p. (In Russian)
- Dozortseva, E. G., Kiryukhina, D. V. (2020) Kiberbulling i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu u podrostkov [Cyberbullying and deviant behavior in adolescents]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya — Applied Legal Psychology*, no. 1 (50), pp. 80–87. (In Russian)
- Gersh, B. G. (2015) Motivatsii agressivnogo povedeniya [Motivations of aggressive behavior]. *Gumanitarnye problemy voennogo dela — Humanitarian Problems of Military Affairs*, no. 3 (4), pp. 115–119. (In Russian)
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. (2013) Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, vol. 53, no. 1, pp. S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018> (In English)
- Meltsov, V. M., Konov, K. Yu., Salmina, I. A. (2020) Podrostkovyj kiberbulling: ponyatie, prichiny vozniknoveniya i ikh analiz [Teenage cyberbullying: Concept, causes and analysis]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk natsional'noj gvardii*, no. 4 (13), pp. 58–60. EDN: [BKLLHF](#) (In Russian)
- Mozhejko, A. V., Ivanova, E. S. (2022) Kiberbulling kak problema psikhologicheskogo samochuvstviya i emotsional'nogo blagopoluchiya detej i podrostkov [Cyberbullying as a problem of psychological well-being and emotional well-being of children and adolescents]. *Matritsa nauchnogo poznaniya*, no. 5-2, pp. 312–318. EDN: [XHUOAA](#) (In Russian)
- Tsilyugina, I. B., Trofimova, E. V. (2017) Osobennosti kiberbullinga v obrazovatel'noj srede [Features of cyberbullying in the educational environment]. *Srednee professional'noe obrazovanie — The Journal of Secondary Vocational Education*, no. 12, pp. 27–29. EDN: [YOUOOL](#) (In Russian)
- Vikhman, A. A., Volkova, E. N., Skitnevskaya, L. V. (2021) Traditsionnye i tsifrovye vozmozhnosti profilaktiki kiberbullinga [Traditional and digital options for cyberbullying prevention]. *Vestnik Mininskogo universiteta — Vestnik of Minin University*, vol. 9, no. 4, article 10. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-4-10> (In Russian)
- Willard, N. E. (2007) *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, Illinois: Research Press, 320 p. (In English)
- Zekeryaev, R. I. (2022) Standartizatsiya oprosnika “Napravlennost' povedeniya lichnosti v internet-prostranstve” [Standardization of the questionnaire “Orientation of personality behavior in the internet space”]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie — Modern Science: Actual problems of theory and practice. Series: Cognition*, no. 3, pp. 52–56. EDN: [PMGKPO](#) (In Russian)



УДК 159.9 + 316.6

EDN OGYSRW

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-435-451>

Научная статья

## Когнитивные эталоны восприятия «эффективного» и «неэффективного» преподавателя высшей школы студентами с разной мотивацией обучения

В. Н. Панферов<sup>1</sup>, О. В. Никифоров<sup>2</sup>, С. М. Шингаев<sup>3</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> Балтийская международная академия, LV-1003, Латвия, г. Рига, ул. Ломоносова, д. 4

<sup>3</sup> Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 191002, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11–13, лит. А

### Сведения об авторах

Владимир Николаевич Панферов, SPIN-код: [1910-5422](#), Scopus AuthorID: [57128097400](#), ORCID: [0000-0002-3528-3122](#), e-mail: [v-panferov@mail.ru](mailto:v-panferov@mail.ru)

Олег Владимирович Никифоров, Scopus AuthorID: [57220239389](#), ORCID: [0000-0002-9024-0598](#), e-mail: [Nik\\_oleg@latnet.lv](mailto:Nik_oleg@latnet.lv)

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

**Для цитирования:** Панферов, В. Н., Никифоров, О. В., Шингаев, С. М. (2023) Когнитивные эталоны восприятия «эффективного» и «неэффективного» преподавателя высшей школы студентами с разной мотивацией обучения. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 435–451. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-435-451> EDN OGYSRW

**Получена** 4 июля 2023; прошла рецензирование 5 июля 2023; принята 9 июля 2023.

**Финансирование:** Сбор эмпирических данных осуществлен в рамках проекта РФФИ 19-013-00412.

**Права:** © В. Н. Панферов, О. В. Никифоров, С. М. Шингаев (2023). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

### Аннотация

**Введение.** В современной практике высшего образования довольно широко используются методы анализа качества профессиональной деятельности преподавателей, основанные на оценках их личностно-профессиональных качеств студентами, однако при этом зачастую не учитываются закономерности социальной перцепции, которые могут опосредовать результаты подобных опросов. В статье представлено исследование, направленное на описание когнитивных эталонов восприятия «эффективного» и «неэффективного» преподавателя высшей школы студентами с разной мотивацией обучения. Когнитивные эталоны понимаются как психологические инструменты оценки различных социальных объектов, которые складываются в процессе их социально-психологической интерпретации, представляющей собой формирование суждений об этих объектах на основе восприятия и семантизации их характеристик, доступных наблюдению.

**Материалы и методы.** Описаны результаты опроса 118 студентов 1–2 курсов педагогического вуза, проведенного непосредственно после посещения лекционного занятия ранее незнакомого им преподавателя. Использовались метод анкетирования, с помощью которого, помимо прочего, рассчитывался показатель «эффективности» преподавателя на основе параметров содержательности, полезности и интересности его лекции, метод полярных профилей для характеристики личностных и профессиональных качеств, атрибутируемых преподавателям, а также «Шкала академической мотивации».

**Результаты.** В процессе социально-психологической интерпретации личности преподавателей студенты атрибутируют более позитивные личностные качества «эффективным» преподавателям, в сравнении с «неэффективными». Содержание когнитивных эталонов восприятия личности «эффективного» и «неэффективного» преподавателя воспроизводит конструкт психологии человека, соответствующий требованиям исполняемой деятельности, и включает характеристики

профессионального, коммуникативного, нравственного и регуляторного потенциала. Когнитивный эталон восприятия личности «эффективного» преподавателя значительно более синкретичен, а атрибутируемые преподавателю оценки личностных и профессиональных качеств менее дифференцированы, в сравнении с «неэффективным». Студенты, реализующие в учебной деятельности потребность в автономии, более независимы в оценках профессиональных и личностных качеств, атрибутируемых преподавателям, чем студенты с интроецированной и экстернальной мотивацией. *Заключение.* Результаты исследования могут использоваться при организации исследований и интерпретации данных, полученных в опросах, которые реализуются с целью оценки качества профессиональной деятельности преподавателей вузов на основе студенческих оценок.

**Ключевые слова:** когнитивный эталон, социальная перцепция, преподаватели, студенты, эффективность преподавательской деятельности

## Research article

# Cognitive patterns of perception of an “effective” and “ineffective” high school teacher by students with different academic motivations

V. N. Panferov<sup>1</sup>, O. V. Nikiforov<sup>2</sup>, S. M. Shingaev<sup>✉3</sup>

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

<sup>2</sup> Baltic International Academy, 4 Lomonosova Str., Riga LV-1003, Latvia

<sup>3</sup> Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Letter A, 11–13 Lomonosova Str., Saint Petersburg 191002, Russia

### Authors

Vladimir N. Panferov, SPIN: [1910-5422](#), Scopus AuthorID: [57128097400](#), ORCID: [0000-0002-3528-3122](#), e-mail: [v-panferov@mail.ru](mailto:v-panferov@mail.ru)

Oleg V. Nikiforov, Scopus AuthorID: [57220239389](#), ORCID: [0000-0002-9024-0598](#), e-mail: [Nik\\_oleg@latnet.lv](mailto:Nik_oleg@latnet.lv)

Sergei M. Shingaev, SPIN: [1043-7169](#), Scopus AuthorID: [56964987900](#), ResearcherID: [S-4159-2016](#), ORCID: [0000-0001-7546-7375](#), e-mail: [sshingaev@mail.ru](mailto:sshingaev@mail.ru)

**For citation:** Panferov, V. N., Nikiforov, O. V., Shingaev, S. M. (2023) Cognitive patterns of perception of an “effective” and “ineffective” high school teacher by students with different academic motivations. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 435–451. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-435-451> EDN [OGYSRW](#)

**Received** 4 July 2023; reviewed 5 July 2023; accepted 9 July 2023.

**Funding:** Empirical data was collected within the framework of the RFBR project 19-013-00412.

**Copyright:** © V. N. Panferov, O. V. Nikiforov, S. M. Shingaev (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](#).

### Abstract

**Introduction.** Today the quality of university teachers' work is widely analyzed using student assessments of teachers' personal and professional qualities. However, such analyses often fail to take into account the patterns of social perception that can mediate the results of student surveys. The paper describes cognitive patterns of perception of “effective” and “ineffective” high school teachers by students with different academic motivations. Cognitive patterns are viewed as psychological tools for evaluating various social objects — such tools are formed during the socio-psychological interpretation of the objects which is the formation of judgments about the objects based on the perception and semantics of their characteristics available to observation.

**Materials and Methods.** The participants included 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> year students (N = 118) of a pedagogical university who were surveyed immediately after attending lectures by teachers previously unknown to them. We used a questionnaire to calculate the indicator of “effectiveness” of teachers based on such parameters as the lecture's content, usefulness and the degree of its interest. We used the method of polar profiles to characterize personal and professional qualities attributed to teachers, and the Scale of Academic Motivation.

**Results.** During socio-psychological interpretation of a teacher's personality, students attribute more positive personal qualities to “effective” teachers than to the “ineffective” ones. The cognitive patterns of personality perception of an “effective” and “ineffective” teacher include characteristics of professional, communicative, moral and regulatory potential. The content of cognitive patterns of perception of the personality of an “effective” and “ineffective” teacher reproduces the construct of human psychology that meets the

requirements of the activity performed, and includes characteristics of professional, communicative, moral and regulatory potential. Students who implement the need for autonomy in their educational activities are more independent in assessing professional and personal qualities attributed to teachers than students with introjected and external motivation.

*Conclusion.* The results can be used when conducting student surveys aimed at assessing the quality of university teachers' work, and when interpreting the data obtained by such surveys.

**Keywords:** cognitive pattern, social perception, teachers, students, effectiveness of teaching

## Введение

Восприятие и интерпретация личности преподавателя обучающимися является неотъемлемой стороной педагогического общения. Результаты исследований социально-перцептивной стороны педагогического взаимодействия в высшем образовании убедительно свидетельствуют о том, что особенности восприятия и понимания личности преподавателя студентами во многом определяют успешность их обучения и профессионального становления, поскольку образ преподавателя, формирующийся в процессах социального познания, является весомым регулятором деятельности личности и ее отношений с другими людьми. Значимость социально-перцептивной стороны взаимодействия в системе «преподаватель — студенты» находит отражение в современных подходах к оценке качества профессиональной деятельности преподавателей, которая, помимо прочего, может быть реализована посредством анализа студенческих оценок их профессиональных и личностных качеств (Андрущак 2007).

В этом контексте в последние десятилетия широкое распространение приобретают исследования, в которых в фокусе внимания оказывается проблема разработки моделей образа «идеального» преподавателя, в которых были бы зафиксированы характеристики, ассоциирующиеся в сознании студентов с наибольшей эффективностью образовательного процесса. Наиболее типичным методическим подходом к организации подобных исследований является создание наборов (или рейтингов) характеристик абстрактного преподавателя, который может обозначаться как «образцовый» (Ошкина 2020), «идеальный» (Башбаева и др. 2016; Бернавская, Клещева 2022), «современный» (Осипова, Толстоухова 2020; Семенов и др. 2020), «эффективный» (Tatipang et al. 2022), «обладающий профессионально-важными качествами» (Гужва 2022) и т. д. Можно с большой долей уверенности предполагать, что основное содержание получаемых в результате моделей формируется в логике социальной стереотипизации, о чем свидетельствует, в частности, высокая степень

схожести моделей «идеальных преподавателей», полученных в опросах студентов разных направлений подготовки и этапов обучения, в которых доминируют характеристики профессиональной, педагогической и коммуникативной компетентности, а также, несколько реже, характеристики нравственного и регуляторного потенциала преподавателя, что было показано как в публикациях, упомянутых выше, так и в наших предыдущих исследованиях (Панферов и др. 2019b).

Тот факт, что перечисленные выше качества вносят значимый вклад в эффективность преподавательской деятельности, не вызывает сомнений. Однако возникает закономерный вопрос: насколько точны оценки личностных и профессиональных качеств преподавателей, которые могут предложить студенты, опирающиеся в данном случае не на стереотипные представления о преподавателях, а на собственный опыт непосредственного взаимодействия с ними?

В процессе подобного оценивания, фундамент которого составляет социально-психологическая интерпретация личности преподавателя студентами, ключевое значение приобретают когнитивные эталоны — представления о различных объектах социальной действительности, выступающие основанием для их категоризации в соответствии с основаниями, релевантными потребностям и опыту субъекта социальной перцепции. Понятие эталона в исследованиях познания первоначально использовалось в психофизике (Запорожец и др. 1967), однако довольно быстро было интегрировано в категориальный строй социальной психологии, где в работах А. А. Бодалева (Бодалев 1982), В. Н. Панферова (Панферов 1982), В. А. Лабунской (Лабунская 1986) и др. оно получило иную, в сравнении с психофизикой, трактовку, и стало пониматься как «мерка», которая позволяет включить объект социального познания в ту или иную систему категорий, обладающих значимостью для субъекта (Бодалев 1982). Сегодня понятие «когнитивный эталон» трактуется как инструмент оценки субъектом социального познания различных социальных объектов (в том

числе партнеров по взаимодействию), что содержательно сближает его с распространенным (преимущественно в зарубежных исследованиях) понятием когнитивной схемы (Hamilton 1981). В то же время полное отождествление понятий «когнитивный эталон» и «когнитивная схема» не вполне корректно, поскольку в качестве механизма формирования когнитивной схемы чаще всего рассматривается стереотипизация (Grant, Holmes 1981; Taylor, Crocker 1981), тогда как когнитивные эталоны, хотя и могут включать в себя элементы стереотипов, несводимы к ним, отражая не типичные, а наиболее значимые для субъекта характеристики познаваемых объектов и содержательно усложняясь (а не упрощаясь, как это характерно для содержания социального стереотипа) в процессах социально-перцептивной активности.

Как уже было отмечено, когнитивные эталоны складываются в процессе социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами, которая представляет собой формирование суждений о преподавателе, возникающих у студентов на основе восприятия и семантизации его внешности и поведения и воплощающихся в атрибуции ему тех или иных характеристик (Панферов и др. 2019b). В отличие от социальных стереотипов, когнитивные эталоны восприятия личности преподавателя, формирующиеся у студентов, обусловлены реальным опытом взаимодействия с ним (Яковлев 2021), что, помимо прочего, проявляется в изменении содержания эталонов по мере накопления этого опыта (Калашникова 2020; Moussu 2010), а также в различиях образов преподавателя у студентов с разной мотивационной направленностью личности (Панферов и др. 2019a; Черемискина, Ращупкина 2019). По нашему мнению, именно мотивационные предпосылки, в которых в наибольшей степени находит отражение актуальный образовательный опыт обучающихся, заслуживают пристального внимания в контексте дифференцированного анализа когнитивных эталонов восприятия ими преподавателей. Кроме того, в наших предыдущих исследованиях было показано, что процессы социально-психологической интерпретации личности преподавателя опосредуются их профессиональными планами студентов (Панферов и др. 2020). Помимо этого, мы учитывали большой объем данных о взаимосвязях мотивации и успешности обучения (например: Губин, Акулов 2017; Лебедева 2015; Wu 2019), которые наиболее наглядно проявляются в исследованиях академической мотивации в методологической парадигме теории самодетерми-

нации (например: Гордеева и др. 2014; Clark et al. 2014), а также о выраженных различиях в восприятии студентами преподавателей, воспринимаемых как «эффективных» и «неэффективных» (Поваренков, Слепко 2014; Tang et al. 2005).

Отметим, что анализ диссертаций по психологическим наукам, размещенных на сайте ВАК за период 2012–2023 гг., показал, что в прямой постановке заявленная нами тема не выступала предметом исследования. Из 11 работ, в которых рассматривалась профессиональная деятельность преподавателей высшей школы, взаимодействие студентов с преподавателями в образовательном пространстве вузов, наиболее близкие по тематике исследования связаны с изучением проблемы развития личностной зрелости студентов во взаимодействии с преподавателями как следствие перехода от транслирующего стиля взаимодействия к личностно-развивающему, опирающемуся на совместную ценностно-ориентационную деятельность (Клочкова 2016), и анализом содержания мотивации учебной деятельности студентов в зависимости от стиля каузальной атрибуции (Давудова 2018). Вопросы восприятия в межличностных отношениях рассматривались в той или иной степени в 31 диссертации, защищенной за указанный выше период, при этом когнитивные эталоны восприятия преподавателей студентами также не включались в поле зрения исследователей.

