



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. 2 № 4 2020**

**Vol. 2 No. 4 2020**



1797

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

[psychinedu.ru](http://psychinedu.ru)  
ISSN 2686-9527 (online)  
DOI 10.33910/2686-9527-2020-2-4  
2020. Том 2, № 4  
2020. Vol. 2, no. 4

## ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

### PSYCHOLOGY IN EDUCATION

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

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

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

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

#### Редакционная коллегия

*Главный редактор*

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

*Заместитель главного редактора*

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

*Ответственный редактор*

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

*Ответственный секретарь*

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

П. Дзокколотти (Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)

А. Квятковска (Варшава, Польша)

А. А. Реан (Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Пекин, Китай)

В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена

191186, 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 3,06 Мб

Подписано к использованию 28.12.2020

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

#### Editorial Board

*Editor-in-chief*

Larisa A. Tsvetkova (St Petersburg, Russia)

*Deputy Editor-in-chief*

Elena N. Volkova (St Petersburg, Russia)

*Executive Editor*

Anastasia V. Miklyaeva (St Petersburg, Russia)

*Assistant Editor*

Svetlana V. Vasileva (St Petersburg, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)

Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)

Arthur A. Rean (Moscow, Russia)

Shihui Han (Beijing, China)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Publishing house of Herzen State Pedagogical  
University of Russia

48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186

E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)

Phone: +7 (812) 312-17-41

Published at 28.12.2020

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

Редактор *В. М. Махтина*

Редакторы английского текста *О. В. Колотина, А. С. Самарский*

Корректор *А. Ю. Гладкова*

Оформление обложки *О. В. Рудневой*

Верстка *А. М. Ходан*

Санкт-Петербург, 2020

© Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора .....	310
<b>Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения .....</b>	<b>311</b>
<i>Максимова А. А., Шайхуллина С. А.</i> Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков ...	311
<i>Леоненко Н. О., Лукашениа З. В., Осташева Е. И.</i> Психологические особенности жизнестойкости российских и белорусских студентов: ретроспективный анализ ....	321
<i>Баязитова Г. Р., Лебедева Е. И., Петракова А. В., Фёдоров О. Д.</i> Эффект предпочтения лиц из своей возрастной когорты (own-age bias) в образовательном контексте .....	329
<b>Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути и проблемы психологии воспитания .....</b>	<b>337</b>
<i>Ван Х., Манеров В. Х., Фрай А. Е.</i> Совесть: история познания, состояние в современной России, представления студентов. Часть 1. Трансформация совести в эпоху постмодерна .....	337
<b>Психологическая безопасность образовательной среды .....</b>	<b>349</b>
<i>Kozlov X. J.</i> School shootings as a multi-faceted phenomenon: Social-ecological model-based review .....	349
<b>Психологические исследования детской и подростковой одаренности .....</b>	<b>358</b>
<i>Volkova E. N., Bezgodova S. A., Miklyaeva A. V., Volkova I. V.</i> Psychological well-being of adolescents gifted in math, humanities and sports: Comparative analysis .....	358
<b>Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика .....</b>	<b>366</b>
<i>Алехин А. Н., Пульцина К. И.</i> Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: обзор современных исследований .....	366
<b>Клинические и образовательные аспекты психологии здоровья .....</b>	<b>372</b>
<i>Алехин А. Н., Данилова Ю. Ю., Щелкова О. Ю.</i> Особенности психологических реакций в ситуации эпидемической угрозы, транслируемой СМИ. ....	372
<b>Психологические технологии в образовании .....</b>	<b>384</b>
<i>Бортникова Е. Г.</i> Психодиагностика риска ранней половой жизни у девочек с помощью тематического апперцептивного теста .....	384
<b>Новости научной жизни .....</b>	<b>396</b>
<i>Цветкова А. А., Безгодова С. А.</i> III Международная научно-практическая конференция «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» 1–2 октября 2020 г. ....	396

## CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief .....	310
<b>Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues .....</b>	<b>311</b>
<i>Maksimova L. A., Shaikhullina S. A.</i> Psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence as the foundation for soft skills in the professional self-determination of adolescents .....	311
<i>Leonenko N. O., Lukashenya Z. V., Ostasheva Ev. I.</i> Psychological characteristics of hardiness in Russian and Belarusian students: A retrospective analysis .....	321
<i>Bayazitova G. R., Lebedeva E. I., Petrakova A. V., Fedorov O. D.</i> Own-age bias in the educational context .....	329
<b>An individual as an active element of education and the issues of education psychology ....</b>	<b>337</b>
<i>Wang H., Manerov V. Kh., Frai A. E.</i> Conscience: The history of the concept, the state of affairs in modern Russia, and students' views. Part 1. Transformation of conscience in the postmodern era .....	337
<b>Psychological safety of the education environment .....</b>	<b>349</b>
<i>Kozlov X. J.</i> School shootings as a multi-faceted phenomenon: Social-ecological model-based review .....	349
<b>Psychological investigation of talent in children and teenagers .....</b>	<b>358</b>
<i>Volkova E. N., Bezgodova S. A., Miklyaeva A. V., Volkova I. V.</i> Psychological well-being of adolescents gifted in math, humanities and sports: Comparative analysis .....	358
<b>Digital evolution of modern education: psychological theory and practice .....</b>	<b>366</b>
<i>Alekhin, A. N., Pultsina, K. I.</i> The impact of information technology on a child's cognitive development: A systematic review of modern research .....	366
<b>Clinical and educational aspects of health psychology .....</b>	<b>372</b>
<i>Alekhin A. N., Danilova Yu. Yu., Shchelkova O. Yu.</i> Features of psychological reactions to epidemic threat communicated by the mass media .....	372
<b>Psychological technologies in education .....</b>	<b>384</b>
<i>Bortnikova E. G.</i> Psychological evaluation of the risk of early sexual activity in girls by means of a thematic apperception test .....	384
<b>Academic news and updates .....</b>	<b>396</b>
<i>Tsvetkova L. A., Bezgodova S. A.</i> III International Scientific and Practical Conference "The Herzen University Conference on Psychology in Education" 1–2 October 2020 .....	396