На этом основании была сформулирована цель исследования, представленного в данной статье, которая заключается в описании когнитивных эталонов восприятия «эффективного» и «неэффективного» преподавателя высшей школы студентами с разной мотивацией обучения. Изучение содержания когнитивных эталонов восприятия преподавателей студентами в условиях современного образования представляется особенно актуальным в связи с тем, что в современных реалиях наблюдается интенсивное смещение акцентов в содержании профессиональной роли преподавателя, который перестает быть «источником знаний» (в силу роста доступности информации) и становится, в первую очередь, «транслятором» личностной модели профессионала в той сфере деятельности, с которой связана его преподавательская активность (Гужва 2022).

## Материалы и методы

При подготовке статьи использованы материалы экспериментального исследования, в котором приняли участие 30 преподавателей

и 453 студента 1–2 курсов педагогического вуза. В ходе исследования студенты оценивали 15-минутные лекции по профильному предмету незнакомых им ранее преподавателей по параметрам «интерес», «содержательность», «полезность для будущей профессиональной деятельности» и «готовность посещать лекции этого преподавателя в дальнейшем», используя 7-балльную шкалу Лайкерта. Помимо этого, студентам предлагалось охарактеризовать личность преподавателя с помощью разработанной нами ранее методики полярных профилей (Панферов и др. 2019b), а также заполнить краткую версию опросника академической мотивации (Гордеева и др. 2014) (шкалы «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «интроецированная мотивация», «экстернальная мотивация», интерпретируемые в логике теории самодетерминации) и анкету, позволившую получить данные об их текущей успеваемости (средний балл за последнюю сессию) и профессиональных планах (планируется ли работа по специальности после окончания вуза).

На основании усредненных оценок в последующий анализ были включены данные по восьми лекциям, четыре из которых получили наиболее высокие (от 5,74 до 6,82) оценки, а остальные — наиболее низкие (от 2,10 до 4,01). Преподаватели, читавшие лекции, получившие наиболее высокие оценки, были условно обозначены как «эффективные», наиболее низкие — как «неэффективные». Помимо оценок лекций, предложенных студен-

тами, при отборе материала для дальнейшего анализа учитывались возраст, пол и стаж работы преподавателей. В результате преподаватели, составившие группы «эффективных» и «неэффективных», были уравнены по полу (50% мужчин и 50% женщин в обеих группах), среднему возрасту (45,32 и 43,95 года соответственно) и стажу преподавательской деятельности (16,10 и 15,42 года соответственно). Для дальнейшего анализа использовались данные только тех студентов, которые привлекались к оценке отобранных для анализа лекций. Итоговый объем студенческой выборки составил 118 человек (средний возраст — 19,12 года, 23,7% мужчин и 76,3% женщин), 49 из которых давали характеристику «эффективных» преподавателей, 69 — «неэффективных». Было установлено, что выделенные подгруппы студентов не различаются по уровню академической мотивации (табл. 1).

Статистический анализ данных, реализованный с помощью пакета прикладных статистических программ Statistical10.0, включал расчет описательных статистик, эксплораторный факторный анализ с последующим varimax-вращением, с помощью которого были описаны структурные характеристики когнитивных эталонов восприятия «эффективных» и «неэффективных» преподавателей, а также сравнительный анализ, позволивший проследить различия в характеристиках этих эталонов у студентов с разными показателями академической мотивации, и корреляционный анализ,

Табл. 1. Академическая мотивация в подгруппах студентов, оценивавших лекции «эффективных» и «неэффективных» преподавателей (сравнение по критерию Манна — Уитни)

Виды академической мотивации	Описательные статистики для подгрупп, оценивавших		Z	p
	лекции «эффективных» преподавателей	лекции «неэффективных» преподавателей		
Познавательная мотивация	17,29 ± 2,37	16,16 ± 3,75	-1,16	0,25
Мотивация достижения	15,06 ± 3,31	13,65 ± 4,37	-1,50	0,13
Интроецированная мотивация	12,78 ± 3,97	13,09 ± 4,28	0,53	0,60
Экстернальная мотивация	10,14 ± 3,56	9,85 ± 4,22	-0,57	0,57

Table 1. Academic motivation in subgroups of students who evaluated lectures by “effective” and “ineffective” teachers (comparison by the Mann-Whitney test)

Types of academic motivation	Descriptive statistics for subgroups that evaluated:		Z	p
	lectures of “effective” teachers	lectures of “ineffective” teachers		
Cognitive motivation	17.29 ± 2.37	16.16 ± 3.75	-1.16	0.25
Motivation to achieve	15.06 ± 3.31	13.65 ± 4.37	-1.50	0.13
Introjected motivation	12.78 ± 3.97	13.09 ± 4.28	0.53	0.60
External motivation	10.14 ± 3.56	9.85 ± 4.22	-0.57	0.57

применявшийся для оценки взаимосвязей между характеристиками когнитивных эталонов восприятия преподавателей студентами и их академической успеваемостью.

## Результаты

Анализ описательных статистик показал, что в процессе социально-психологической интерпретации личности преподавателей студенты

закономерно атрибутируют более позитивные личностные качества «эффективным» преподавателям, в сравнении с «неэффективными». Статистически значимые различия, подтверждающие этот вывод, обнаружены по 28 пунктам методики полярных профилей, для большинства остальных они обнаруживаются на уровне статистической тенденции (табл. 2).

Факторизация оценок личности, атрибутируемых «эффективным» и «неэффективным»

Табл. 2. Социально-психологическая интерпретация личности «эффективных» и «неэффективных» преподавателей студентами в процессе лекционных занятий

Качества личности, атрибутируемые преподавателям	Описательные статистики для подгрупп, оценивавших		Z	p
	лекции «эффективных» преподавателей	лекции «неэффективных» преподавателей		
Неадекватный	1,37 ± 0,73	1,74 ± 1,17	1,72	0,08
Вежливый	6,59 ± 0,81	5,91 ± 1,32	2,77	0,01
Внешне непривлекательный	2,41 ± 1,51	3,18 ± 1,59	2,91	0,00
Внимательный	5,90 ± 1,21	4,44 ± 1,79	4,47	0,00
Недоброжелательный	1,84 ± 1,49	2,43 ± 1,25	3,09	0,00
Добросовестный	5,92 ± 1,22	5,43 ± 1,51	1,75	0,08
Злой	2,04 ± 1,02	2,62 ± 1,34	2,13	0,03
Не заинтересовывающий	1,53 ± 1,10	3,32 ± 2,08	5,03	0,00
Знает предмет	6,57 ± 1,04	5,29 ± 1,75	4,19	0,00
Необщительный	1,94 ± 1,48	3,30 ± 1,45	5,02	0,00
Компетентный	6,45 ± 1,04	5,29 ± 1,38	4,94	0,00
Креативный	4,61 ± 1,34	3,63 ± 1,55	3,39	0,00
Не любит свою профессию	2,02 ± 1,41	3,31 ± 1,46	4,78	0,00
Обаятельный	5,59 ± 1,22	4,34 ± 1,68	4,19	0,00
Необразованный	1,71 ± 1,38	2,22 ± 1,43	2,35	0,02
Объективный	5,82 ± 1,27	4,76 ± 1,37	3,94	0,00
Безответственный	1,78 ± 1,12	2,72 ± 1,51	3,80	0,00
Отзывчивый	5,31 ± 1,46	3,97 ± 1,72	4,12	0,00
Замкнутый	2,20 ± 1,49	3,84 ± 1,74	4,96	0,00
Черствый	2,33 ± 1,11	3,37 ± 1,30	4,10	0,00
Профессионализм	6,24 ± 1,09	5,12 ± 1,66	3,97	0,00
Непунктуальный	2,15 ± 1,38	2,93 ± 1,49	2,70	0,01
С чувством юмора	4,59 ± 1,53	4,09 ± 1,80	1,46	0,15
Нервный	2,04 ± 1,59	2,21 ± 1,54	0,78	0,44
Справедливый	5,53 ± 1,10	4,72 ± 1,20	3,44	0,00
Не устойчив к стрессу	2,70 ± 1,65	3,19 ± 1,48	1,96	0,05
Лояльный	4,84 ± 1,57	4,28 ± 1,76	1,64	0,10
Терпеливый	5,39 ± 1,29	5,03 ± 1,28	1,36	0,17
Нетерпимый	2,43 ± 1,55	3,12 ± 1,29	2,66	0,01
Трудолюбивый	5,69 ± 1,24	4,82 ± 1,55	2,98	0,00
Уверенный в себе	5,69 ± 1,64	4,34 ± 1,93	3,77	0,00
Глупый	1,78 ± 1,43	2,38 ± 1,39	2,91	0,00
Безликий	2,41 ± 1,73	3,91 ± 1,84	4,48	0,00
Честный	5,57 ± 1,32	4,87 ± 1,35	2,55	0,01

Table 2. Socio-psychological interpretation of the personality of “effective” and “ineffective” teachers by students during lectures

Personality qualities attributed to teachers	Descriptive statistics for subgroups that evaluated:		Z	p
	lectures of “effective” teachers	lectures of “ineffective” teachers		
Inadequate	1.37 ± 0.73	1.74 ± 1.17	1.72	0.08
Polite	6.59 ± 0.81	5.91 ± 1.32	2.77	0.01
Unattractive appearance	2.41 ± 1.51	3.18 ± 1.59	2.91	0.00
Attentive	5.90 ± 1.21	4.44 ± 1.79	4.47	0.00
Unfriendly	1.84 ± 1.49	2.43 ± 1.25	3.09	0.00
Conscientious	5.92 ± 1.22	5.43 ± 1.51	1.75	0.08
Angry	2.04 ± 1.02	2.62 ± 1.34	2.13	0.03
Uninterested	1.53 ± 1.10	3.32 ± 2.08	5.03	0.00
Knows the subject	6.57 ± 1.04	5.29 ± 1.75	4.19	0.00
Unsociable	1.94 ± 1.48	3.30 ± 1.45	5.02	0.00
Competent	6.45 ± 1.04	5.29 ± 1.38	4.94	0.00
Creative	4.61 ± 1.34	3.63 ± 1.55	3.39	0.00
Does not like the profession	2.02 ± 1.41	3.31 ± 1.46	4.78	0.00
Charming	5.59 ± 1.22	4.34 ± 1.68	4.19	0.00
Uneducated	1.71 ± 1.38	2.22 ± 1.43	2.35	0.02
Objective	5.82 ± 1.27	4.76 ± 1.37	3.94	0.00
Irresponsible	1.78 ± 1.12	2.72 ± 1.51	3.80	0.00
Responsive	5.31 ± 1.46	3.97 ± 1.72	4.12	0.00
Closed	2.20 ± 1.49	3.84 ± 1.74	4.96	0.00
Callous	2.33 ± 1.11	3.37 ± 1.30	4.10	0.00
Professional	6.24 ± 1.09	5.12 ± 1.66	3.97	0.00
Non-punctual	2.15 ± 1.38	2.93 ± 1.49	2.70	0.01
Has a sense of humor	4.59 ± 1.53	4.09 ± 1.80	1.46	0.15
Nervous	2.04 ± 1.59	2.21 ± 1.54	0.78	0.44
Fair	5.53 ± 1.10	4.72 ± 1.20	3.44	0.00
Not resistant to stress	2.70 ± 1.65	3.19 ± 1.48	1.96	0.05
Loyal	4.84 ± 1.57	4.28 ± 1.76	1.64	0.10
Patient	5.39 ± 1.29	5.03 ± 1.28	1.36	0.17
Intolerant	2.43 ± 1.55	3.12 ± 1.29	2.66	0.01
Hardworking	5.69 ± 1.24	4.82 ± 1.55	2.98	0.00
Confident	5.69 ± 1.64	4.34 ± 1.93	3.77	0.00
Stupid	1.78 ± 1.43	2.38 ± 1.39	2.91	0.00
Faceless	2.41 ± 1.73	3.91 ± 1.84	4.48	0.00
Honest	5.57 ± 1.32	4.87 ± 1.35	2.55	0.01

преподавателям, позволила описать структуру когнитивных эталонов их восприятия. В обоих случаях на основании графиков собственных значений (см. рис. 1) было принято 9-факторное решение, однако содержание факторов, выделенных на материале анализа оценок разных подгрупп, оказалось существенно различающимся (табл. 3).

В результате факторизации в структуре когнитивного эталона восприятия «неэффективного» преподавателя было выделено девять факторов с высокой степенью содержательной однородности составляющих их переменных: 1) нравственный потенциал; 2) профессионализм; 3) лояльность; 4) коммуникативная открытость; 5) доброжелательность; 6) любовь к профессии; 7) стрессоустойчивость; 8) терпимость; 9) адекватность. Содержательная однородность факторов, выделенных при анализе структуры когнитивного эталона восприятия «эффективного» преподавателя оказалась ниже, выделенные факторы получили следующие названия:

1) нравственный потенциал; 2) интегральная «преподавательская» аттрактивность; 3) отношение к профессиональной деятельности и студентам; 4) коммуникативная открытость; 5) чувство юмора; 6) профессиональные знания и профессиональная позиция; 7) стрессоустойчивость; 8) исполнение профессиональной роли; 9) коммуникабельность. Суммарный вклад факторов в дисперсию переменных составил 75,4% и 74,3% для когнитивных эталонов восприятия «неэффективного» и «эффективного» преподавателя соответственно.

Сравнительный анализ значений факторов (factor scores), рассчитанных для респондентов с разной академической мотивацией, не позволил обнаружить различия в структуре когнитивных эталонов восприятия «неэффективного» и «эффективного» преподавателя между подгруппами студентов, различающихся по параметрам «планирование работать по специальности», «познавательная мотивация» и «мотивация достижения». Различия по параметрам

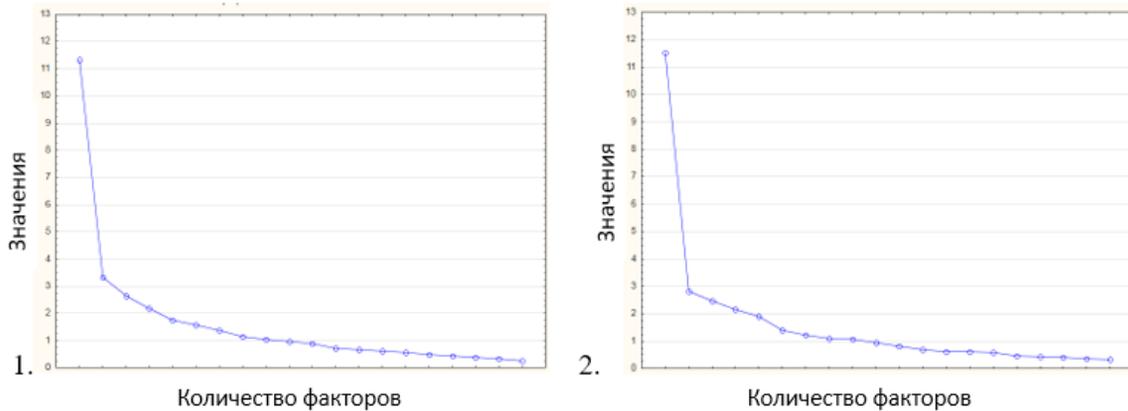


Рис. 1. Графики собственных значений факторов, выделенных на материале анализа оценок подгрупп, оценивавших лекции «эффективных» (1) и «неэффективных» (2) преподавателей

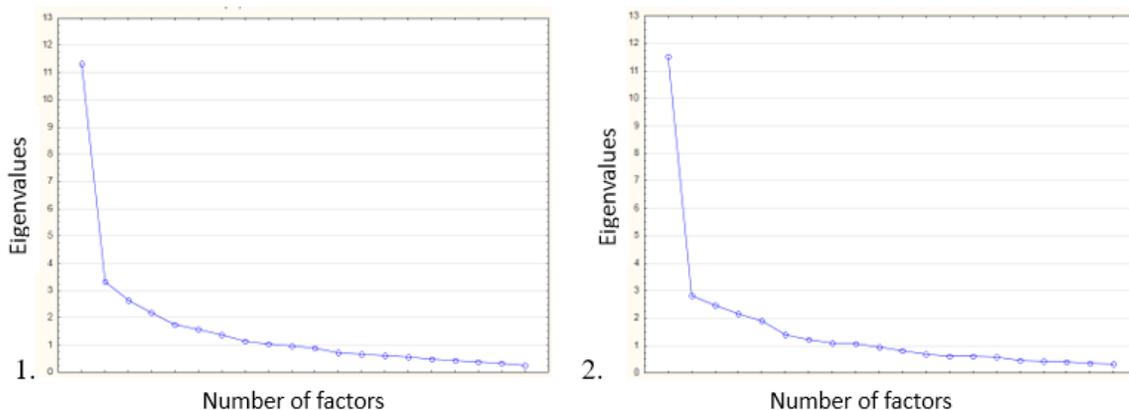


Fig. 1. Eigenvalues of factors identified in subgroups that evaluated the lectures of “effective” (1) and “ineffective” (2) teachers