## Вступительная статья главного редактора

*Здравствуйтесь, уважаемые читатели!*

Представляем вашему вниманию восьмой выпуск журнала «Психология человека в образовании», заключительный в 2020 году. 2020 год — год небывалых социальных вызовов. В условиях пандемии COVID-19 обострилось множество вопросов, актуальных для системы образования уже многие годы, а также отчетливо обозначились принципиально новые задачи, решение которых жизненно необходимо как для успешного преодоления периода нестабильности, вызванного текущей эпидемиологической ситуацией, так и для выхода образования на принципиально новый содержательный и технологический уровень. Совершенно очевидно, что образование, как и многие другие сферы социальных отношений, уже никогда не станет прежним, и необратимые трансформации начинаются уже сегодня.

Не будет преувеличением сказать, что мы живем в эпоху перемен, которые существенным образом видоизменяют разные стороны сложившихся и ставших традиционными образовательных практик. Эти трансформации проявляются не только в повсеместном внедрении в образовательный процесс цифровых технологий, но затрагивают и «философские основы» образовательной системы, связанные с целевыми установками современного образования. В условиях крайне динамичной и малопредсказуемой социальной реальности актуализируется вопрос о том, насколько содержание образования релевантно «задачам будущего», в котором предстоит жить и работать нынешним детям и подросткам, задачам личностного и профессионального самоопределения обучающихся в современной социальной действительности. Востребованность на рынке труда всесторонне образованного специалиста, готового к совершенствованию своих знаний, умений и навыков на протяжении всей жизни, открытого к профессиональным и жизненным изменениям, обладающего сформированными моделями социально ответственного поведения, с необходимостью влечет за собой постепенные трансформации образовательных моделей, реализуемых на различных ступенях образования. Эти трансформации неизбежно (и закономерно) сопровождаются ростом напряжения в образовательной среде, которое сегодня отмечают все субъекты образовательного процесса: и педагоги, и учащиеся, и их родители.

Именно поэтому вопрос о ресурсах, которыми располагают субъекты образовательного процесса для совладания с социальными вызовами и их последствиями для системы образования, оказывается сегодня особенно актуальным. От того, насколько у педагогов и обучающихся будут сформированы такие ресурсы, зависит благополучие участников образовательных отношений и во многом результативность их образовательной деятельности. В связи с этим перед психологами, работающими в сфере образования, сегодня стоят две крайне актуальные задачи. Во-первых, это сопровождение и помощь тем, кто оказался в трудной ситуации и не обладает необходимыми ресурсами для ее преодоления, тем, кто нуждается в поддержке «здесь и сейчас», как в вопросах, непосредственно касающихся проблем обучения и воспитания, так и в более широком контексте жизни. Во-вторых, это работа «на перспективу», связанная с проектированием образовательного пространства, отвечающего современным социальным реалиям и создающего условия для сохранения и укрепления благополучия всех субъектов образовательного процесса в условиях перемен. Именно этой проблематике прямо или косвенно посвящены статьи, которые вошли в текущий выпуск журнала. Эти же вопросы обсуждались и в рамках III Международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании», итоги которой также представлены на страницах этого выпуска. Мы приглашаем наших читателей к совместному осмыслению задач, которые стоят перед психологами образования в эпоху социальных перемен!

*Лариса Александровна Цветкова,  
академик РАО,  
проректор по научной работе РГПУ им. А. И. Герцена*

УДК 159.92

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320

## Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков

А. А. Максимова<sup>✉1</sup>, С. А. Шайхуллина<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Уральский государственный педагогический университет,  
620017, Россия, Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26

### Сведения об авторах

Людмила Александровна

Максимова,

SPIN-код: 2861-0129,

Scopus AuthorID: 38261746300,

ORCID: 0000-0003-0017-5321,

e-mail: [maximova70@mail.ru](mailto:maximova70@mail.ru)

Светлана Александровна

Шайхуллина,

e-mail: [svet.savina2010@yandex.ru](mailto:svet.savina2010@yandex.ru)

### Для цитирования:

Максимова, А. А.,

Шайхуллина, С. А.

(2020) Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков.

*Психология человека*

*в образовании*, т. 2, № 4, с. 311–320.

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320

Получена 5 августа 2020; прошла рецензирование 7 сентября 2020; принята 9 сентября 2020.

**Права:** © Авторы (2020).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.

Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В статье описываются результаты научно-практического исследования по изучению проблематики профессионального самоопределения в современном обществе, разработке и апробации программы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения в подростковом возрасте, направленной на повышение уровня эмоционального интеллекта и формирование «мягких» навыков. Для того чтобы обладать конкурентным преимуществом на рынке труда, молодому современному специалисту необходимо постоянно развивать новые компетенции, такие как креативность, критическое мышление, формирование собственных суждений, а также принятие решений на их основе, когнитивная гибкость и эмоциональный интеллект. Вместе с тем быстрое развитие технологий значительно снижает количество и качество коммуникаций у подростков. Это негативно влияет на эмоциональный интеллект, в частности на чувствование и понимание эмоций и поведения других людей. Эмпирическое исследование уровня развития эмоционального интеллекта и готовности к выбору профессии проводилось на базе школы № 107 г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 56 человек, возраст респондентов 16–17 лет. Авторами предложены практические упражнения, консультации в форме индивидуальной коуч-сессии, позволяющие определить и закрепить цель идею подростка в игровой форме, подкрепить выбор положительными эмоциями, таким образом превращая ее в самостоятельный мотив (цель приобретает статус мотива), и другие формы работы. При проведении сравнительного анализа данных диагностики экспериментальной и контрольной групп до и после реализации программы в экспериментальной группе выявлены значимые различия по таким шкалам методики «Готовность к выбору профессии», как «информированность» при уровне значимости  $p \leq 0,01$ , «планирование» при уровне значимости  $p \leq 0,05$  и «эмоциональное отношение» при уровне значимости  $p \leq 0,001$ . Из этого следует, что после проведения программы произошли изменения: учащиеся стали осведомленнее о мире профессий и научились соотносить информацию со своими особенностями, учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы, стали принимать решения более обдуманно, предусмотрительно, проявлять решительность, оценивать риски в выборе профессии. Тем самым подтвердилась гипотеза нашего исследования: психолого-педагогическая программа развития эмоционального интеллекта у подростков действительно является эффективным инструментом, способствующим формированию готовности к выбору профессии и развития «мягких» навыков в процессе сопровождения профессионального самоопределения учащихся общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, подростковый возраст, «мягкие» навыки, эмоциональный интеллект, психолого-педагогическое сопровождение.

# Psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence as the foundation for soft skills in the professional self-determination of adolescents

L. A. Maksimova<sup>✉1</sup>, S. A. Shaikhullina<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ural State Pedagogical University, 26 Cosmonavtov Avenue, Yekaterinburg 620017, Russia

## Authors

Ludmila A. Maksimova,  
SPIN: 2861-0129,  
Scopus AuthorID: 38261746300,  
ORCID: 0000-0003-0017-5321,  
e-mail: [maximova70@mail.ru](mailto:maximova70@mail.ru)

Svetlana A. Shaikhullina,  
e-mail: [svet.savina2010@yandex.ru](mailto:svet.savina2010@yandex.ru)

## For citation:

Maksimova, L. A.,  
Shaikhullina, S. A.  
(2020) Psychological  
and pedagogical support  
for the development of emotional  
intelligence as the foundation  
for soft skills in the professional  
self-determination of adolescents.  
*Psychology in Education*, vol. 2,  
no. 4, pp. 311–320.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320

**Received** 5 August 2020;  
reviewed 7 September 2020;  
accepted 9 September 2020.

**Copyright:** © The Authors (2020).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The article describes the results of a study on the issue of professional self-determination in modern society, the process of developing and testing a program of psychological and pedagogical support for professional self-determination of adolescents, aimed at increasing the level of emotional intelligence and the development of soft skills. In order to have a competitive advantage on the labour market, a modern young specialist must constantly develop new competences, such as creativity, critical thinking, forming one's own opinion and judgments and making decisions based on them, cognitive flexibility, and emotional intelligence. At the same time, rapid development of technology has significantly reduced the amount and quality of direct communication among teenagers. This has had a negative effect on emotional intelligence, in particular, on understanding and responding to other people's emotions and behaviour. An empirical study on the level of development of emotional intelligence and career choice awareness was conducted in Yekaterinburg at secondary school No. 107. The sample was comprised of 56 respondents aged 16–17 years. A comparative analysis of diagnostic data for the experimental and the control groups before and after the program's implementation revealed prominent differences in the scales of "awareness" — at the significance level  $p \leq 0.01$  (2.79), "planning" — at the significance level  $p \leq 0.05$  (2.14) and "attitude" — at the significance level  $p \leq 0.001$  (3.68). The outcomes suggest that the sample group's participation in the program induced certain changes: the students became more aware of career opportunities available in the modern world and learned to correlate the information with their own inclinations and interests, to consider all the factors of the current situation and the prospects; they began to make decisions more deliberately and prudently, to show determination, and to assess risks when choosing their future career.

**Keywords:** professional self-determination, adolescence, soft skills, emotional intelligence, psychological and pedagogical support.

Актуальность темы определяется такими особенностями нашего времени, как быстрое появление и формирование новых видов деятельности во всех сферах общественной жизни и одновременная потеря актуальности старых, так как они приходят в противоречие с новыми условиями жизни и деятельности человека. Согласно данным прогнозов зарубежных аналитиков, в 2020 году рынок разработок по искусственному интеллекту вырастет в десятки раз, что кардинально изменит мировую экономическую ситуацию (Искусственный интеллект). В связи с этим для того, чтобы обладать конкурентным преимуществом на рынке труда, быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, уверенно ориентироваться в межличностной коммуникации и уметь быстро принимать стратегически важные решения, учитывая при этом

огромное количество факторов, молодому современному специалисту необходимо формировать эмоциональный интеллект и развивать новые навыки и компетенции (Soft Skills). Вместе с тем быстрое развитие технологий значительно снижает количество и качество коммуникаций у подростков. Это негативно влияет на эмоциональный интеллект, в частности на чувствование и понимание эмоций и поведения других людей. В виртуальном пространстве сводятся к минимуму все невербальные компоненты общения, стираются возрастные, статусные и половые границы. Подросток может по своему желанию мгновенно прекратить коммуникацию, ограничить время общения. В реальной жизни это приводит к неспособности конструктивно решать конфликтные ситуации, взаимодействовать с разными типами людей,

понимать и принимать индивидуальные особенности личности; к снижению способности к эмпатии; к затрудненному пониманию невербального общения и причинно-следственных факторов в поведении людей. Все это негативно влияет на способность к адаптации в реальной жизни в коллективе и становится проблемой при вступлении в трудовую деятельность. Также в настоящее время потеряны связи между системой профессионального образования и профессиональной деятельностью как таковой. Поэтому именно сейчас необходимо создание новых социальных институтов, предназначенных для оказания помощи подросткам и молодежи в их профессиональном самоопределении и становлении в выбранном направлении профессиональной деятельности.

**Цель исследования:** разработка программы психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков в условиях общеобразовательной организации.

**Задачи исследования:**

- 1) Рассмотреть теоретические и методологические основы профессионального самоопределения подростков на современном этапе.
- 2) Описать сущность понятия ««мягкие» навыки».
- 3) Рассмотреть эмоциональный интеллект как основу формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков в условиях общеобразовательной организации.
- 4) Разработать и реализовать программу психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков в условиях общеобразовательной организации.
- 5) Проанализировать результаты деятельности по развитию эмоционального интеллекта и формирования готовности к выбору профессии у детей подросткового возраста.