Табл. 3. Результаты факторизации оценок личностных качеств, атрибутируемых студентами «эффективным» и «неэффективным» преподавателям

№ п/п	«Эффективные» преподаватели		«Неэффективные» преподаватели	
	Название и содержание фактора	% дисперсии	Название и содержание фактора	% дисперсии
1	Нравственный потенциал: злой (-0,81) терпеливый (0,55) честный (0,81)	10,1%	Нравственный потенциал (-): объективный (-0,61) справедливый (-0,82) честный (-0,87)	12,8%
2	Интегральная «преподавательская» аттрактивность: внешне непривлекательный (-0,67) обаятельный (0,70) замкнутый (-0,69) безликий (-0,67) знает предмет (0,69)	11,8%	Профессионализм (-): не заинтересовывает (0,60) знает предмет (-0,75) компетентный (-0,65) необразованный (0,67) профессиональный (-0,52) глупый (0,56)	10,8%
3	Отношение к профессиональной деятельности и студентам (-): необразованный (-0,68) не любит свою профессию (-0,77) недоброжелательный (-0,64)	8,6%	Лояльность: лояльный (0,85) терпеливый (0,55)	5,9%
4	Коммуникативная открытость: внимательный (0,55) отзывчивый (0,63) черствый (-0,70) лояльный (0,60)	7,5%	Коммуникативная открытость: необщительный (-0,72) отзывчивый (0,62) замкнутый (-0,77) с чувством юмора (0,63) безликий (-0,79)	5,0%
5	Чувство юмора (-): с чувством юмора (-0,88)	5,3%	Доброжелательность (-): вежливый (-0,67) недоброжелательный (0,76) злой (0,70)	7,5%
6	Профессиональные знания и профессиональная позиция (-): профессиональный (-0,71) глупый (0,63) нетерпимый (0,74)	9,0%	Любовь к профессии (-): не любит свою профессию (0,73)	4,9%
7	Стрессоустойчивость (-): нервный (0,81) не устойчив к стрессу (0,84)	6,6%	Стрессоустойчивость (-): нервный (0,86) не устойчив к стрессу (0,56) терпеливый (-0,55)	5,9%
8	Исполнение профессиональной роли: неадекватный (-0,55) не заинтересовывающий (-0,77) непунктуальный (-0,63)	8,0%	Терпимость (-): нетерпимый (0,83) черствый (0,60)	8,3%
9	Коммуникабельность (-): вежливый (-0,60) необщительный (0,72)	6,6%	Адекватность (-) неадекватный (0,88)	4,6%
Сумм.	74,3%		75,4%	

Примечание: (-) — фактор с «обратной» интерпретацией.

Table 3. Factorization of personal qualities assessments attributed by students to “effective” and “ineffective” teachers

No.	“Effective” teachers		“Ineffective” teachers	
	The factor and its content	%variance	The factor and its content	%variance
1	Moral potential: evil (–0.81) patient (0.55) honest (0.81)	10.1%	Moral potential (–): objective (–0.61) fair (–0.82) honest (–0.87)	12.8%
2	The teacher’s integral attractiveness: outwardly unattractive (–0.67) charming (0.70) closed (–0.69) faceless (–0.67) knows the academic subject (0.69)	11.8%	Professionalism (–): does not arouse interest (0.60) knows the subject (–0.75) competent (–0.65) uneducated (0.67) professional (–0.52) stupid (0.56)	10.8%
3	Attitude to work and students (–): uneducated (–0.68) does not like his or her profession (–0.77) unfriendly (–0.64)	8.6%	Loyalty: loyal (0.85) patient (0.55)	5.9%
4	Communicative openness: attentive (0.55) responsive (0.63) callous (–0.70) loyal (0.60)	7.5%	Communicative openness: unsociable (–0.72) responsive (0.62) closed (–0.77) has a sense of humor (0.63) faceless (–0.79)	5.0%
5	Sense of humor (–): has a sense of humor (–0.88)	5.3%	Benevolence (–): polite (–0.67) unfriendly (0.76) angry (0.70)	7.5%
6	Professional knowledge and professional position (–): professional (–0.71) stupid (0.63) intolerant (0.74)	9.0%	Love of the profession (–): does not like the profession (0.73)	4.9%
7	Stress resistance (–): nervous (0.81) not resistant to stress (0.84)	6.6%	Stress resistance (–): nervous (0.86) not resistant to stress (0.56) patient (–0.55)	5.9%
8	Performance of the professional role: inadequate (–0.55) uninterested (–0.77) unpunctual (–0.63)	8.0%	Tolerance (–): intolerant (0.83) callous (0.60)	8.3%
9	Sociability (–): polite (–0.60) unsociable (0.72)	6.6%	Adequacy (–): inadequate (0.88)	4.6%
Total	74.3%		75.4%	

Note: (–)— a factor with a “reverse” interpretation.

«интроецированная мотивация» и «экстернальная мотивация» представлены в таблице 4.

Согласно полученным результатам, для студентов с интроецированной мотивацией характерны более высокие оценки стрессоустойчивости «неэффективного» преподавателя на фоне более низких оценок его адекватности и профессионализма. Студенты с выраженной экстернальной мотивацией, напротив, оценивают

профессионализм «неэффективного» преподавателя выше. В процессах социально-психологической интерпретации личности «эффективного» преподавателя выявлены аналогичные тенденции для параметров стрессоустойчивости в контексте интроецированной мотивации и профессионализма — в контексте экстернальной мотивации.

Табл. 4. Выраженность компонентов когнитивных эталонов восприятия «неэффективного» и «эффективного» преподавателя в подгруппах студентов, различающихся по параметрам «интроецированная мотивация» и «экстернальная мотивация» (сравнение по критерию Манна — Уитни)

Параметр анализа	Усредненные значения факторов в подгруппах студентов		Z	p
	с выраженной мотивацией	с невыраженной мотивацией		
<b>Когнитивный эталон восприятия «неэффективного» преподавателя</b>				
Интроецированная мотивация	Фактор 2 «Профессионализм» (-)		2,08	0,03
	0,39	-0,18		
	Фактор 7 «Стрессоустойчивость» (-)		2,01	0,05
-0,31	0,65			
Экстернальная мотивация	Фактор 9 «Адекватность» (-)		2,08	0,03
	0,33	-0,15		
Экстернальная мотивация	Фактор 2 «Профессионализм» (-)		2,12	0,02
	-0,64	0,09		
<b>Когнитивный эталон восприятия «эффективного» преподавателя</b>				
Интроецированная мотивация	Фактор 7 «Стрессоустойчивость» (-)		2,21	0,04
	-0,60	0,15		
Экстернальная мотивация	Фактор 2 «Профессиональные знания и позиция» (-)		2,16	0,05
	-0,52	0,14		

Примечание: (-) — фактор с «обратной» интерпретацией.

Table 4. The values of the components of cognitive patterns in the perception of an “ineffective” and “effective” teacher in subgroups of students differing in the parameters of introjected motivation and external motivation (Mann—Witney test)

Analysis parameter	Averaged values of factors in subgroups of students		Z	p
	with expressed motivation	with unexpressed motivation		
<b>Cognitive pattern of perception of an “ineffective” teacher</b>				
Introjected motivation	Factor 2 “Professionalism” (-)		2.08	0.03
	0.39	-0.18		
	Factor 7 “Stress Resistance” (-)		2.01	0.05
-0.31	0.65			
External motivation	Factor 9 “Adequacy” (-)		2.08	0.03
	0.33	-0.15		
External motivation	Factor 2 “Professionalism” (-)		2.12	0.02
	-0.64	0.09		
<b>Cognitive pattern of perception of an “effective” teacher</b>				
Introjected motivation	Factor 7 “Stress Resistance” (-)		2.21	0.04
	-0.60	0.15		
External motivation	Factor 2 “Professional knowledge and position” (-)		2.16	0.05
	-0.52	0.14		

Note: (-)—a factor with a “reverse” interpretation.

Корреляционный анализ не позволил зафиксировать статистически значимых взаимосвязей между академической успеваемостью студентов и значениями факторов, описывающих структуру когнитивных эталонов восприятия «эффективного» и «неэффективного» преподавателя.

## Обсуждение результатов

Согласно полученным данным, студенты склонны более высоко оценивать личностные и профессиональные качества «эффективных» преподавателей, в сравнении с «неэффективными», причем эта тенденция носит недифференцированный характер, охватывая всю совокупность параметров, предложенных для оценки, в чем, вероятно, проявляется широко описанный в социальной психологии «эффект ореола» (Бодалев 1982). При этом, опираясь на результаты факторного анализа, мы можем предполагать, что эта тенденция определяется, в первую очередь, повышением синкретичности восприятия личности «эффективных» преподавателей, тогда как личность «неэффективных» интерпретируется более дифференцировано.

На это указывает структура факторов, выделенных при анализе массивов оценок личностных и профессиональных характеристик «эффективных» и «неэффективных» преподавателей. Факторная структура, описывающая содержание когнитивного эталона восприятия личности «неэффективного» преподавателя, интерпретируется значительно более однозначно, и наибольший вес в ней имеют характеристики, описывающие профессиональную компетентность преподавателей (фактор «профессионализм»), а также характер его отношений к студентам и со студентами (факторы «нравственный потенциал», «терпимость», «доброжелательность»). При анализе когнитивного эталона восприятия личности «эффективного» преподавателя на первый план вышел фактор «интегральной “преподавательской” аттрактивности», объединивший в себе характеристики профессиональной и коммуникативной компетентности, а также внешней привлекательности, и, помимо этого, было выделено несколько других факторов, также объединяющих оценки профессиональных и коммуникативных характеристик. С одной стороны, эти данные согласуются с результатами других исследований, в которых в структуре образа преподавателя, формирующегося у студентов, выделяются аналогичные качества (например: Башбаева и др. 2016; Бернавская, Клещева 2022; Гужва 2022;

Осипова, Толстоухова 2020; Ошкина 2020; Семенов и др. 2020; Tatipang et al. 2022), воспроизводящие конструкт психологии человека, соответствующий требованиям исполняемой деятельности (Панферов и др. 2019b), однако, с другой стороны, полученные результаты демонстрируют более синкретичные оценки различных сторон формирующегося образа в том случае, когда лекция преподавателя была оценена как содержательная, полезная и интересная. Это может означать, что в условиях «эффективной» лекции студенты менее дифференцированно интерпретируют личность преподавателя, что может способствовать снижению критичности восприятия транслируемой им профессиональной и личностной позиции, стоящей «за» лекционным материалом. В то же время в случае «неэффективной» лекции студенты атрибутируют личностные и профессиональные качества преподавателю более дифференцированно, что, возможно, позволяет им воспринимать различные аспекты профессионального и личностного потенциала преподавателя относительно независимыми друг от друга.

Изучение мотивационных предикторов значимости отдельных компонентов когнитивных эталонов восприятия студентами личности «эффективного» и «неэффективного» преподавателя показало, что наибольший вклад в их различия вносят те виды академической мотивации, которые связаны с фрустрацией потребности в автономии и снижением побуждения к познанию (интроецированная и экстернальная мотивация (Гордеева и др. 2014)). Экстернальная мотивация способствует повышению оценок профессионализма преподавателя независимо от качества лекций, в рамках которых происходило оценивание. Вероятно, в этом проявляется «ошибка ролевой атрибуции», благодаря которой студенты с экстернальной мотивацией оценивают профессионализм преподавателя с учетом его ролевой позиции во взаимодействии. Интроецированная мотивация, напротив, вносит вклад в снижение оценок профессионализма «неэффективного» преподавателя, а также его адекватности, что, вероятно, отражает несоответствие ожиданиям этих студентов, однако связана с повышением оценок стрессоустойчивости преподавателей независимо от эффективности их лекций, что может быть проекцией дефицитов в сфере собственной эмоциональной саморегуляции, свойственной этим студентам. В совокупности с данными об отсутствии связей между содержанием когнитивных эталонов восприятия личности преподавателей студентами, их профессиональными

планами и успеваемостью, можно сделать вывод о том, что социально-психологическая интерпретация личности преподавателя студентами опосредуется, прежде всего, степенью удовлетворенности их потребности в автономии, проявляющейся в характеристиках академической мотивации. Безусловно, этот вывод может быть сделан только в отношении студентов младших курсов, которые участвовали в нашем исследовании; изучение взаимосвязей мотивации студентов-старшекурсников и содержания когнитивных эталонов восприятия ими личности преподавателей составляет исследовательскую перспективу. Другая важная перспектива связана с дифференцированной оценкой вклада отдельных компонентов «эффективности» лекции, использованных в нашем исследовании в качестве интегрального показателя, в формирование содержания когнитивных эталонов и их вариативность, а также с изучением динамики содержания когнитивных эталонов по мере накопления опыта взаимодействия с преподавателями.

### Выводы

Наше исследование показало, что в процессе социально-психологической интерпретации личности преподавателей студенты закономерно атрибутируют более позитивные личностные качества «эффективным» преподавателям, в сравнении с «неэффективными», а когнитивный эталон восприятия личности «эффективного» преподавателя значительно более синкретичен, в сравнении с «неэффективным». При этом студенты с высокими показателями экстернальности преподавателя склонны переоценивать его профессиональные качества, студенты с интроецированной мотивацией — стрессоустойчивость, недооценивая, однако, (в случае интроецированной мотивации) компоненты профессионализма и адекватности. На этом основании можно сделать вывод о том, что студенты, реализующие в учебной деятельности потребность в автономии, более независимы в оценках профессиональных и личностных качеств, атрибутируемых ими преподавателям, при этом независимо от мотивации студентов, когнитивный эталон восприятия «эффективного» преподавателя менее дифференцирован, что может снижать точность оценок. Полученные результаты необходимо учитывать в использовании метода опроса студентов как инструмента оценки качества профессиональной деятельности преподавателей вузов.

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

### Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку публикации.

### Author Contributions

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

### Благодарности

Авторы благодарят коллег по проекту РФФИ «Социально-психологическая интерпретация личности преподавателя в условиях информационной образовательной среды» С. А. Безгодовой, Я. Ю. Вавилину, С. В. Васильеву, А. С. Иванову и А. В. Микляеву за организацию сбора эмпирических данных.

### Acknowledgements

The authors thank their colleagues in the RFBR project “Socio-psychological interpretation of a teacher’s personality in an informational educational environment” S. A. Bezgodova, Ya. Yu. Vavilina, S.V. Vasileva, A. S. Ivanov and A. V. Miklyaeva for collection of empirical data.

## Литература

- Андрущак, Г. А. (2007) Системы оценивания преподавателей студентами: управленческие инновации в российских вузах. *Вопросы экономики*, № 6, с. 106–115. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2007-6-106-115>
- Башбаева, М. А., Жамалиева, Л. М., Кашкинбаева, А. Р., Замэ, Ю. А. (2016) Идеальный образ преподавателя: сравнительный анализ представлений студентов медвуза. *Медицинский журнал Западного Казахстана*, т. 52, № 4, с. 63–69. EDN: [YKUYRT](#)
- Бернавская, М. В., Клещева, Н. А. (2022) Образ преподавателей университета в представлении современных студентов. *Современные проблемы науки и образования*, № 6-1. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.17513/spno.32359> (дата обращения 17.06.2023).
- Бодалев, А. А. (1982) *Восприятие и понимание человека человеком*. М.: Изд-во МГУ, 200 с.
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2014) Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, т. 35, № 4, с. 98–109.
- Губин, В. А., Акулов, А. О. (2017) Взаимосвязь учебно-профессиональной мотивации и успеваемости студентов разных курсов педагогического вуза. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, № 4 (71), с. 40–45. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2017-00059>
- Гужва, И. В. (2022) Психологические особенности формирования образа преподавателя в процессе восприятия студентами в условиях современного образовательного пространства. *Психология когнитивных процессов*, № 11, с. 36–45. EDN: [PYPEUN](#)
- Давудова, А. Р. (2018) *Связь стиля атрибуции достижений, личностных ценностей и мотивации учебной деятельности студентов на разных этапах обучения. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. П. Г. Демидова, 28 с.
- Запорожец, А. В., Венгер, Л. А., Зинченко, В. П., Рузская, А. Г. (1967) *Восприятие и действие*. М.: Просвещение, 323 с.
- Калашникова, О. В. (2020) Образ преподавателя в сознании студентов педагогического вуза. *Проблемы современного педагогического образования*, № 66-3, с. 354–357.
- Клочкова, Л. В. (2016) *Развитие личностной зрелости студентов во взаимодействии с преподавателями в образовательном процессе вуза. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Пятигорск, Пятигорский государственный лингвистический университет, 23 с.
- Лабунская, В. А. (1986) *Невербальное поведение: социально-перцептивный подход*. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 135 с.
- Лебедева, И. П. (2015) Мотивация достижения как фактор успешности учебной деятельности студентов. *Национальная ассоциация ученых*, № 2-5 (7), с. 149–150. EDN: [YNADDV](#)
- Осипова, Л. Б., Толстоухова, И. В. (2022) Образ преподавателя технического вуза глазами студентов. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, № 5 (80), с. 61–66. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2022.80.5.018>
- Ошкина, А. В. (2020) Образцовый преподаватель высшего учебного заведения глазами студентов. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, т. 10-1 (49), с. 107–113. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-11086>
- Панферов, В. Н. (1982) Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей. *Вопросы психологии*, № 5, с. 139–141. EDN: [UHGMLN](#)
- Панферов, В. Н., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. и др. (2020) Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции). *Социальная психология и общество*, т. 11, № 1, с. 127–143. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108>
- Панферов, В. Н., Васильева, С. В., Иванов, А. С. (2019а) Содержание эталонного ролевого образа преподавателя у студентов с разным уровнем академической мотивации. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, вып. 2, с. 484–491. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-60>
- Панферов, В. Н., Микляева, А. В., Безгодова, С. А. и др. (2019б) Разработка инструментария для изучения социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами на основе моделирования эталона его ролевого образа. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 2, с. 158–168. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-158-168>
- Поваренков, Ю. П., Слепко, Ю. Н. (2014) Представления учащихся, родителей и методистов об особенностях личности эффективного учителя. *Ярославский педагогический вестник*, т. 2, № 4, с. 25–30. EDN: [TFEJQL](#)
- Семенов, О. А., Николаев, Е. В., Семенова, Г. Е. (2020) Исследование образа современного преподавателя среди студентов вуза. *Современные проблемы науки и образования*, № 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.17513/spno.29517> (дата обращения 17.06.2023).
- Черемискина, И. И., Ращупкина, В. А. (2019) Образ преподавателя у студентов с разными видами личностной направленности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 8, № 1 (26), с. 362–365. EDN: [ZAAJED](#)

- Яковлев, А. А. (2021) Системное описание языкового сознания студента: реальный образ преподавателя. *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, т. 19, № 1, с. 53–66. <https://doi.org/10.25205/1818-7935-2021-19-1-53-66>
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., Zwick, L. K. (2014) Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, vol. 33, pp. 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007>
- Grant, P. R., Holmes, J. G. (1981) The integration of implicit personality theory schemas and stereotype images. *Social Psychology Quarterly*, vol. 44, no. 2, pp. 107–115. <https://doi.org/10.2307/3033706>
- Hamilton, D. L. (1981) Cognitive representations of persons. In: E. T. Higgins, C. P. Herman, M. P. Zanna (eds.). *Social cognition. The Ontario Symposium. Vol. 1*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 136–152.
- Moussu, I. (2010) Influence of teacher-contact time and other variables on ESL students' attitudes towards native- and nonnative-English-speaking. *TESOL Quarterly*, vol. 44, no. 4, pp. 746–768. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.235997>
- Tang, F., Chou, Sh., Chian, H. (2005) Students' perceptions of effective and ineffective clinical instructors. *Journal of Nursing Education*, vol. 44, no. 4, pp. 187–192. <https://doi.org/10.3928/01484834-20050401-09>
- Tatipang, D. P., Manuas, M. J., Wuntu, C. et al. (2022) EFL students' perceptions of the effective English teacher characteristics. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, vol. 10, no. 1, pp. 23–30. <https://doi.org/10.23887/jpbi.v10i1.45709>
- Taylor, Sh. E., Crocker, J. (1981) Schematic bases of social information processing. In: E. T. Higgins, C. P. Herman, M. P. Zanna (eds.). *Social cognition. The Ontario Symposium. Vol. 1*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 89–134.
- Wu, Z. (2019) Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal*, vol. 53, no. 1, pp. 99–112.

## References

- Andrushchak, G. L. (2007) Sistemy otsenivaniya prepodavatelej studentami: upravlencheskie innovatsii v rossijskikh vuzakh [Student evaluation of faculty: Management innovations at Russian universities]. *Voprosy ekonomiki*, no. 6, pp. 106–115. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2007-6-106-115> (In Russian)
- Bashbaeva, M. A., Zhamalieva, L. M., Kashkinbaeva, A. R., Zame, Yu. A. (2016) Ideal'nyj obraz prepodavatelya: sravnitel'nyj analiz predstavlenij studentov medvuza [The ideal image of a teacher: A comparative analysis of the representations of medical school students]. *Meditinskij zhurnal Zapadnogo Kazakhstana — West Kazakhstan Medical Journal*, vol. 52, no. 4, pp. 63–69. EDN: YKUYRT (In Russian)
- Bernavskaya, M. V., Kleshcheva, N. A. (2022) Obraz prepodavatelej universiteta v predstavlenii sovremennykh studentov [The image of the university teachers in the performance of modern students]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern Problems of Science and Education*, no. 6-1. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.17513/spno.32359> (accessed 17.06.2023). (In Russian)
- Bodalev, A. A. (1982) *Vospriyatie i ponimanie cheloveka chelovekom [Perception and understanding of man by man]*. Moscow: Moscow State University Publ., 200 p. (In Russian)
- Cheremiskina, I. I., Rashchupkina, V. A. (2019) Obraz prepodavatelya u studentov s raznymi vidami lichnostnoj napravlenosti [Image of the teacher at students with different types of personal orientation]. *Azimuth nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 1 (26), pp. 362–365. EDN: ZAAJED (In Russian)
- Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., Zwick, L. K. (2014) Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences*, vol. 33, pp. 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007> (In English)
- Davudova, A. R. (2018) *Svyaz' stilya atributsii dostizhenij, lichnostnykh tselestej i motivatsii uchebnoj deyatel'nosti studentov na raznykh etapakh obucheniya [The relationship of the style of attribution of achievements, personal values and motivation of students' learning activities at different stages of learning]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after P. G. Demidov, 28 p. (In Russian)
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Osin, E. N. (2014) Oprosnik "Shkaly akademicheskoy motivatsii" ["Academic motivation scales" Questionnaire]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 35, no. 4, pp. 98–109. (In Russian)
- Grant, P. R., Holmes, J. G. (1981) The integration of implicit personality theory schemas and stereotype images. *Social Psychology Quarterly*, vol. 44, no. 2, pp. 107–115. <https://doi.org/10.2307/3033706> (In English)
- Gubin, V. A., Akulov, A. O. (2017) Vzaimosvyaz' uchebno-professional'noj motivatsii i uspevaemosti studentov raznykh kursov pedagogicheskogo vuza [Interdependence of learning and professional motivation and academic performance of students of different courses of a pedagogical institute]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh — Psychopedagogy in Law Enforcement*, no. 4 (71), pp. 40–45. <https://doi.org/10.24411/1999-6241-2017-00059> (In Russian)

- Guzhva, I. V. (2022) Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya obraza prepodavatelya v protsesse vospriyatiya studentami v usloviyakh sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva [Psychological features of the formation of the image of a teacher in the process of perception by students in the conditions of modern educational space]. *Psikhologiya kognitivnykh protsessov*, no. 11, pp. 36–45. EDN: [PYPEUN](#) (In Russian)
- Hamilton, D. L. (1981) Cognitive representations of persons. In: E. T. Higgins, C. P. Herman, M. P. Zanna (eds.). *Social cognition. The Ontario Symposium. Vol. 1*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 136–152 (In English)
- Kalashnikova, O. V. (2020) Obraz prepodavatelya v soznanii studentov pedagogicheskogo vuza [The image of a teacher in the minds of students of a pedagogical university]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 66-3, pp. 354–357. (In Russian)
- Klochko, L. V. (2016) *Razvitie lichnostnoy zrelosti studentov vo vzaimodeistvii s prepodavatelyami v obrazovatel'nom protsesse vuza [Development of personal maturity of students in interaction with teachers in the educational process of the university]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Pyatigorsk, Pyatigorsk State Linguistic University, 23 p. (In Russian)
- Labunskaya, V. A. (1986) *Neverbal'noe povedenie: sotsial'no-pertseptivnyy podkhod. [Nonverbal behavior: A socio-perceptual approach]*. Rostov-on-Don: Rostov State University Publ., 135 p. (In Russian)
- Lebedeva, I. P. (2015) Motivatsiya dostizheniya kak faktor uspekhov uchebnoy deyatel'nosti studentov [Achievement motive as factor of educational success of students]. *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh — National Association of Scientists*, no. 2-5 (7), pp. 149–150. EDN: [YNADDV](#) (In Russian)
- Moussu, I. (2010) Influence of teacher-contact time and other variables on ESL students' attitudes towards native- and nonnative-English-speaking. *TESOL Quarterly*, vol. 44, no. 4, pp. 746–768. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.235997> (In English)
- Oshkina, A. V. (2020) Obraztsovyy prepodavatel' vysshego uchebnogo zavedeniya glazami studentov [An exemplary teacher of a higher educational institution through the eyes of students]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk — International Journal of Humanities and Natural Sciences*, vol. 10-1 (49), pp. 107–113. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2020-11086> (In Russian)
- Osipova, L. B., Tolstoukhova, I. V. (2022) Obraz prepodavatelya tekhnicheskogo vuza glazami studentov [Image of a teacher of a technical university in the eyes of students.]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Surgut State Pedagogical University Bulletin*, no. 5 (80), pp. 61–66. <https://doi.org/10.26105/SSPU.2022.80.5.018> (In Russian)
- Panferov, V. N. (1982) Kognitivnye etalony i stereotipy vzaimodeistviya lyudej [Cognitive patterns and stereotypes of human interaction]. *Voprosy psikhologii*, no. 5, pp. 139–141. EDN: [UHGMLN](#) (In Russian)
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A., Vasileva, S. V. et al. (2020) Effektivnost' obucheniya i akademicheskaya motivatsiya studentov v usloviyakh onlajn-vzaimodeistviya s prepodavatelem (na primere videolektsii) [Efficiency of learning and academic motivation of students in conditions of online interaction with the teacher (on the example of video-lecture)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 11, no. 1, pp. 127–143. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110108> (In Russian)
- Panferov, V. N., Vasileva, S. V., Ivanov, A. S. (2019a) Soderzhanie etalonnogo rolevogo obraza prepodavatelya u studentov s raznym urovnem akademicheskoy motivatsii [The content of the reference role image of a teacher among students with different levels of academic motivation]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, iss. 2, pp. 484–491. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-60> (In Russian)
- Panferov, V. N., Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A. et al. (2019b) Razrabotka instrumentariya dlya izucheniya sotsial'no-psikhologicheskoy interpretatsii lichnosti prepodavatelya studentami na osnove modelirovaniya etalona ego rolevogo obraza [Development of a tool for studying students' social and psychological interpretation of the teacher's person based on reference role image simulation]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 158–168. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-158-168> (In Russian)
- Povarenkov, Yu. P., Slepko, Yu. N. (2014) Predstavleniya uchashchikhsya, roditelej i metodistov ob osobennostyakh lichnosti effektivnogo uchitelya [Ideas of Pupils, parents and methodologists about features of the effective teacher's personality]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 4, pp. 25–30. EDN: [TFEJQL](#) (In Russian)
- Semenov, O. A., Nikolaev, E. V., Semenova, G. E. (2020) Issledovanie obraza sovremennogo prepodavatelya sredi studentov vuza [Study of the image of a modern teacher among university students]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya — Modern problems of Science and Education*, no. 1. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.17513/spno.29517> (accessed 17.06.2023). (In Russian)
- Tang, F., Chou, Sh., Chian, H. (2005) Students' perceptions of effective and ineffective clinical instructors. *Journal of Nursing Education*, vol. 44, no. 4, pp. 187–192. <https://doi.org/10.3928/01484834-20050401-09> (In English)
- Tatipang, D. P., Manuas, M. J., Wuntu, C. et al. (2022) EFL students' perceptions of the effective English teacher characteristics. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, vol. 10, no. 1, pp. 23–30. <https://doi.org/10.23887/jpbi.v10i1.45709> (In English)

- Taylor, Sh. E., Crocker, J. (1981) Schematic bases of social information processing. In: E. T. Higgins, C. P. Herman, M. P. Zanna (eds.). *Social cognition. The Ontario Symposium. Vol. 1*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 89–134. (In English)
- Wu, Z. (2019) Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal*, vol. 53, no. 1, pp. 99–112. (In English)
- Yakovlev, A. A. (2021) Sistemnoe opisanie yazykovogo soznaniya studenta: real'nyj obraz prepodavatelya [Systemic description of the student's language consciousness: Teacher's image]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhekul'turnaya kommunikatsiya — NSU Vestnik. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, vol. 19, no. 1, pp. 53–66. <https://doi.org/10.25205/1818-7935-2021-19-1-53-66> (In Russian)
- Zaporozhets, A. V., Wenger, L. A., Zinchenko, V. P., Ruzskaya, A. G. (1967) *Vospriyatie i deistvie [Perception and action]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 323 p. (In Russian)



УДК 159.9 + 37.011.31

EDN YSUQOY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-452-457>

*Краткое сообщение*

## Инновационная образовательная среда и психолого-педагогическое взаимодействие как факторы развития профессиональных компетенций преподавателя высшей школы

Ш. С. Шарипова✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, 100161, Узбекистан, г. Ташкент, ул. Бунёдкор, д. 27

### Сведения об авторе

Шахло Садуллаевна Шарипова, e-mail: [Shakhlo.sharipova@mail.ru](mailto:Shakhlo.sharipova@mail.ru)

*Для цитирования:* Шарипова, Ш. С. (2023) Инновационная образовательная среда и психолого-педагогическое взаимодействие как факторы развития профессиональных компетенций преподавателя высшей школы. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 452–457. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-452-457> EDN YSUQOY

*Получена* 12 июня 2023; прошла рецензирование 19 июня; принята 19 июня 2023.

*Финансирование:* Исследование выполнено при поддержке грантового проекта AIF-2/20 «Подготовка квалифицированных инженеров по техническим направлениям на основе личностно-ориентированных инновационных технологий и улучшение качества повышения квалификации преподавателей» (2019–2020 гг.) (справка Министерства высшего и среднего специального образования от 29 июня 2020 года №89-03-2315).

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

### Аннотация

*Введение.* В настоящее время в Республике Узбекистан уделяется особое внимание формированию системы подготовки квалифицированных кадров посредством внедрения в образовательный процесс вузов инновационных образовательных технологий. Успешное решение этих задач возможно только при условии, что преподаватели вузов обладают компетенциями, необходимыми для использования образовательных инноваций в контексте взаимодействия с обучающимися. В статье представлены результаты анализа вклада инновационной образовательной среды и психолого-педагогического взаимодействия в развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы.

*Материалы и методы.* Исследование носило теоретический характер. Методологические основания исследования составили положения следующих подходов: гуманистического, средового, системно-структурного, компетентностного, инновационного, синергетического, общекультурного.

*Результаты.* Показано, что конечным показателем эффективности инновационной образовательной среды высшей школы является развитие профессиональных компетенций преподавателей, которое возможно только в условиях непрерывного взаимодействия преподавателя со студентами, осуществляемого в формате сотрудничества. В качестве основных направлений реализации психолого-педагогического сотрудничества во взаимодействии преподавателя с обучающимися рассматриваются психологическая адаптация и педагогическое познание. В условиях инновационной образовательной среды преподаватели высшей школы приобретают компетенции, требующиеся для решения социально значимых задач. Рост профессионализма преподавателей происходит в процессе обмена идеями и опытом в сотрудничестве с обучающимися. Поскольку взаимодействие в формате сотрудничества создает возможности для самоуправления и саморазвития всех ее субъектов, оно является важным условием развития коммуникативных, личностно-психологических, творческих способностей субъектов, в результате чего сотрудничество с обучающимися может рассматриваться как обязательное условие стремления преподавателя к постоянному профессиональному росту.