В отечественной психологии профессиональное становление личности рассматривается как неотъемлемая часть общего развития личности, а самоопределение в профессии — как форма личностного самоопределения (Климов 1996). Профессиональное самоопределение — это осознанный выбор направления трудовой деятельности.

Поскольку в данной работе основной акцент делается на профессиональном самоопределении старшеклассников (старший подростковый период в возрастных границах от 16 до 17 лет), рассмотрим этот феномен более подробно.

По мнению специалистов в области возрастной психологии, в этом возрасте особую значимость приобретает потребность в осознании себя и своего места в мире, самоопределение в индивидуально-личностном, социальном и профессиональном аспектах. Важнейшими психологическими новообразованиями этого периода являются чувство ответственности за собственное будущее, решение проблемы профессионального выбора, выбор потенциального брачного партнера и личностное самоопределение. Также для этого возраста характерна переоценка ценностей, способность взглянуть на мир своими глазами и построить собственную систему ценностей, возможно, отличную от родительской. Именно в это время формируется мировоззрение человека. Старший подростковый возраст также является наиболее благоприятным периодом для расширения диапазона знаний. Идет активное развитие познавательных процессов. Формируется теоретическое мышление. Таким образом, все процессы, происходящие в этом возрасте, способствуют профессиональному самоопределению и обучению профессии.

Э. Ф. Зеер писал, что на стадии оптации происходит переоценка учебной деятельности. В зависимости от профессиональных намерений изменяется и мотивация подростка. Учеба в старших классах приобретает профессионально-ориентированный характер. Рефлексия и анализ своих возможностей приводят к коррекции профессиональных намерений подростка. Также вносятся коррективы в оформившуюся к этому возрасту «Я-концепцию» (Зеер 2008).

По мнению И. С. Кона, старшеклассники чаще ориентируются на содержание и внешний престиж профессиональной деятельности, не замечая других ее аспектов. Категоричность выбора и нежелание рассмотреть другие возможности и варианты зачастую является защитным психологическим механизмом, средством ухода от необходимости принимать самостоятельное решение. Часто подростки под жизненными планами имеют весьма расплывчатые представления и мечты, никак не соотносящиеся с их способностями и возможностями. У большинства эти планы сводятся к намерению учиться, устроиться на интересную работу, иметь верных друзей и много путеше-

ствовать. Подросток пытается представить свое будущее, иногда совершенно не задумываясь о средствах его достижения (Всемирный экономический форум 2016). И. С. Кон выделил наиболее существенные для старшеклассников факторы выбора профессии: престиж, уровень информированности, влияние значимых людей и уровень личных притязаний (Кон 1980).

По мнению Е. А. Климова, подростки часто не учитывают своих способностей и возможностей, не занимаются саморазвитием, склонны к принятию необдуманных решений (Климов 1996).

Итак, в современных научных исследованиях формирование и развитие интереса подростка к определенному виду деятельности рассматривается как многоплановый процесс, совмещающий множество факторов.

Обобщив научные исследования по этой проблеме, опираясь на возрастную периодизацию с точки зрения деятельностного подхода, можно утверждать, что подростковый возраст — это один из самых значимых и сложных периодов развития человека. Зачастую именно в этом возрасте закладывается фундамент всей предстоящей жизни, так как происходит глобальное преобразование всех сфер, формирующих личность подростка. При рассмотрении особенностей профессионального самоопределения в старшем подростковом возрасте, помимо базовых возрастных характеристик, нельзя не учитывать психологические особенности конкретного поколения.

В последние годы приобрела популярность теория поколений американских ученых Нейла Хоува и Уильяма Штрауса, согласно которой люди, родившиеся в период с 1998 по 2010 годы, относятся к поколению Z (Ожиганова 2015). Это поколение родилось в период широкого распространения интернета, смартфонов и социальных сетей. Иногда их еще называют «цифровыми аборигенами». Соответственно, этот факт необходимо учитывать при организации процессов обучения и профессионального самоопределения современных подростков.

На прошедшей в рамках форума «Открытые инновации» научной конференции в «Сколково» говорилось о том, как развивать лучшее в поколении Z и какие факторы оказывают влияние на профессиональную состоятельность цифровых детей. Говорилось о таких качествах этого поколения, как: интерес и воображение, являющиеся для них сильной мотивацией; умение быстро находить информацию из разных источников; мышление, свободное от границ;

умение экономить ресурсы (искать самые короткие пути поиска необходимых данных и решения задач); практичность.

Взаимодействуя с поколением Z, педагогу или психологу лучше наглядно показывать, а не рассказывать. Чтобы удерживать внимание подростков, не следует загружать их большими объемами информации — должно быть сразу понятно и «цепляюще». Желательно представлять информацию в наглядном виде, использовать простой неформальный язык, вовлекать их в интерактивное взаимодействие (Ищенко 2018).

Сегодняшним подросткам сложно начать действовать, брать ответственность за свои решения, прогнозировать и планировать собственное будущее. Они предпочитают кратковременные цели и успешность без приложения больших усилий. Все это приводит к трудностям профессионального самоопределения. Проблеме выбора профессии и образования могут решить новые пути и способы профориентации: геймификация (вовлечение через игровые процессы, ролевые и деловые игры, сочетающие в себе обучение и элементы профессиональной деятельности); лидерство (формирование лидерских качеств, навыков самостоятельного принятия решений); тьюторство (предоставление всевозможной информации для понимания своих интересов и соответствия их задаткам и способностям); форсайт (помощь в формировании образа будущего) (Уварова 2019).

В настоящее время создаются совершенно новые форматы профориентационной работы, которые поддерживаются как правительством страны, так и представителями бизнеса. Одним из таких проектов является, к примеру, интерактивная цифровая платформа для профориентации школьников «Проектория», для которой характерны понятный язык, четкость изложения и актуальность информации о рынке труда, возможность «примерить» профессию, открытые уроки от реальных представителей различных профессий, полезные знакомства, возможность проявить себя и получить бонусы в виде грантов и сертификатов на престижное обучение.