*Заключение.* На основании представленного анализа сделан вывод о том, что психолого-педагогическое сотрудничество в условиях инновационной образовательной среды является важным условием становления новых форм интеллектуальной и творческой деятельности преподавателей высшей школы, фактором повышения их мотивации, поддержки и развития профессиональных компетенций, необходимых для решения стратегических задач развития образования.

*Ключевые слова:* инновационная образовательная среда, взаимодействие, сотрудничество, профессиональные компетенции, преподаватель высшей школы

## Short communications

# Innovative educational environment and psycho-pedagogical interaction as factors of professional competencies development in a university teacher

Sh. S. Sharipova<sup>✉1</sup><sup>1</sup> Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, 27 Bunyodkor Str., Tashkent 100161, Uzbekistan**Author**Shakhlo S. Sharipova, e-mail: [Shakhlo.sharipova@mail.ru](mailto:Shakhlo.sharipova@mail.ru)

**For citation:** Sharipova, Sh. S. (2023) Innovative educational environment and psycho-pedagogical interaction as factors of professional competencies development in a university teacher. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 452–457. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-452-457> EDN YSUQOY

**Received** 12 June 2023; reviewed 19 June 2023; accepted 19 June 2023.

**Funding:** The study was carried out with the support of the AIF-2/20 pomegranate project “Training of qualified engineers in technical areas based on personality-oriented innovative technologies and improving the quality of teacher training” (2019–2020) (reference of the Ministry of Higher and Secondary Special Education dated June 29, 2020 No. 89-03-2315).

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

**Abstract**

**Introduction.** Uzbekistan currently pays special attention to introducing innovative educational technologies into the educational process at universities. This can be accomplished only if university teachers have the competencies necessary to use educational innovations when interacting with students. The article analyses the contribution of innovative educational environment and psycho-pedagogical interaction to the development of professional competencies of a university teacher.

**Materials and Methods.** The study is a theoretical one. The following approaches were used: humanistic, environmental, system-structural, competence-based, innovative, synergetic, and general cultural.

**Results.** The effectiveness of the innovative educational environment at a university is ultimately measured by the development of professional competencies of teachers. Such development is possible only where the teacher continuously interacts with students in a cooperative manner. Psychological adaptation and pedagogical cognition are considered as the main directions of implementation of psycho-pedagogical cooperation between teacher and students. In an innovative educational environment, university teachers acquire competencies required to solve socially significant tasks. Teachers' professionalism increases in the process of exchanging ideas and experiences with students. Cooperation creates opportunities for self-management and self-development of all its participants and, as a result, is an important condition for the development of their communicative, personal-psychological and creative abilities. This means that cooperation with students can be considered as a prerequisite for the teacher's aspiration for constant professional growth.

**Conclusion.** Psycho-pedagogical cooperation in an innovative educational environment is an important condition for the formation of new forms of intellectual and creative activity of university teachers. Psycho-pedagogical cooperation in such an environment is also a factor of increasing motivation and support of university teachers, as well as a factor of development of professional competencies which are necessary to solve strategic tasks of the education system.

**Keywords:** innovative educational environment, interaction, cooperation, professional competencies, university teacher

## Введение

В Узбекистане принят ряд нормативных документов по совершенствованию образовательного процесса, в которых особое внимание уделяется подготовке высококвалифицированных кадров. В частности, в Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан определены такие задачи, как «стимулирование научных исследований и инновационной

деятельности, создание эффективных механизмов внедрения научных и инновационных достижений в жизнь» (Указ Президента Республики Узбекистан... 2017). Также особое внимание было уделено формированию системы подготовки квалифицированных кадров, отвечающей требованиям мировых стандартов, внедрению в образовательный процесс инновационных образовательных технологий. За выполнение этих задач в основном отвечают преподаватели

высших учебных заведений. С этой точки зрения необходимо, чтобы преподаватели профильных предметов обладали компетенциями, необходимыми для использования в образовательном процессе инновационных образовательных технологий, постоянно осваивали и применяли новейшие достижения науки, новые методики и технологии. Для этого важно развивать профессиональную компетентность преподавателей профильных предметов в инновационной образовательной среде. Профессиональные знания, умения и квалификация готовящегося специалиста во многом зависят от качества преподавания профильных дисциплин.

Инновационная образовательная среда представляет собой совокупность всех субъектов и объектов, которые прямо или косвенно вовлечены или влияют на образовательный процесс (Новиков 2013). В своей исследовательской работе Е. А. Шмелева характеризует инновационную образовательную среду как «среду, направленную на развитие инновационного потенциала, необходимого для производства новых идей, создания новых продуктов, технологий, развития фундаментальных и прикладных исследований в различных областях, в том числе и педагогических» (Шмелева 2012, 15).

Цель нашего исследования заключалась в анализе вклада инновационной образовательной среды и психолого-педагогического взаимодействия в развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы.

## Материалы и методы

Теоретико-методологические основания исследования составили следующие подходы, раскрывающие основы нашего подхода к развитию компетенций преподавателей вузов в условиях инновационной образовательной среды:

- гуманистический подход, согласно которому целью образования является развитие и формирование личности, которая достигается посредством воспитания и обучения, выступающих в данном контексте средствами достижения этой цели;
- средовой подход, представляющий собой теорию и технологию опосредованного влияния на процессы формирования и развития личности посредством воздействия на окружающую ее среду;
- системно-структурный метод, учитывающий многообразие, взаимозависимость и единство всех компонентов инноваци-

онной образовательной среды и связанных с ними процессов;

- компетентностный подход, полагающий результаты образования в виде компетенций, ориентирующий на практико-ориентированное обучение и определяющий прикладную направленность образования;
- инновационный подход, предполагающий реализацию комплекса мер по созданию, апробации, использованию и диссеминации новшеств с целью поиска творческих способов решения возникающих проблем;
- синергетический подход, трактующий педагогическое сообщество как самоорганизующуюся общность, а также рассматривающий профессиональное образование как открытую, саморазвивающуюся систему;
- общекультурный подход, включающий учет общечеловеческих закономерностей развития личности, опору на универсальные культурные нормы.

## Результаты

На основе проведенного анализа можно сказать, что конечным показателем эффективности инновационной образовательной среды высшей школы является совершенствование социально-профессиональных навыков профессорско-преподавательского состава, а также развитие профессиональных компетенций преподавателей.

Мотивы самодеятельности, самотворчества, самопознания и творчества имеют большое значение в работе педагога (Поташник 2002). Следует отметить, что любое новшество, как правило, встречает резкое сопротивление со стороны педагогов. Причина такого сопротивления заключается в неготовности многих преподавателей что-либо менять в своей работе, внедрять инновационные методы в привычные им способы деятельности.

Среди причин сопротивления инновациям выделяют такие личностные характеристики преподавателей, как отсутствие целей в жизни и интереса к саморазвитию, избегание неудач, боязнь риска, неумение контролировать эмоции, высокую ригидность, слаборазвитую эмпатию, возбудимость, отсутствие навыков межличностного общения. Поэтому при внедрении нововведений в педагогическую деятельность педагог должен обладать такими характеристиками, как наличие осознанных жизненных целей, активность в своих действиях и поступках,

лаконичность, умение контролировать свои эмоции, готовность идти на риск.

В обеспечении качества преподавания профильных предметов в высших учебных заведениях важную роль играет также психологическое состояние педагога, которое тесно взаимосвязано с психологическим состоянием и поведением обучающихся (Шарипова 2019). Поэтому в нашем исследовании в рамках работы, направленной на развитие профессиональных компетенций преподавателей профильных предметов, мы уделили внимание организации психолого-педагогического сотрудничества. Сотрудничество (или «коллаборация», от английского слова *collaboration*, что означает «сотрудничество», которое, в свою очередь, происходит от латинского «работаем вместе») определяется как процесс совместной деятельности двух или более людей для достижения общих целей, в котором происходит обмен знаниями, понимание позиций и достижение согласия. Значение сотрудничества широко обсуждается исследователями из разных стран. Например, по мнению А. Маслоу, упор следует делать на поддержку психически здорового человека, потому что каждый человек от природы обладает сильным потенциалом развития. Характерной чертой коллаборативных технологий является их направленность на раскрытие и индивидуальное развитие преподавателя, активизацию и реализацию его потенциала, и, как следствие, оптимизацию отношений всех участников образовательного процесса. Поэтому психолого-педагогическое сотрудничество является одной из ведущих психологических потребностей человека (Маслоу 2019).

Деятельность по развитию профессиональных компетенций педагога посредством организации психолого-педагогического взаимодействия с обучающимися предполагает решение ряда задач по определению содержания и своеобразия организации психолого-педагогического сотрудничества:

- во-первых, необходимо определить цель психолого-педагогического взаимодействия в развитии профессиональных компетенций педагога в контексте проблем, актуальных для образования на данный момент;
- во-вторых, необходимо выделить направления психолого-педагогического взаимодействия, значимые для развития профессиональных компетенций.

Выполнение этих задач требует теоретического подхода к анализу проблем психолого-педагогического взаимодействия в процессе

формирования профессиональных компетенций преподавателей. При рассмотрении вклада психолого-педагогического взаимодействия в развитие профессиональных компетенций необходимо рассмотреть теоретические и практические аспекты системы психолого-педагогического сотрудничества. В настоящее время взаимодействие в системе образования может быть реализовано на основе сотрудничества в образовательном процессе. При таком подходе объектом психолого-педагогического сотрудничества является образовательный процесс, а предметом — среда развития педагога, которая описывается как его отношения с миром, окружающими людьми и самим собой.

На наш взгляд, для развития психолого-педагогического сотрудничества между преподавателями и обучающимися необходимо опираться на следующие принципы:

- принцип поддержания интереса обучающихся к учебе;
- принцип преемственности (гарантия непрерывного контроля за обучающимися на всех этапах образовательной деятельности и решение возникающих проблем);
- принцип систематического наблюдения (при определении основных задач и мер помощи обучающимся необходимо основываться на комплексной и качественной диагностике, позволяющей узнать не только проблемные, но и сильные стороны обучающихся).

Для интеграции психолого-педагогического сотрудничества в образовательный процесс необходимыми мерами являются:

- изучение состояния преподавателя и обучающегося в ходе учебного занятия;
- предупреждение обучающегося о проблемах, которые могут возникнуть в ходе занятия;
- помощь обучающимся в процессе обучения и выполнения различных заданий;
- помощь обучающимся в преодолении трудностей в обучении (проблемы в выполнении учебной и профессиональной деятельности, нарушение эмоциональной среды, проблемы во взаимодействии со сверстниками, проблемы с педагогами).

Результатом станет повышение качества образования, которое возможно только при условии развития профессиональных компетенций преподавателей. Основной упор делается на самостоятельную выработку преподавателями требований к своей деятельности, стремление

воплощать их в практике своей работы, создание условий для вовлечения их в процесс взаимодействия с обучающимися.

На наш взгляд, к основным направлениям реализации психолого-педагогического сотрудничества во взаимодействии преподавателя с обучающимися относятся психологическая адаптация и педагогическое познание.

Работа, направленная на содействие психологической адаптации обучающихся, состоит во всестороннем воздействии на их социальное и профессиональное развитие, предупреждении возможных кризисов, профилактике внутриличностных конфликтов и межличностных разногласий. Суть психологической адаптации заключается в создании условий для устранения психического напряжения, стресса и травм, а также роста толерантности к воздействию стрессоров с помощью педагогических и психологических технологий. Основная задача, связанная с формированием профессиональных компетенций педагогов, необходимых для решения задач содействия психологической адаптации обучающихся, состоит в том, чтобы создать условия для стремления педагога к адекватным и компетентным действиям в кризисных ситуациях.

Педагогическое познание основано на овладении преподавателями психологическими знаниями, умениями и навыками, что является фактором реализации профессионально-психологического потенциала. Для того чтобы преподаватель профильного предмета мог изучить индивидуальные особенности ученика (темперамент, способности, характер), он должен, в первую очередь, овладеть психологическими знаниями, умениями и квалификацией, а также воплотить в себе ряд психических и физических качеств (силу, ловкость, волю, выносливость и ловкость). Изучение индивидуальных особенностей обучающихся должно быть неразрывно связано с содействием им в быстрой адаптации к меняющимся условиям жизни. Это требует от преподавателей постоянного совершенствования своих профессиональных компетенций. Таким образом, психолого-педагогическое сотрудничество в условиях инновационной образовательной среды является важной предпосылкой непрерывного профессионального роста преподавателей.

## Заключение

Анализ вклада инновационной образовательной среды и психолого-педагогического взаимодействия в развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы показал, что:

- в инновационной образовательной среде приобретаются навыки, необходимые для овладения педагогическими компетенциями, требующимися для выполнения определенных социальных требований и задач; благодаря знаниям, умениям, квалификации, опыту преподавателя, его педагогическим способностям и профессионализму процесс обмена идеями и опытом происходит в сотрудничестве с обучающимися;
- в совместной деятельности преподаватель стремится к постоянному творческому росту, к повышению масштаба (уровня) своего профессионализма; совместная деятельность создает возможности для самоуправления и саморазвития всех ее субъектов; в совместной деятельности развиваются коммуникативные, личностно-психологические, творческие способности участников, что определяет позитивное влияние сотрудничества на развитие профессионально-педагогических компетенций преподавателей.

Таким образом, инновационная образовательная среда и психолого-педагогическое сотрудничество между субъектами образовательного процесса являются взаимодополняющими и взаимоусиливающими факторами развития профессиональных компетенций преподавателей вузов. Посредством психолого-педагогического сотрудничества в условиях инновационной образовательной среды можно развивать новые формы интеллектуальной и творческой деятельности преподавателей, заинтересовывать их, выявлять их таланты, оказывать им необходимую поддержку.

## 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

- Маслоу, А. Г. (2019) *Дальние пределы человеческой психики*. СПб.: Питер, 444 с.  
Новиков, А. М. (2013) *Педагогика: словарь системы основных понятий*. М.: Эгвес, 268 с.

- Поташник, М. М. (2002) *Качество образования: проблемы и технология управления*. М.: Педагогическое общество России, 352 с.
- Указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 г. № УП-4947 «О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан». (2017) [Электронный ресурс]. URL: <https://lex.uz/en/docs/3107042> (дата обращения 01.05.2023).
- Шарипова, Ш. С. (2019) Педагогическое-психологическое наблюдение в развитии профессиональной компетентности педагога профильного предмета. *Kasb-hunar Ta'limi Jurnali*, № 1, с. 15–20.
- Шмелева, Е. А. (2012) Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития. *Научный поиск*, № 1 (3), с. 14–17. EDN: [OPVSKB](https://doi.org/10.26907/2542-0425.2012.1.3.14-17)

## References

- Maslow, A. H. (2019) *Dal'nie predely chelovecheskoj psikhiki [The far reaches of the human psyche]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 444 p. (In Russian)
- Novikov, A. M. (2013) *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatij [Pedagogy: Dictionary of the system of basic concepts]*. Moscow: Egves Publ., 268 p. (In Russian)
- Potashnik, M. M. (2002) *Kachestvo obrazovaniya: problemy i tekhnologiya upravleniya [Quality of education: Problems and management technology]*. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 352 p. (In Russian)
- Sharipova, Sh. S. (2019) Pedagogicheskoe-psikhologicheskoe nablyudenie v razvitii professional'noj kompetentnosti pedagoga profil'nogo predmeta [Pedagogical and psychological observations in the development of professional competence of a teacher of a profile subject]. *Kasb-hunar Ta'limi Jurnali — Journal of Vocational Education*, no. 1, pp. 15–20. (In Russian)
- Shmeleva, E. A. (2012) Innovatsionnaya obrazovatel'naya sreda vuza: prostranstvo razvitiya [Innovative educative universe of an institute of higher education: Field of development]. *Nauchnyj poisk*, no. 1 (3), pp. 14–17. EDN: [OPVSKB](https://doi.org/10.26907/2542-0425.2012.1.3.14-17) (In Russian)
- Ukaz Prezidenta Respubliki Uzbekistan ot 7 fevralya 2017 g. № UP-4947 “O strategii dejstvij po dal'nejshemu razvitiyu Respubliki Uzbekistan” [Decree of the President of the Republic of Uzbekistan dated 7 February 2017 No. UP-4947 “On the strategy of actions for the further development of the Republic of Uzbekistan”]. (2017) [Online]. Available at: <https://lex.uz/en/docs/3107042> (accessed 01.05.2023). (In Russian)



УДК 159.9

EDN XZSZYP

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-458-472>

Научная статья

## Опросник конструктивного патриотизма (подростковая версия): психометрические характеристики

С. В. Васильева<sup>✉1</sup>, А. В. Микляева<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

Светлана Викторовна Васильева, SPIN-код: 9387-8525, Scopus AuthorID: 57221043888, ResearcherID: N-3380-2019, ORCID: 0000-0002-6052-3431, e-mail: [vasilevasv@herzen.spb.ru](mailto:vasilevasv@herzen.spb.ru)

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

**Для цитирования:** Васильева, С. В., Микляева, А. В. (2023) Опросник конструктивного патриотизма (подростковая версия): психометрические характеристики. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 458–472. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-458-472> EDN XZSZYP

**Получена** 11 июня 2023; прошла рецензирование 19 июня 2023; принята 19 июня 2023.

**Финансирование:** Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00482.

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

### Аннотация

**Введение.** В статье представлены результаты исследования, направленного на разработку подростковой версии опросника конструктивного патриотизма. Теоретико-методологические основания исследования составил подход к трактовке патриотизма и его форм Р. Шатца и соавт., разработанный с опорой на положения теории социальной идентичности Г. Тэджфела и Дж. Тернера.