Основная проблема современного образования заключается в том, что получаемые знания не соответствуют запросам реального бизнеса. Экономическая ситуация слишком быстро меняется, учебные заведения просто не успевают проводить адаптационные программы и закупать актуальное оборудование. Выходом из ситуации могут быть учебные программы, которые составляют и ведут непосредственно представители бизнеса. К примеру, в Технополисе «Москва»

подготовку по некоторым высокотехнологичным специальностям ведут сами резиденты. Таким образом, они решают одновременно две задачи: обучают подростков востребованным на рынке навыкам и решают свои кадровые вопросы.

При институтах стали появляться кафедры от представителей крупных компаний. Синергия актуального бизнеса и образования — это тот фактор, который позволит поколению Z максимально эффективно реализовать свои профессиональные амбиции и возможности (Ищенко 2018).

В настоящее время научные исследования успешности профессионального самоопределения старшеклассников и формирование новой методологии проходят в трех направлениях:

- изучение склонности к определенному виду деятельности;
- развитие интеллекта, мышления, памяти, внимания, то есть тех качеств, которые необходимы в той или иной профессиональной деятельности;
- формирование эмоционального интеллекта, диагностика и развитие «мягких» навыков (навыков, позволяющих эффективно взаимодействовать с другими людьми).

Важной составляющей эмоционального развития и, как следствие, основой для развития «мягких» навыков является эмоциональный интеллект. Все большее количество исследователей во всем мире признают этот феномен (Д. Гоулман, П. Сэловея, Дж. Майер, Д. В. Люсин и другие). Впервые термин «эмоциональный интеллект» был предложен П. Сэловеем и Дж. Майером (Mayer, Salovey 1997; 2000). Они трактовали эмоциональный интеллект как способность точно воспринимать, оценивать и проявлять эмоции, способность получать доступ и/или генерировать чувства, когда они помогают мышлению, способность к пониманию эмоций и эмоциональному знанию и способность генерировать эмоции ради эмоционального и интеллектуального роста (Андреева 2008).

Дж. Майер в своих научных трудах придерживается мнения, что повысить уровень эмоционального интеллекта невозможно, поскольку это относительно устойчивая способность, однако можно увеличить эмоциональную компетентность путем обучения. Д. Гоулман, напротив, считает, что эмоциональный интеллект можно и нужно развивать. Аргументом в пользу этой позиции служит тот факт, что нервные пути мозга продолжают развиваться вплоть

до середины человеческой жизни (Худолей, Горькая 2017).

Опираясь на идеи Г. Сэловея и Дж. Майера, являющихся авторами теории эмоционального интеллекта, можно определить данный феномен как способность воспринимать и понимать эмоциональные проявления личности, а также управлять своими эмоциональными реакциями (Худолей, Горькая 2017).

Трудности в изучении эмоционального интеллекта связаны с его измерением. Для определения и установления его уникальных границ необходима дальнейшая научно-исследовательская и психометрическая работа. Тем не менее, несмотря на трудности и неопределенность понятия, изучение эмоционального интеллекта является весьма перспективным, что определяет актуальность и научную новизну нашего исследования. Понятие EQ (коэффициент эмоционального интеллекта) привлекает внимание общества к новым возможностям, расширяет сферу изучения когнитивных стилей, а также способности человека к саморегуляции, что, безусловно, повышает качество жизни человека.

Таким образом, необходимость формирования эмоционального интеллекта для дальнейшей успешной самореализации подростка не подлежит сомнению. Эмоциональный интеллект ускоряет процесс личностного роста, повышает адаптивность человека в условиях глобальных перемен, в частности при адаптации в новых условиях трудовой деятельности.

Гипотеза: психолого-педагогическая программа развития эмоционального интеллекта у подростков является эффективным инструментом, способствующим формированию готовности к выбору профессии и развитию «мягких» навыков в процессе сопровождения профессионального самоопределения учащихся общеобразовательной школы.

Согласно гипотезе этого исследования, важную роль в профессиональном самоопределении подростков и в развитии эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков играет комплексная программа психолого-педагогического сопровождения подростков. «Мягкие» навыки предполагают развитие креативности, критического мышления, формирование собственных суждений, а также способности к принятию решений на их основе, когнитивную гибкость и эмоциональный интеллект.

Психолого-педагогическое сопровождение — это система профессиональной деятельности психологов и педагогов, направленная на соз-

дание условий для успешного обучения и развития подростка. Это процесс наблюдения, консультирования, поощрения максимальной самостоятельности подростка при минимальном участии педагога-психолога, создания условий для осознанного выбора школьником своего пути и формирования собственной идентичности, его готовности проектировать цели и расставлять приоритеты.

В соответствии с теоретическими представлениями, целями и задачами исследования нами была разработана процедура диагностики степени формирования эмоционального интеллекта и готовности к профессиональному выбору. В нее вошли методики: «Опросник эмоционального интеллекта» Шабанова и Алешиной (EISAI), «Готовность к выбору профессии» (А. П. Чернявская). В работе были реализованы методы тестирования, формирующего эксперимента, методы математической статистики (Т-критерий Стьюдента, G-критерий знаков).

Для дальнейшей работы подбор групп определялся целью и гипотезой исследования. Генеральная совокупность выборки обладает определенными характеристиками: один возраст, образование, школа, место проживания (Дружинин 2000).

На первом этапе экспериментального исследования мы провели тестирование респондентов с помощью опросника эмоционального интеллекта С. Шабанова и А. Алешиной (EISAI), позволяющего выявить следующие диагностические параметры:

- осознание своих эмоций;
- осознание эмоций других;
- управление своими эмоциями;
- управление эмоциями других;
- общий показатель эмоционального интеллекта.