**Материалы и методы.** Апробируемая версия опросника конструктивного патриотизма, предназначенная для подростков, включала 12 пунктов, оцениваемых по 7-балльной шкале Лайкерта. Содержательная и очевидная валидность пунктов опросника оценивались с помощью методов фокус-групп и когнитивного интервью, конструктивная валидность — с помощью эксплораторного и подтверждающего факторного анализа, внутренняя согласованность шкал — с помощью коэффициента Кронбаха, конкурентная валидность (на основе сопоставления с результатами диагностики по методикам «Патриограмма» и «Валентность гражданской идентичности») и ретестовая надежность — с помощью коэффициента корреляции Пирсона. В исследовании приняли участие 17 педагогов-экспертов в возрасте от 24 до 56 лет, в том числе 12 женщин и 5 мужчин, имеющих высшее профессиональное педагогическое образование и опыт работы с подростками от 3 до 24 лет, а также 510 старших подростков в возрасте 14–18 лет, из которых 28 участвовали в когнитивном интервью, а 482 были привлечены к письменному опросу для проверки психометрических характеристик опросника.

**Результаты.** Разработан опросник конструктивного патриотизма, предназначенный для работы с подростками, включающий 10 пунктов, составляющих две шкалы: «конструктивный патриотизм» и «слепой патриотизм». Содержательная и очевидная валидность пунктов опросника обоснованы с помощью методов фокус-групп и когнитивного интервью. Получены удовлетворительные показатели конструктивной валидности (confirmatory факторный анализ:  $\chi^2/df = 1,41$ ,  $p < 0,01$ , CFI = 0,951, RMSEA = 0,046), конкурентной валидности ( $r \geq 0,53$  для обеих шкал опросника и показателя гражданской идентичности,  $0,34 \leq r \leq 0,48$  для шкалы конструктивного патриотизма и оценок различных форм просоциального поведения как элементов патриотизма), внутренней согласованности шкал ( $\alpha = 0,794$  для шкалы конструктивного патриотизма и  $\alpha = 0,816$  для шкалы слепого патриотизма) и их ретестовой надежности ( $r = 0,47$  для шкалы конструктивного патриотизма и  $r = 0,51$  для шкалы слепого патриотизма).

**Заключение.** Обсуждаются возможности использования опросника в психолого-педагогической практике, а также перспективы дальнейших исследований его характеристик.

**Ключевые слова:** патриотизм, подростки, конструктивный патриотизм, слепой патриотизм, опросник, психометрические характеристики

## Research article

# Constructive patriotism questionnaire (adolescent version): Psychometric characteristics

S. V. Vasileva<sup>✉1</sup>, A. V. Miklyaeva<sup>1</sup><sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia**Authors**Svetlana V. Vasileva, SPIN: 9387-8525, Scopus AuthorID: 57221043888, ResearcherID: N-3380-2019, ORCID: 0000-0002-6052-3431, e-mail: [vasilevasv@herzen.spb.ru](mailto:vasilevasv@herzen.spb.ru)Anastasia V. Miklyaeva, SPIN: 9471-8985, Scopus AuthorID: 53984860100, ResearcherID: D-4700-2017, ORCID: 0000-0001-8389-2275, e-mail: [a.miklyaeva@gmail.com](mailto:a.miklyaeva@gmail.com)**For citation:** Vasileva, S. V., Miklyaeva, A. V. (2023) Constructive patriotism questionnaire (adolescent version): Psychometric characteristics. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 458–472. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-458-472> EDN XZSZYP**Received** 11 June 2023; reviewed 19 June 2023; accepted 19 June 2023.**Funding:** The study was supported by the Russian Science Foundation (RSF), grant no. 23-28-00482.**Copyright:** © S. V. Vasileva, A. V. Miklyaeva (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 an adolescent version of the constructive patriotism questionnaire. The theoretical and methodological basis of the study was the approach by R. Schatz et al. developed based on the provisions of the social identity theory by G. Tajfel and J. Turner.**Materials and Methods.** The tested adolescent version of the constructive patriotism questionnaire included 12 items. The content validity and obvious validity of the items were assessed using focus group methods and cognitive interviews. We also tested the construct validity, internal consistency of the scales, competitive validity, criterion validity and retest reliability. The study involved 17 expert teachers with higher pedagogical education and experience of working with adolescents, and 510 adolescents aged 14–18 years, of which 28 participated in a cognitive interview, and 482 were involved in a written survey to test the psychometric characteristics of the questionnaire.**Results.** We developed the adolescent version of the constructive patriotism questionnaire which includes 12 items making up two scales: “constructive patriotism” and “blind patriotism”. The content validity and obvious validity of the items were substantiated using the methods of focus groups and cognitive interviews. The items showed satisfactory indicators of construct validity (confirmatory factor analysis:  $\chi^2/df = 1.41$ ,  $p < 0.01$ , CFI = 0.951, RMSEA = 0.046), competitive validity (correlation analysis:  $r \geq 0.53$  for both scales of the questionnaire and the indicator “civic identity”,  $0.34 \leq r \leq 0.48$  for the constructive patriotism scale and assessments of various forms of prosocial behavior as elements of patriotism), internal consistency of the scales ( $\alpha = 0.794$  for the constructive patriotism scale and  $\alpha = 0.816$  for the blind patriotism scale) and their retest reliability ( $r = 0.47$  for the constructive patriotism scale and  $r = 0.51$  for the blind patriotism scale).**Conclusion.** The possibilities of using the questionnaire in psychological and pedagogical work, as well as the prospects for further research of its characteristics are now discussed.**Keywords:** patriotism, adolescents, constructive patriotism, blind patriotism, questionnaire, psychometric characteristics

## Введение

Сегодня на фоне роста исследовательского интереса к проблемам подросткового патриотизма констатируется дефицит исследовательского инструментария, позволяющего осуществлять его диагностику. Эта ситуация обусловлена, в первую очередь, отсутствием единого теоретико-методологического подхода к трактовке феномена патриотизма, что харак-

терно, в частности, для психологических исследований патриотизма. Краткий обзор трактовок патриотизма в психологии позволяет зафиксировать его понимание как свойства личности (Потемкин 2009), добровольно разделяемой нормы социального поведения (Ипполитова и др. 2022), эмоциональной привязанности к своей стране или народу (Huddy, Khatib 2007) или же формы социальной идентичности, основанной на национальной/гражданской при-

надлежности (Кравченко 2015; Schatz 2020), что указывает на отсутствие единой теоретико-методологической рамки исследований патриотизма в психологии. Многообразие взглядов на проблему патриотизма способствует распространению его трактовки как многокомпонентного феномена, в котором интегрированы аффективный (любовь к своей стране), конативный (готовность жертвовать личными интересами в пользу общественных), поведенческий (соответствующее поведение) и идентификационный (идентификация со своей страной) компоненты (Журавлев, Юревич 2016), с акцентом внимания, в первую очередь, на аффективной природе патриотизма, представляющего собой социальное чувство, и на его проявлениях в различных формах социального поведения (Лебедев, Гордякова 2016). При этом подчеркивается неоднородность патриотизма, который, по мнению исследователей, может проявляться в различных формах: узконациональной и критической (Журавлев, Юревич 2016); идеологической, проблемной и конформной (Гордякова, Лебедев 2017); слепой и конструктивной (Schatz et al. 1999) и др.

Отсутствие единых теоретико-методологических оснований в исследованиях патриотизма влечет за собой трудности методического порядка, которые проявляются в ограниченном количестве методик диагностики патриотизма, обладающих доказанной валидностью и надежностью. В эмпирических исследованиях патриотизма сегодня чаще всего используется метод анкетирования (Гогиберидзе 2022; Лебедев 2014; Свинарева и др. 2014 и др.); некоторые анкеты, например, «Отечество мое — Россия» (Григорьев, Степанов 2011) или «Патриотизм — это...» (Основин 2016), используются в психолого-педагогических исследованиях достаточно широко. Также довольно часто используются психосемантические методы, такие как ассоциативный эксперимент и модификации семантического дифференциала (Костригин, Виганд 2019; Тарасов 2020 и др.). Отметим, что, несмотря на широкую распространенность, обозначенные методы позволяют изучать, в первую очередь, представления респондентов о патриотизме и отношении к нему, однако их результаты не вполне надежны для анализа феноменов, составляющих психологическое ядро патриотизма (вне зависимости от того, какой трактовки этого явления придерживаются авторы). Значительно менее распространены опросники, позволяющие диагностировать те или иные аспекты патриотизма в контексте соответствующих выбранной теоретико-методологической

рамке характеристик личности. Среди таких опросников можно назвать, в первую очередь, «Патриограмму» (Потемкин 2009) и методику «Диагностика типов патриотизма» (Гордякова, Лебедев 2017), в отношении которых, однако, в литературе, имеющейся в свободном доступе, не представлено развернутое психометрическое обоснование. Кроме того, названные опросники сконструированы в логике тех теоретических воззрений на психологическую сущность патриотизма, которых придерживаются их авторы, и в этом контексте имеют ограниченные теоретической рамкой возможности интерпретации результатов.

Анализируя перечисленные выше подходы к психологической трактовке патриотизма, отметим, что с позиций категориального строя современной социальной психологии, наиболее широкой, в той или иной степени «вбирающей» в себя остальные, является трактовка патриотизма как результата социальной идентификации (подробнее о соотношении этих понятий см.: Микляева, Румянцева 2008; 2011). В связи с этим именно теория социальной идентичности представляется наиболее обоснованной теоретико-методологической рамкой психологических исследований патриотизма. Среди отечественных опросников патриотизма нам не удалось обнаружить тех, которые в полной мере использовали бы потенциал теории социальной идентичности для психологического изучения патриотизма, «примиряя» внутри этого конструкта разные аспекты социальной идентичности (национальный и гражданский), а также интегрируя в единую картину аффективный, конативный и поведенческий компоненты патриотизма. В то же время указанными характеристиками обладает «Опросник слепого и конструктивного патриотизма» Р. Шатца и соавт. (Schatz et al. 1999), который позволяет учитывать ведущую модальность идентификации (для слепого патриотизма — национальная, для конструктивного — гражданская), силу эмоциональной привязанности к своей стране (положительно коррелирует и со слепым, и с конструктивным патриотизмом) и готовность действовать на благо своей страны тем или иным способом (через противопоставление своей страны другим для слепого патриотизма и через совершенствование жизни в своей стране «без оглядки» на другие страны для конструктивного). Эмпирическими исследованиями установлено, что конструктивный патриотизм связан с ориентацией на развитие на основе конструктивной (деятельностной) критики, тогда как слепой — на национальный консерватизм

(Sekerdej, Roccas 2016), а также отмечены взаимосвязи конструктивного патриотизма с различными формами просоциального поведения (Rupar et al. 2021).

В настоящее время «Опросник слепого и конструктивного патриотизма», по нашим сведениям, не имеет русскоязычной версии. В связи с этим первоначальной целью нашего исследования стала адаптация опросника для русскоязычной выборки в формате, применимом в работе не только со взрослыми респондентами, как это предполагается в оригинальной версии, но и с подростками. Однако в результате экспертной оценки содержания опросника была установлена нерелевантность форм проявления конструктивного патриотизма, предложенных в оригинальной версии, особенностям социальной ситуации развития современных российских подростков (подробнее см.: Васильева, Микляева 2023), в результате чего формулировка цели исследования была изменена и в итоговом варианте предполагала разработку подростковой версии опросника конструктивного патриотизма с опорой на теоретико-методологические предпосылки концепции Р. Шатца и соавт., лежащие в основе оригинального опросника.

## Материалы и методы

Разработка опросника осуществлялась с опорой на «Опросник слепого и конструктивного патриотизма» Р. Шатца с соавт., 18 пунктов которого первоначально были переведены на русский язык методом двойного (прямого и обратного) перевода. Первичная апробация переведенной версии опросника с привлечением 17 экспертов из числа педагогов (возраст от 24 до 56 лет, в том числе 12 женщин и 5 мужчин, с высшим профессиональным педагогическим образованием и опытом работы с подростками от 3 до 24 лет), вовлеченных в решение задач патриотического воспитания старших подростков, в ходе которой оценивалась ее содержательная валидность, продемонстрировала нерелевантность более чем половины пунктов опросника формам активности, в которых могут реализовываться патриотические убеждения подростков (в отличие от взрослых людей, для которых предназначается оригинальная версия опросника). Экспертами было предложено изменить формулировки, включив в них различные формы социальной и гражданской активности, соответствующие подростковому возрасту, в том числе учебную активность, активность в сфере профессионализации, экологическую

и волонтерскую активность, а также активность в сфере иной социально-значимой деятельности (подробнее см.: Васильева, Микляева 2023), что соответствует перспективным направлениям развития психологических исследований патриотизма, связываемых исследователями с усилением внимания к поведенческому компоненту патриотизма (Корж, Каримова 2022).

В результате обобщения мнений экспертов была предложена новая версия опросника, предназначенная для подростков и включающая 12 пунктов, оцениваемых по 7-балльной шкале Лайкерта, где пп. 1–6 характеризуют слепой патриотизм, а пп. 7–12 — конструктивный патриотизм.

- 1) На территории России должны жить только те граждане, которые любят ее всем сердцем.
- 2) Люди, критически оценивающие историческое прошлое России, не могут считаться истинными патриотами.
- 3) Не стоит стремиться менять сформировавшийся в России уклад жизни.
- 4) Россияне не должны нарушать российские законы, потому что это законы их страны.
- 5) В мире так много критики в адрес России, что мы — ее граждане — не должны критиковать свою страну.
- 6) Непатриотично критиковать страну, в которой ты живешь.
- 7) Нужно упорно учиться, чтобы, получив востребованную профессию, помочь нашей стране двигаться по пути позитивных изменений.
- 8) Тот, кто по-настоящему любит Россию, стремится стать специалистом, который может разрешать возникающие в стране трудности.
- 9) Любовь к России выражается, в том числе, в заботе о ее экологическом благополучии.
- 10) Патриотизм проявляется в готовности включаться в волонтерскую работу, направленную на помощь тем соотечественникам, которые в ней нуждаются.
- 11) Люди, принимающие участие в санкционированных акциях, направленных на поддержку России, являются патриотами своей страны.
- 12) Позитивное развитие России зависит от готовности людей активно включаться в мероприятия, которые улучшают повседневную жизнь (праздники, субботники и т. д.).

Очевидная валидность пунктов опросника оценивалась с помощью метода когнитивного

интервью (Latcheva 2011) с последующим контент-анализом результатов и расчетом статистической устойчивости контент-аналитических единиц (Еремеев 1996), в котором приняли участие 28 подростков 14–18 лет (17 девушек и 11 юношей).

Дифференцирующая способность пунктов опросника, а также диапазон средних значений по шкалам характеризовались с помощью расчета описательных статистик ( $M \pm S$ ), конструктивная валидность оценивалась с помощью эксплораторного и конфирматорного факторного анализа, внутренняя согласованность шкал — с помощью коэффициента Кронбаха, конкурентная валидность и ретестовая надежность — с помощью коэффициента корреляции Пирсона ( $r$ ). Для оценки критериальной валидности опросника в батарею тестов были включены методика «Валентность гражданской идентичности» (А. Н. Татарко) и опросник «Патриотизм» (С. И. Кудинов, А. В. Потемкин; использовались первичные оценочные шкалы, характеризующие содержание патриотического поведения, которые не интерпретировались как личностные черты). Для проверки количественных психометрических характеристик опросника к исследованию были привлечены 482 старших подростка в возрасте 14–18 ( $16,33 \pm 0,77$ ) лет, в том числе 62,4% девушек и 37,6% юношей, обучающиеся общеобразовательных и кадетских

школ, ссузов и вузов Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью онлайн-опроса. Респонденты принимали участие в опросе на основании информированного согласия; для участников младше 16 лет было получено информированное согласие родителей (законных представителей). Расчеты были осуществлены с помощью пакета прикладных статистических программ IBM SPSS Statistics Ver. 23 с модулем AMOS.

## Результаты и их обсуждение

### Очевидная валидность пунктов опросника

Очевидная валидность пунктов опросника оценивалась с помощью контент-анализа результатов когнитивного интервью, в ходе которого выделялись содержательно релевантные и нерелевантные интерпретации вопросов, предложенные опрашиваемыми подростками. Результаты (табл. 1) показали, что большинство пунктов интерпретируется подростками корректно: по 6 пунктам из 12 не было зафиксировано ни одной ошибочной трактовки, еще четыре пункта получили релевантные трактовки более чем в 90% случаев.

Ошибочные трактовки по пп. 1 и 8 были признаны случайными на основании расчета

Табл. 1. Результаты контент-анализа интерпретации пунктов опросника подростками, участвовавшими в когнитивном интервью

№ п/п	Примеры содержательно релевантных трактовок	Количество нерелевантных трактовок
1	+«Чтобы страна развивалась, в ней должны жить любящие ее люди». –«Если человек не любит свою страну, то его надо депортировать в другую страну насильно? Я считаю, что так нельзя».	1
2	+«Если ты любишь страну, значит, ты любишь ее прошлое». –«Патриотизм — это любовь к Родине, а не к ее истории, мне кажется достаточно любить данный период, а не историю, чтобы быть патриотом».	—
3	+«Я поддерживаю порядок, который сейчас есть в нашей стране». –«Всегда нужно стремиться к лучшему и нужно что-то менять».	—
4	+«Если ты не будешь выполнять, значит, ты не уважаешь свою страну, не уважаешь то место, где ты родился, где растешь». –«Все законы нужно соблюдать, даже если ты находишься не на территории своей страны».	5
5	+«Зачем страну, в которой ты родился и живешь, критиковать. Бывают плохие времена, но нужно просто стремиться к лучшему». –«За рубежом вряд ли знают, как в этой стране живет, граждане знают больше и критика от них более уместна».	—

Таблица 1. Продолжение

6	+«Критикуя, ты просто изменяешь Родине». –«Эта критика может довольно сильно помогать в развитии страны».	—
7	+«Если ты поступишь на какую-то профессию, обучишься и будешь работать, то будешь пользу приносить». –«В нашей стране многие хорошо учились, но работают сейчас не по профессии, и все равно приносят пользу стране».	2
8	+«Это хорошо, если есть специалист, который может решить трудные вопросы, ведь сейчас мало специалистов правильно решающих что-то, нужно чтобы их было больше, и они приходили к общему мнению, помогая стране». –«Не выучившись на профессию тоже можно помогать Родине».	1
9	+«Надо сначала начать себя и своей страны, чтобы в целом в мире потом улучшить экологию. Есть множество стран, которые улучшают экологию, и если ты любишь Россию, ты должен на благо ее развития также поддерживать ее экологию». –Нет примера высказывания.	—
10	+«Сейчас у нас трудный момент, и волонтеров много, но нам все равно не хватает волонтеров, и в этом патриотизм тоже проявляется». –«Волонтерство и патриотизм для меня не связаны».	2
11	+«Эти мероприятия сделаны для того, чтобы помочь России, чтобы дать им дополнительные силы». –«Не обязательно ходить на такие мероприятия, чтобы поддержать страну, патриоты могу спокойно сидеть дома, отдыхать, это никак не влияет на любовь к стране».	3
12	+«Возможность активно включаться в любую деятельность такого рода говорит о равнодушии, и ты можешь что-то сделать хорошее для государства. Это активная позиция». –«Субботники никак не повлияют на состояние жизни людей».	—

Примечание: «+» — пример комментария к ответам, выражающим согласие с пунктом опросника, «–» — пример комментария к ответам, выражающим несогласие с пунктом опросника; количество нерелевантных трактовок приведено в абсолютных единицах (max = 28).

Table 1. The results of the content analysis of the interpretation of the items of the questionnaire by adolescents who participated in the cognitive interview

Items	Examples of relevant interpretations of items	Number of irrelevant interpretations
1	+“For a country to develop, people who live in it must love it” –“If a person does not love his or her country, should he or she be deported to another country by force? I believe that this is wrong”.	1
2	+“If you love the country, then you love its past” –“Patriotism is love for the Motherland, not for its history. It seems to me it is enough to love the current period, not history, to be a patriot”.	—
3	+“I support the order that now exists in our country” –“You always need to strive for the best and you need to change something”.	—
4	+“If you don't comply, it means you don't respect your country, you don't respect the place where you were born, where you grow up” –“You must obey all laws, even if you are not on the territory of your country”.	5
5	+“Why criticize the country in which you were born and live? There are bad times, but you just need to strive for the best” –“People abroad hardly know what life in this country is like, citizens know more and criticism from them is more appropriate”.	—

Table 1. Completion

6	+“By criticizing, you’re just betraying the Motherland”. –“This criticism can help quite a lot in the development of the country”.	—
7	+“If you get admitted, learn a profession and then work, you will be useful”. –“In our country, many have studied well, but now they are not working in the profession, but they still benefit the country”.	2
8	+“It’s good if there is a specialist who can solve difficult issues, because there are few specialists right now who solve something, there is a need for more of them, and they should come to an agreement, helping the country”. –“You can help the Motherland without learning a profession”.	1
9	+“We must start with ourselves and our country in order to improve the ecology in the world as a whole. There are many countries that improve the environment, and if you love Russia, you should also support its ecology for the benefit of the country’s development”. – No example.	—
10	+“Now we have a difficult moment, and there are a lot of volunteers, but we still don’t have enough volunteers, and volunteering is also a manifestation of patriotism”. –“For me, volunteering and patriotism are not connected”.	2
11	+“These events are intended to help Russia, to give them additional strength”. –“It is not necessary to go to such events to support the country; patriots can sit quietly at home and relax — it does not affect the love for the country in any way”.	3
12	+“The opportunity to be actively involved in any such activity indicates that you are not indifferent, and you can do something good for the state. This is an active position”. –“Subbotniks [volunteer unpaid work] will not affect people’s lives in any way”.	—

Note: “+” — an example of a comment on the answers expressing agreement with the questionnaire item, “–” — an example of a comment on the answers expressing disagreement with the questionnaire item; the number of irrelevant interpretations is given in absolute units (max = 28).

статистической достоверности вероятности их появления. Ошибки трактовки п. 4 проявлялись в смещении фокуса внимания респондентов на оценку законов с точки зрения их справедливости (например, «*Есть некоторые законы, которые часто нарушаются оправданно*»; «*Нет у нас таких законов, которые абсолютно правильные. Я думаю, что какие-то законы все-таки можно нарушить*»). Ошибки трактовки п. 7 были связаны с фокусировкой на проблеме неоднозначности связи между получением образования и жизненной успешностью, например: «*Чтобы получить востребованную профессию, нужно иметь образование, но чтобы добиться успеха, необязательно иметь образование. Например, петь, танцевать, играть на каком-то инструменте и прославиться на страну и мир*». Ошибочные трактовки п. 10 касались обращения к личным мотивам волонтерства: «*Надо помогать всем, кто нуждается и просто всем помогать, от этого хуже никому не станет*» и др. В п. 11 непонимание у некоторых участников вызвал термин «санкционированные акции»:

«*Не сильно разбираюсь в таких делах. Не участвовал*» и др. Эти результаты были учтены при количественной оценке характеристик опросника.

### Описательная характеристика пунктов опросника

Расчет описательных статистик позволил отметить высокую дифференцирующую способность всех двенадцати пунктов опросника (табл. 2), благодаря чему структура опросника определялась с учетом данных по всем пунктам, предложенным респондентам для оценки.

### Конструктивная валидность и внутренняя согласованность опросника

Структура опросника определялась с помощью эксплораторного факторного анализа по методу главных компонент с Варимакс-вращением (нормализация Кайзера), с помощью которого на основании критериев Кайзера и Кэттела было выделено два фактора, объясняющих 53,3% общей дисперсии (табл. 3). Первый фактор (Ф1)

Табл. 2. Описательные статистики для пунктов опросника

№ п/п	Среднее	Медиана	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
1	3,37	3,00	1,00	7,00	1,77
2	2,80	2,00	1,00	7,00	1,63
3	2,97	3,00	1,00	7,00	1,63
4	5,23	6,00	1,00	7,00	1,73
5	3,70	4,00	1,00	7,00	1,83
6	3,54	4,00	1,00	7,00	1,97
7	5,09	5,00	1,00	7,00	1,62
8	4,61	5,00	1,00	7,00	1,73
9	5,89	6,00	1,00	7,00	1,30
10	4,94	5,00	1,00	7,00	1,65
11	4,58	5,00	1,00	7,00	1,66
12	5,13	5,00	1,00	7,00	1,55

Table 2. Descriptive statistics for questionnaire items

Items	Average	Median	Minimum	Maximum	Standard Deviation
1	3.37	3.00	1.00	7.00	1.77
2	2.80	2.00	1.00	7.00	1.63
3	2.97	3.00	1.00	7.00	1.63
4	5.23	6.00	1.00	7.00	1.73
5	3.70	4.00	1.00	7.00	1.83
6	3.54	4.00	1.00	7.00	1.97
7	5.09	5.00	1.00	7.00	1.62
8	4.61	5.00	1.00	7.00	1.73
9	5.89	6.00	1.00	7.00	1.30
10	4.94	5.00	1.00	7.00	1.65
11	4.58	5.00	1.00	7.00	1.66
12	5.13	5.00	1.00	7.00	1.55

объединил пять пунктов опросника с факторными нагрузками от 0,65 до 0,81 и на основании содержания вошедших в него утверждений был интерпретирован как «конструктивный патриотизм». Второй фактор (Ф2), включивший пять переменных с факторными нагрузками от 0,55 до 0,84, был обозначен как «слепой патриотизм». На основании сравнения факторных нагрузок пункты 4 и 11 не были включены

ни в один из факторов, поскольку разность между Ф1 и Ф2 для них составила менее 0,2 (Наследов 2004). Отметим, что именно эти пункты вызвали наибольшее количество ошибочных интерпретаций (см. результаты когнитивного интервью в табл. 1), что позволяет считать исключение этих пунктов, помимо прочего, и мерой повышения содержательной валидности опросника.

Табл. 3. Результаты эксплораторного факторного анализа

№ п/п	Фактор 1	Фактор 2
1	0,26	0,55
2	0,08	0,73
3	0,02	0,65
4	0,51	0,40
5	0,17	0,84
6	0,10	0,80
7	0,73	0,12
8	0,67	0,21
9	0,81	-0,10
10	0,65	0,19
11	0,58	0,39
12	0,74	0,24
Общая дисперсия	3,31	3,08
Доля общей дисперсии	27,6%	25,7%

*Примечание:* полужирным шрифтом отмечены фрагменты матрицы факторных нагрузок, отражающие состав факторов; курсивом отмечены переменные, не вошедшие ни в один из факторов.

Table 3. Results of exploratory factor analysis

Items	Factor 1	Factor 2
1	0.26	0.55
2	0.08	0.73
3	0.02	0.65
4	0.51	0.40
5	0.17	0.84
6	0.10	0.80
7	0.73	0.12
8	0.67	0.21
9	0.81	-0.10
10	0.65	0.19
11	0.58	0.39
12	0.74	0.24
Expl.Var	3.31	3.08
Prp.Totl	27.6%	25.7%

*Note:* fragments of the factor matrix reflecting the composition of factors are marked in bold; variables that are not included in any factor are marked in italics.

Результаты эксплораторного факторного анализа позволили сгруппировать пункты опросника в две шкалы: «конструктивный патриотизм» (5 пунктов, диапазон оценок от 5 до 35) и «слепой патриотизм» (5 пунктов, диапазон оценок от 5 до 35). Конфирматорный факторный анализ, проведенный для проверки соответствия эмпирических данных структуре опросника, показал, что двухфакторное решение на основе 10 пунктов опросника является более убедительным, чем аналогичное решение на основе 12 пунктов, сформулированных изначально, при условии учета ковариаций между остаточными членами пп. 7–10 и 12 (табл. 4).

Коэффициент альфа Кронбаха составил 0,794 для шкалы «конструктивный патриотизм» и 0,816 для шкалы «слепой патриотизм», что говорит о достаточной согласованности составивших их пунктов. При этом шкалы умеренно положительно коррелируют друг с другом ( $r = 0,38$ ), что соответствует данным, полученным с помощью оригинальной версии опросника (Schatz 2020).

### Конкурентная валидность и ретестовая надежность

Оценка конкурентной валидности (табл. 5) показала, что показатели слепого и конструктивного патриотизма положительно взаимосвязаны с показателем гражданской идентичности, а также с направленностью патриотизма на защиту своей страны и укрепление патриотических убеждений у окружающих людей, что соответствует имеющимся в литературе данным о взаимосвязях между обеими формами патри-

тизма и компонентами социальной идентичности, основанными на чувстве принадлежности к своей стране, а также действиями, направленными на поддержание позитивной идентичности на основе дифференциации ин- и аут-групп и ингруппового фаворитизма (в нашем случае — шкалы «защита страны» и «повышение патриотизма окружающих людей соответственно»). Кроме того, показатель конструктивного патриотизма демонстрирует широкий спектр связей со шкалами «Патриограммы», характеризующими социоцентрическую активность личности, которых не наблюдается для показателя слепого патриотизма. Теоретическая ожидаемость и объяснимость выявленных корреляций позволяют считать конкурентную валидность удовлетворительной.

Ретестовая надежность оценивалась с интервалом в 5 недель между первичным и повторным опросом ( $n = 42$ , 69,0% девушек). Коэффициенты корреляции составили  $r = 0,51$  для шкалы слепого патриотизма и  $r = 0,47$  для шкалы конструктивного патриотизма, что дает основания считать ретестовую надежность удовлетворительной.

### Заключение

В нашем исследовании разработан опросник конструктивного патриотизма, предназначенный для работы с подростками. Опросник включает две шкалы: «конструктивный патриотизм» и «слепой патриотизм». С помощью методов фокус-групп и когнитивного интервью обоснована содержательная и очевидная валидность

Табл. 4. Показатели пригодности проанализированных моделей

Модель	$\chi^2/df$	p	CFI	RMSEA
Двухфакторная на основе 12 пунктов	2,87	>0,05	0,863	0,110 (0,087–0,120)
Двухфакторная на основе 10 пунктов	2,06	<0,05	0,876	0,091 (0,074–0,113)
Двухфакторная на основе 10 пунктов с учетом ковариаций (итоговая)	1,41	<0,01	0,951	0,046 (0,032–0,068)

Table 4. Adequacy indicators of the analyzed models

Model	$\chi^2/df$	p	CFI	RMSEA
Two-factor on 12 items	2.87	>0.05	0.863	0.110 (0.087–0.120)
Two-factor on 10 items	2.06	<0.05	0.876	0.091 (0.074–0.113)
Two-factor on 10 items with covariances (final)	1.41	<0.01	0.951	0.046 (0.032–0.068)

Табл. 5. Взаимосвязи шкал слепого и конструктивного патриотизма с показателями шкалы гражданской идентичности и «Патриогаммы»

Шкалы методик, посредством которых проверялась критериальная валидность		Значимые корреляции ( $r < 0,30$ при $p < 0,01$ ) со шкалами	
		слепого патриотизма	конструктивного патриотизма
Гражданская идентичность		0,54	0,53
Направленность патриотизма на:	защиту своей страны	0,39	0,36
	решение задач, нужных для страны и общества	—	0,48
	повышение патриотизма у окружающих людей	0,41	0,34
	повышение статуса своей страны любыми доступными способами	—	0,37
	улучшение уровня жизни окружающих людей	—	0,42
	обустройство общественной жизни	—	0,46
	приобретение новых знаний и жизненного опыта	—	0,36
	стремление быть полезным для окружающих людей	—	0,42

Table 5. Correlations between the scales of blind and constructive patriotism, the scale of civic identity and the “Patriogramma”

Scales of questionnaires for criterial validity testing		Significant correlations ( $r < 0.30$ at $p < 0.01$ ) with the scales of:	
		blind patriotism	constructive patriotism
civic identity		0.54	0.53
The focus of patriotism on:	protecting the country	0.39	0.36
	solving important problems for the country and society	—	0.48
	increasing patriotism among the surrounding people	0.41	0.34
	raising the status of the country by any available means	—	0.37
	improving the standard of living of the surrounding people	—	0.42
	arranging public life	—	0.46
	acquiring new knowledge and life experience	—	0.36
	striving to be useful to the surrounding people	—	0.42

пунктов опросника. С применением статистических методов доказана его конструктивная и конкурентная валидность, а также подтверждена внутренняя согласованность шкал и их ретестовая надежность. Опросник может быть рекомендован для применения в среде старших подростков с целью оценки содержания патриотических установок в контексте решения задач формирования конструктивных форм патриотизма.