Анализ результатов диагностики показал, что только 7,1 % от всей выборки имеют высокий уровень эмоционального интеллекта. Они умеют использовать свои эмоции и эмоции других как ресурс для позитивного и успешного взаимодействия, умеют анализировать свои действия, осознают и учитывают свои эмоции при принятии решений в каком-либо выборе, понимают, как их слова и действия повлияют на эмоциональное состояние другого человека. Низкий уровень был выявлен у 27,0 % респондентов. Значимых различий в результатах испытуемых экспериментальной и контрольной выборок не выявлено.

Профессиональная готовность понимается автором методики «Готовность к выбору профессии» А. П. Чернявской как структура

личности, включающая пять компонентов: автономность, информированность, планирование, принятие решения, эмоциональное отношение. Анализ данных, полученных с помощью методики, показал, что одни испытуемые (53,6 %) делают акцент на изучении профессии (где она применяется, основные профессиональные навыки), т. е. на информированности о профессии, и только затем на принятии решения. Они умеют вычленивать нужную им информацию и прикладывают ее к своим умениям, знаниям, навыкам с учетом настоящей ситуации и будущей перспективы. Другие (51,0 %) выбирают автономность, принимают решения, учитывая при этом комфортное эмоциональное отношение к себе. Испытуемые на основе своего опыта пытаются отделить свои цели от целей родителей и сверстников, адекватно оценивают риск принятого решения, хотя часто боятся и ведут себя пассивно в ситуации выбора профессии.

Апробация программы была проведена на выборке из 56 учащихся, в которой были выделены экспериментальная и контрольная группы. Экспериментальная и контрольная группы учащихся выбраны из одной школы. Они обучаются по одной программе, живут в одном районе, занимаются с одними педагогами, учатся в первую смену, таким образом, представляют собой одну популяцию (Худяков 2008, 271).

Цель программы: развитие эмоционального интеллекта и создание условий для профессионального самоопределения подростков в общеобразовательной организации.

Задачи:

- развитие эмоционального интеллекта;
- развитие навыков самостоятельного и осознанного принятия решения, коммуникации, рефлексии и др.;
- разработка стратегии достижения индивидуальной профессиональной цели;
- помощь подростку в том, чтобы сориентироваться в современных тенденциях мира профессий и актуальных навыках, необходимых для успешной самореализации.

Программа рассчитана на подростков 16–17 лет. Длительность — 1 учебный год. Рекомендована для проведения в общеобразовательной организации. Программа комплексная и построена на сочетании различных форм деятельности: познавательной, игровой, коммуникативной, рефлексии и других. Используются как групповые, так и индивидуальные формы работы.

Программа основана на использовании следующих психологических механизмов формирования личности:

- 1) Сдвиг мотива на цель. В программе предложены практические упражнения, консультации в форме индивидуальной коуч-сессии, позволяющие определить и закрепить цель, идею подростка в игровой форме, подкрепить выбор положительными эмоциями, таким образом превращая ее в самостоятельный мотив (цель приобретает статус мотива).
- 2) Идентификация. В данной программе работа может осуществляться через личный пример тренера, заражение, подражание в процессе безопасного общения со сверстниками, а также посредством проведения встреч с людьми, достигшими успеха в той или иной деятельности. Дополнительно идентификация происходит в процессе индивидуальных консультаций, когда подросток учится работать с вдохновляющими примерами.
- 3) Освоение социальных ролей. Хорошо формируется при групповой работе при взаимодействии с тренером и сверстниками. Тренинговая игровая форма позволяет осуществить процесс социализации максимально безопасным для подростка образом. Подросток осваивает такие понятия, как «социальная позиция» и «социальная роль».
- 4) Рефлексия. Сознательные психологические механизмы, которые усиливают предыдущие. Это способность оценивать себя и других конструктивно с целью выявления сфер развития. В процессе проведения нашей программы эти механизмы развиваются в тренинге, при подведении итогов, при формировании навыков давать и получать обратную связь от участников, а также в процессе индивидуальной работы во время консультации с коучем и в процессе выполнения домашних заданий, при самоанализе.

Программа состоит из теоретической и практической частей. Теоретическая часть включает получение представлений о «мягких» навыках, эмоциях и эмоциональном интеллекте, профессиональном самоопределении, обзор регионального рынка труда и учебных профессиональных заведений. Практическая часть представлена в виде социально-психологического тренинга, практических занятий по курсу (эмоциональный интеллект, образ «Я», интересы, склонности и способности, профессиональная пригодность,

готовность к выбору профессии), профессиональных проб, деловых и ролевых игр, использования проблемно-поисковых задач, индивидуальной консультативной работы и коучинга, элементов исследовательской и проектной деятельности.

Изложенные в программе мероприятия составлены с учетом особенностей подросткового возраста и включают большое количество игр и упражнений. В процессе организации и реализации программы предполагается взаимодействие педагога с другими специалистами учреждения: с педагогом-организатором, педагогом-психологом, учителем по физической культуре, учителями, а также работниками системы дополнительного образования и других образовательных учреждений.

Критерием эффективности программы выступил достоверно значимый сдвиг по исследуемым показателям.

Согласно плану с сериями эквивалентных воздействий В. Н. Дружинина (Дружинин 2000), мы остановились на схеме исследования:

Экспериментальная группа	O	X	O <sub>1</sub>	
	-----			
Контрольная группа	O		O <sub>1</sub>	

где: O — первое тестирование, X — воздействие на одну группу, O<sub>1</sub> — второе тестирование.

Первоначально мы провели первое тестирование учащихся экспериментальной и контрольной групп с помощью опросника эмоционального интеллекта С. Шабанова и А. Алешинной (EISAI) и методики «Готовность к выбору профессии» А. П. Чернявской, каждый протокол обработали с помощью ключей и составили сводную таблицу сырых данных. После проведения программы провели повторное тестирование в экспериментальной и контрольной группах. Результаты первого и второго исследования сравнили между собой с помощью Т-критерия Стьюдента (см. табл. 1).