Ограничения нашего исследования связаны с относительно небольшим количеством методических инструментов, использованных для оценки конкурентной валидности разработанного опросника, а также с неоднородностью выборки, объединившей старших подростков, обучающихся на разных ступенях образования

в образовательных учреждениях различного типа (общеобразовательные школы, кадетские школы, ссузы, вузы). В связи с этим перспективы дальнейших исследований связаны, в первую очередь, с оценкой дифференциальной валидности опросника, что позволит оценить его чувствительность к социодемографическим и контекстным переменным, а также дальнейшая проверка корреляций шкал конструктивного и слепого патриотизма с более широким спектром содержательно релевантных методик, например, более точно дифференцирующими различные компоненты социальной идентичности, а также позволяющими получить представление о личностных характеристиках респондентов.

## Приложение

### Опросник конструктивного патриотизма (подростковая версия)

**Инструкция.** Пожалуйста, прочитайте утверждения и выберите ответ, наиболее точно отражающий степень Вашего согласия или несогласия с ними по шкале от 1 до 7: 1 — совершенно не согласен; 2 — не согласен; 3 — скорее не согласен, чем согласен; 4 — нейтрален / не могу определить; 5 — скорее согласен, чем не согласен; 6 — согласен; 7 — полностью согласен

1. На территории России должны жить только те граждане, которые любят ее всем сердцем	1	2	3	4	5	6	7
2. Люди, критически оценивающие историческое прошлое России, не могут считаться истинными патриотами	1	2	3	4	5	6	7
3. Не стоит стремиться менять сформировавшийся в России уклад жизни	1	2	3	4	5	6	7
4. В мире так много критики в адрес России, что мы — ее граждане — не должны критиковать свою страну	1	2	3	4	5	6	7
5. Непатриотично критиковать страну, в которой ты живешь	1	2	3	4	5	6	7
6. Нужно упорно учиться, чтобы, получив востребованную профессию, помогать нашей стране двигаться по пути позитивных изменений	1	2	3	4	5	6	7
7. Тот, кто по-настоящему любит Россию, стремится стать специалистом, который может разрешать возникающие в стране трудности	1	2	3	4	5	6	7
8. Любовь к России выражается, в том числе, в заботе о ее экологическом благополучии	1	2	3	4	5	6	7
9. Патриотизм проявляется в готовности включаться в волонтерскую работу, направленную на помощь тем соотечественникам, которые в ней нуждаются	1	2	3	4	5	6	7
10. Позитивное развитие России зависит от готовности людей активно включаться в мероприятия, которые улучшают повседневную жизнь (праздники, субботники и т. д.)	1	2	3	4	5	6	7

«Ключ» для подсчета баллов:

№ п/п	Шкалы	Пункты
1	Слепой патриотизм	1+, 2+, 3+, 4+, 5+
2	Конструктивный патриотизм	6+, 7+, 8+, 9+, 10+

Диапазон средних значений:

№ п/п	Шкалы	Минимум	Максимум	Диапазон $M \pm S$
1	Слепой патриотизм	5	35	$16,39 \pm 16,50$
2	Конструктивный патриотизм	5	35	$25,66 \pm 26,00$

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

## 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.

## Благодарности

Авторы выражают искреннюю признательность И. А. Горьковой, А. Ю. Буткевич, М. С. Лыткину и К. Ю. Вильде за неоценимую помощь в организации сбора эмпирических данных.

## Acknowledgements

The authors express their sincere gratitude to I. A. Gorkovaya, A. Yu. Butkevich, M. S. Lytkin and K. Yu. Vilde for their invaluable assistance in organizing the collection of empirical data.

## Литература

- Васильева, С. В., Микляева, А. В. (2023) Опыт разработки подростковой шкалы конструктивного патриотизма: экспертные оценки педагогов. В кн.: *Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VIII Международной научно-практической конференции памяти М. Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (11–12 мая 2023 г.)*. М.: Изд-во МГППУ, с. 166–169.
- Гогиберидзе, Г. М. (2022) Гражданско-патриотическое воспитание как целевой ориентир взаимодействия социальных институтов семьи и школы. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, вып. 5, с. 122–130. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-15>
- Гордякова, О. В., Лебедев, А. Н. (2017) Чувство патриотизма и типы патриотического поведения молодых граждан России. В кн.: А. А. Демидов, Л. И. Сурат (ред.). *Психологические и психоаналитические исследования. Ежегодник 2017*. М.: Московский институт психоанализа, с. 307–327. EDN: [YXBRRT](https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-209-212)
- Григорьев, Д. В., Степанов, П. В. (2011) *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор*. М.: Просвещение, 223 с.
- Еремеев, Б. А. (1996) *Статистические процедуры при психологическом изучении текста*. СПб.: Образование, 54 с.
- Журавлев, А. Л., Юревич, А. В. (2016) Патриотизм как объект изучения психологической науки. *Психологический журнал*, т. 37, № 3, с. 88–98. EDN: [WAIEZP](https://doi.org/10.21685/2307-9525-2022-10-4-9)
- Исполитова, Н. В., Качалова, Л. П., Перерва, О. Ю. (2022) Профессиональный патриотизм в структуре общей его классификации. *Мир науки, культуры, образования*, № 2 (93), с. 209–212. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-209-212>
- Корж, Н. В., Каримова, Л. Ф. (2022) Проблема патриотизма среди современной молодежи в условиях геополитической напряженности. *Наука. Общество. Государство*, т. 10, № 4 (40), с. 80–89. <https://doi.org/10.21685/2307-9525-2022-10-4-9>
- Костригин, А. А., Виганд, А. М. (2019) Представление и отношение к патриотизму у молодежи. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, № 1, с. 63–80. EDN: [CUFIHE](https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-209-212)
- Кравченко, В. А. (2015) Патриотизм как одна из форм самоидентификации личности в России. *Культурная жизнь Юга России*, № 4 (59), с. 42–46.
- Лебедев, А. Н. (2014) Проблемы патриотического воспитания студентов российского вуза. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*, № 2 (14), с. 60–68. EDN: [SMGQQL](https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-209-212)
- Лебедев, А. Н., Гордякова, О. В. (2016) Теоретические и методологические вопросы изучения патриотизма как социального чувства и социально ориентированного поведения. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 1, № 1, с. 23–40. EDN: [WDXXPX](https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-209-212)
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2008) *Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 118 с.

- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2011) Соотношение центральных и периферических компонентов в структуре социальной идентичности личности. *Психологический журнал*, № 32 (5), с. 36–45. EDN: [MSLHVA](#)
- Наследов, А. Д. (2004) *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных*. СПб.: Речь, 392 с.
- Основин, А. В. (2016) *Формирование патриотизма старшеклассников в образовательной среде школы. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Карачаевск, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У. Д. Алиева, 243 с.
- Потемкин, А. В. (2009) *Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, 256 с.
- Свинарева, О. В., Ананьин, О. Ю., Панкратова, Е. П. (2022) Патриотизм как нравственная составляющая личности сотрудника органов внутренних дел. *Человеческий капитал*, № 7 (163), с. 162–173. <https://doi.org/10.25629/HC.2022.07.18>
- Тарасов, М. В. (2020) Образ Родины: обоснование и апробация диагностического инструментария. *Экспериментальная психология*, т. 13, № 4, с. 205–219. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130415>
- Huddy, L., Khatib, N. (2007) American patriotism, national identity, and political involvement. *American Journal of Political Science*, vol. 51, no. 1, pp. 63–77.
- Latcheva, R. (2011) Cognitive interviewing and factor-analytic techniques: A mixed method approach to validity of survey items measuring national identity. *Quality and Quantity*, vol. 45, no. 6, pp. 1175–1199. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9285-0>
- Rupar, M., Jamróz-Dolińska, K., Kołeczek, M., Sekerdej, M. (2021) Is patriotism helpful to fight the crisis? The role of constructive patriotism, conventional patriotism, and glorification amid the COVID-19 pandemic. *European Journal of Social Psychology*, vol. 51, no. 6, pp. 862–877. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2777>
- Schatz, R. T. (2020) A review and integration of research on blind and constructive patriotism. In: M. Sarđoč (ed.). *Handbook of Patriotism*. Cham: Springer Publ., pp. 613–633. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54484-7\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54484-7_30)
- Schatz, R. T., Staub, E., Lavine, H. G. (1999) On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, vol. 20, no. 1, pp. 151–174. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00140>
- Sekerdej, M., Roccas, S. (2016) Love versus loving criticism: Disentangling conventional and constructive patriotism. *The British Journal of social psychology*, vol. 55, no. 3, pp. 499–521. <https://doi.org/10.1111/bjso.12142>

## References

- Eremeev, B. A. (1996) *Statisticheskie protsedury pri psikhologicheskom izuchenii teksta [Statistical procedures in the psychological study of the text]*. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., 54 p. (In Russian)
- Gogiberidze, G. M. (2022) Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie kak tselevoj orientir vzaimodeistviya sotsial'nykh institutov sem'i i shkoly [Civic-patriotic education as a target for the interaction of social institutions of the family and school]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, iss. 5, pp. 122–130. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2022-5-15> (In Russian)
- Gordyakova, O. V., Lebedev, A. N. (2017) Chuvstvo patriotizma i typy patrioticheskogo povedeniya molodykh grazhdan Rossii [Feeling of patriotism and types of patriotic behavior of young citizens of Russia]. In: A. A. Demidov, L. I. Surat (eds.). *Psikhologicheskie i psikhoanaliticheskie issledovaniya. Ezhegodnik 2017 [Psychological and psychoanalytic studies. Yearbook 2017]*. Moscow: Moscow Institute of Psychoanalysis Publ., pp. 307–327. EDN: [YXBRRT](#) (In Russian)
- Grigorev, D. V., Stepanov, P. V. (2011) *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor [Extracurricular activities of schoolchildren. Methodical constructor]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 223 p. (In Russian)
- Huddy, L., Khatib, N. (2007) American patriotism, national identity, and political involvement. *American Journal of Political Science*, vol. 51, no. 1, pp. 63–77. (In English)
- Ippolitova, N. V., Kachalova, L. P., Pererva, O. Yu. (2022) Professional'nyj patriotizm v strukture obshchej ego klassifikatsii [Features of the formation of professional patriotism among pedagogical university students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — World of Science, Culture, Education*, no. 2 (93), pp. 209–212. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-209-212> (In Russian)
- Korzh, N. V., Karimova, L. F. (2022) Problema patriotizma sredi sovremennoj molodezhi v usloviyakh geopoliticheskoy napryazhennosti [The problem of patriotism among modern youth in the context of geopolitical tensions]. *Nauka. Obshchestvo. Gosudarstvo — Science. Society. State*, vol. 10, no. 4 (40), pp. 80–89. <https://doi.org/10.21685/2307-9525-2022-10-4-9> (In Russian)
- Kostrigin, A. A., Vigand, A. M. (2019) Predstavlenie i otnoshenie k patriotizmu u molodezhi [Representation and attitudes to patriotism in youth]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoj Sibiri*, no. 1, pp. 63–80. EDN: [CUFIHE](#) (In Russian)

- Kravchenko, V. A. (2015) Patriotizm kak odna iz form samoidentifikatsii lichnosti v Rossii [Patriotism as one of personal self-identification forms in Russia]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii — Cultural Studies of Russian South*, no. 4 (59), pp. 42–46. (In Russian)
- Latcheva, R. (2011) Cognitive interviewing and factor-analytic techniques: A mixed method approach to validity of survey items measuring national identity. *Quality and Quantity*, vol. 45, no. 6, pp. 1175–1199. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9285-0> (In English)
- Lebedev, A. N. (2014) Problemy patrioticheskogo vospitaniya studentov rossijskogo vuza [Problems patriotic education of students of a Russian university]. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta — Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*, no. 2 (14), pp. 60–68. EDN: [SMGQQL](https://doi.org/10.1007/s11135-009-9285-0) (In Russian)
- Lebedev, A. N., Gordyakova, O. V. (2016) Teoreticheskie i metodologicheskie voprosy izucheniya patriotizma kak sotsial'nogo chuvstva i sotsial'no orientirovannogo povedeniya [Theoretical and methodological problems in the study of patriotism as a social feelings and socially oriented behavior]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 1, no. 1, pp. 23–40. EDN: [WDXXPX](https://doi.org/10.1007/s11135-009-9285-0) (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. (2008) *Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya [Social identity of a person: Content, structure, mechanisms of formation]*. Saint-Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., 118 p. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. (2011) Sootnoshenie tsentral'nykh i perifericheskikh komponentov v strukture sotsial'noj identichnosti lichnosti [Balance of central and peripheral components in the structure of person's social identity]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, no. 32 (5), pp. 36–45. EDN: [MSLHVA](https://doi.org/10.1007/s11135-009-9285-0) (In Russian)
- Nasledov, A. D. (2004) *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 392 p. (In Russian)
- Osnovin, A. V. (2016) *Formirovanie patriotizma starsheklassnikov v obrazovatel'noj srede shkoly [Formation of patriotism of high school students in the educational environment of the school]*. PhD dissertation (Psychology). Karachaevsk, Karachay-Cherkess State University named after W. D. Aliev, 243 p. (In Russian)
- Potemkin, A. V. (2009) *Natsional'no-psikhologicheskie osobennosti proyavleniya patriotizma lichnosti [National-psychological features of the manifestation of patriotism of the individual]*. PhD dissertation (Psychology). Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, 256 p. (In Russian)
- Rupar, M., Jamróz-Dolińska, K., Kołeczek, M., Sekerdej, M. (2021) Is patriotism helpful to fight the crisis? The role of constructive patriotism, conventional patriotism, and glorification amid the COVID-19 pandemic. *European Journal of Social Psychology*, vol. 51, no. 6, pp. 862–877. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2777> (In English)
- Schatz, R. T. (2020) A review and integration of research on blind and constructive patriotism. In: M. Sarđoč (ed.). *Handbook of Patriotism*. Cham: Springer Publ., pp. 613–633. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54484-7\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54484-7_30) (In English)
- Schatz, R. T., Staub, E., Lavine, H. G. (1999) On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, vol. 20, no. 1, pp. 151–174. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00140> (In English)
- Sekerdej, M., Roccas, S. (2016) Love versus loving criticism: Disentangling conventional and constructive patriotism. *The British Journal of social psychology*, vol. 55, no. 3, pp. 499–521. <https://doi.org/10.1111/bjso.12142> (In English)
- Svinareva, O. V., Ananyin, O. Yu., Pankratova, E. P. (2022) Patriotizm kak npravstvennaya sostavlyayushchaya lichnosti sotrudnika organov vnutrennikh del [Patriotism as a moral component of the personality of the employee of the internal affairs of the Russian federation]. *Chelovecheskij kapital — Human Capital*, no. 7 (163), pp. 162–173. <https://doi.org/10.25629/HC.2022.07.18> (In Russian)
- Tarasov, M. V. (2020) Obraz Rodiny: obosnovanie i aprobatsiya diagnosticheskogo instrumentariya [Image of Motherland: Justification and approbation of diagnostic tools]. *Ekspperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology*, vol. 13, no. 4, pp. 205–219. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130415> (In Russian)
- Vasileva, S. V., Miklyaeva, A. V. (2023) Opyt razrabotki podrostkovoj shkaly konstruktivnogo patriotizma: ekspertnye otsenki pedagogov [Experience in developing a teenage scale of constructive patriotism: Expert assessments of teachers]. In: *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki. Materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii pamyati M. Yu. Kondrat'eva "Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki" (11–12 maya 2023 g.) [Social psychology: Questions of theory and practice. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference in memory of M. Yu. Kondratiev "Social psychology: Issues of theory and practice" (May 11–12, 2023)]*. Moscow: MSUPE Publ., pp. 166–169. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L., Yurevich, A. V. (2016) Patriotizm kak ob'ekt izucheniya psikhologicheskoy nauki [Patriotism as an object of psychological research]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 37, no. 3, pp. 88–98. EDN: [WAIEZP](https://doi.org/10.1007/s11135-009-9285-0) (In Russian)