При проведении сравнительного анализа данных первого и второго исследования после коррекционной программы в экспериментальной группе выявили значимые различия по шкалам «информированность» при уровне значимости  $p \leq 0,01$  ( $t = 2,79$ ), «планирование» при уровне значимости  $p \leq 0,05$  ( $t = 2,14$ ) и «эмоциональное отношение» при уровне значимости  $p \leq 0,001$  ( $t = 3,68$ ).

После проведения программы учащиеся экспериментальной группы стали осведомленнее о мире профессий, научились соотносить информацию со своими особенностями, учитывать

Табл. 1. Сопоставление показателей эмоционального интеллекта и готовности к выбору профессии у учащихся в первом и втором исследовании

Шкалы		Экспериментальная группа		Контрольная группа		Экспериментальная группа, первое и второе исследование	Экспериментальная и контрольная группы, второе исследование
		Первое исследование	Второе исследование	Первое исследование	Второе исследование		
ЭИ	ОСЭ	45,4	51,6	45,4	47,3	1,12	0,82
	ОЭД	48,5	52,3	44,1	45,4	0,67	1,30
	УСЭ	38,7	40,5	40,3	41,2	0,37	0,14
	УЭД	42,4	43,9	41,8	42,4	0,29	0,30
	ЭИ	174,6	188,3	171,0	176,0	0,69	0,63
ГВП	А	61,4	65,4	69,5	72,1	0,72	1,28
	И	74,8	88,7	67,2	75,2	2,79**	2,63*
	Р	56,8	69,8	49,1	52,9	2,14*	3,08**
	П	66,6	75,9	62,9	67,8	1,59	1,40
	Э	62,5	76,5	67,0	70,5	3,68***	1,57

Условные обозначения: ОСЭ — осознание своих эмоций; ОЭД — осознание эмоций других; УСЭ — управление своими эмоциями; УЭД — управление эмоциями других; ЭИ — эмоциональный интеллект; А — автономность; И — информированность; Р — планирование; П — принятие решения; Э — эмоциональное отношение; ГВП — готовность к выбору профессии; \* — уровень достоверных различий  $p \leq 0,05$ ; \*\* — уровень достоверных различий  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* — уровень достоверных различий  $p \leq 0,001$ .

Табл. 2 Анализ сдвига показателей эмоционального интеллекта и готовности к выбору профессии

Методики	Шкалы	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Эмпирическое значение G-критерия знаков
		М ± σ	М ± σ	
Эмоциональный интеллект	ОСЭ	-5,8	-1,81	6,36***
	ОЭД	-3,6	-1,26	6,54***
	УСЭ	-1,7	-0,85	2,18*
	УЭД	-1,4	-0,52	3,12**
	ЭИ	-13,18	-4,44	5,72***
Готовность к выбору профессии	А	3,7	2,78	-
	И	14,5	8,06	3,90***
	Р	13,15	3,52	6,31***
	П	9,63	4,81	2,76**
	Э	14,66	3,37	9,30***

Условные обозначения: ОСЭ — осознание своих эмоций; ОЭД — осознание эмоций других; УСЭ — управление своими эмоциями; УЭД — управление эмоциями других; А — автономность; И — информированность; Р — планирование; П — принятие решения; Э — эмоциональное отношение; ЭИ — эмоциональный интеллект; М — среднее; σ — стандартное отклонение; \* — уровень достоверных различий  $p \leq 0,05$ ; \*\* — уровень достоверных различий  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* — уровень достоверных различий  $p \leq 0,001$ .

все факторы настоящей ситуации и перспективы, стали принимать решения более обдуманно предусмотрительно, проявлять решительность, оценивать риски в выборе профессии.

Далее выявили величину сдвигов показателей между первым и вторым исследованием в контрольной и экспериментальной группах по всем шкалам и сопоставили средние результаты по каждой шкале взятых нами методик (см. табл. 2).

Таким образом, различие результатов в экспериментальной группе свидетельствует об эффективном воздействии программы. Гипотеза исследования подтвердилась. Психолого-педагогическая программа развития эмоционального интеллекта действительно является эффективным инструментом формирования «мягких» навыков в процессе сопровождения профессионального самоопределения подростков.

Наш эксперимент показал, что эмоциональный интеллект и «мягкие» навыки — то, что можно развивать и улучшать. Это можно делать в любом возрасте, но старший подростковый возраст — один из ключевых моментов в жизни человека, так как именно в этом возрасте формируется его умение взаимодействовать с другими людьми.

Подводя итоги нашего исследования, хочется сказать, что только начинают проводиться научные исследования в области адаптации личности к новым условиям развития общества и роли эмоционального интеллекта и сформированных «мягких» навыков в этом процессе, пока нет четкого понятийного аппарата, отмечается недостаток диагностических и практических методов. В связи с этим можно утверждать, что данная проблема актуальна и требует дальнейшего научного обоснования и развития.

## Литература

- Андреева, И. Н. (2008) О становлении понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*, № 5, с. 83–95.
- Всемирный экономический форум 2016. (2016) [Электронный ресурс]. URL: [https://ru.wikinews.org/wiki/Всемирный\\_экономический\\_форум\\_2016](https://ru.wikinews.org/wiki/Всемирный_экономический_форум_2016) (дата обращения 15.01.2020).
- Дружинин, В. Н. (2000) *Экспериментальная психология*. СПб.: Питер, 320 с.
- Зеер, Э. Ф. (2008) *Психология профессий*. М.: Академический проект, 329 с.
- Искусственный интеллект. *Технологии, меняющие мир*. [Электронный ресурс]. URL: <http://kaspersky.vedomosti.ru/tehnologii/intellekt> (дата обращения 02.02.2020).
- Ищенко, И. (2018) Пять факторов, влияющих на профессиональное развитие поколения Z. *Rusbase*. [Электронный ресурс]. URL: <https://rb.ru/opinion/razvitie-pokoleniya-z/> (дата обращения 02.01.2020).
- Климов, Е. А. (1996) *Психология профессионального самоопределения*. Ростов-на-Дону: Феникс, 512 с.
- Кон, И. С. (1980) *Психология старшеклассника*. М.: Просвещение, 192 с.
- Ожиганова, Е. М. (2015) Теория поколений Нейла Хоува и Уильяма Штрауса. Возможности практического применения. *Бизнес-образование в экономике знаний*, № 1 (1), с. 94–97.
- Уварова, Л. Р. (2019) Самоопределение и профессиональная подготовка детей поколения Z в учреждениях дополнительного образования. В кн.: А. Г. Самохвалова (ред.). *Формирование успешности ребенка — целевая функция дополнительного образования*. Кострома: Костромской государственный университет, с. 157–161.
- Худолей, Н. А., Горькая, Ж. В. (2017) Взаимосвязь элементов эмоционального интеллекта с коммуникативными навыками. *Universum: Психология и образование: электронный научный журнал*, № 8 (38). [Электронный ресурс]. URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5012> (дата обращения 12.01.2020).
- Худяков, А. И. (2008) *Экспериментальная психология в схемах и комментариях*. СПб.: Питер, 320 с.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In: P. Salovey, D. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Perseus Books Group Publ., pp. 3–31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000) Models of emotional intelligence. In: R. Stenberg (ed.). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, pp. 396–420.

## References

- Andreeva, I. N. (2008) O stanovlenii ponyatiya “emotsional’nyj intellekt” [On the development of the notion “emotional intelligence”]. *Voprosy Psichologii*, no. 5, pp. 83–95. (In Russian)
- Druzhinin, V. N. (2000) *Eksperimental’naya psikhologiya [Experimental psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 320 p. (In Russian)
- Ishchenko, I. (2018) Pyat’ faktorov, vliyayushchikh na professional’noe razvitie pokoleniya Z [Five factors that influence the professional development of generation Z]. *Rusbase*. [Online]. Available at: <https://rb.ru/opinion/razvitie-pokoleniya-z/> (accessed 02.01.2020). (In Russian)

- Iskusstvennyj intellekt [Artificial intelligence]. *Tekhnologii, menayayushchie mir* [Technologies that change the world]. [Online]. Available at: <http://kaspersky.vedomosti.ru/tehnologii/intellekt> (accessed 02.02.2020). (In Russian)
- Khudolej, N. A., Gor'kaya, Zh. V. (2017) Vzaimosvyaz' elementov emotsional'nogo intellekta s kommunikativnymi navykami [Interrelation of elements of emotional intelligence with communicative skills]. *Universum: Psikhologiya i obrazovanie* — *Universum: Psychology and Education*, no. 8 (38). [Online]. Available at: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/5012> (accessed 12.01.2020). (In Russian)
- Khudyakov, A. I. (2008) *Ekspiremental'naya psikhologiya v skhemakh i kommentariyakh* [Experimental psychology in schemes and comments]. Saint Petersburg: Piter Publ., 320 p. (In Russian)
- Klimov, E. A. (1996) *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 512 p. (In Russian)
- Kon, I. S. (1980) *Psikhologiya starsheklassnika* [Psychology of high school student]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 192 p. (In Russian)
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In: P. Salovey, D. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Perseus Books Group Publ., pp. 3–31. (In English)
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000) Models of emotional intelligence. In: R. Stenberg (ed.). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, pp. 396–420. (In English)
- Ozhiganova, E. M. (2015) Teoriya pokolenij Nejla Houva i Uil'yama Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya [Straus Howe generational theory. Opportunities of practical application]. *Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy*, no. 1 (1), pp. 94–97. (In Russian)
- Uvarova, L. R. (2019) Samoopredelenie i professional'naya podgotovka detej pokoleniya Z v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya [Self-determination and professional training of children of generation Z in institutions of additional education]. In: A. G. Samokhvalova (ed.). *Formirovanie uspehnosti rebenka — tselevaya funktsiya dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Formation of a child's success is a target function of additional education]. Kostroma: Kostroma State University Publ., pp. 157–161. (In Russian)
- Vsemirnyj ekonomicheskij forum 2016 [World Economic Forum 2016]. (2016) [Online]. Available at: [https://ru.wikinews.org/wiki/Всемирный\\_экономический\\_форум\\_2016](https://ru.wikinews.org/wiki/Всемирный_экономический_форум_2016) (accessed 15.01.2020). (In Russian)
- Zeer, E. F. (2008) *Psikhologiya professij* [Psychology of professions]. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 329 p. (In Russian)

УДК 159.92

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-321-328

## Психологические особенности жизнестойкости российских и белорусских студентов: ретроспективный анализ

Н. О. Леоненко<sup>1</sup>, З. В. Лукашеня<sup>2</sup>, Е. И. Осташева<sup>✉3</sup>

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

<sup>2</sup> Барановичский государственный университет,  
225404, Беларусь, г. Барановичи, Брестская область, ул. Войкова, д. 21

<sup>3</sup> НКО «Ассоциация медицинских (клинических) психологов»,  
191123, Россия, Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, д. 17Б

### Сведения об авторах

Наталья Олеговна Леоненко,  
SPIN-код: 3110-2635,  
ORCID: 0000-0002-0517-9711,  
e-mail: [sfleo@mail.ru](mailto:sfleo@mail.ru)

Зоя Владимировна Лукашеня,  
SPIN-код: 1025-0443,  
ORCID: 0000-0002-6350-7509,  
e-mail: [zvluk@mail.ru](mailto:zvluk@mail.ru)

Евгения Игоревна Осташева,  
SPIN-код: 2855-1079,  
ORCID: 0000-0001-5460-0915,  
e-mail: [Ostasheva86@gmail.com](mailto:Ostasheva86@gmail.com)

### Для цитирования:

Леоненко, Н. О., Лукашеня, З. В.,  
Осташева, Е. И.  
(2020) Психологические  
особенности жизнестойкости  
российских и белорусских  
студентов: ретроспективный  
анализ. *Психология человека  
в образовании*, т. 2, № 4, с. 321–328.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
4-321-328

Получена 9 октября 2020; прошла  
рецензирование 11 октября 2020;  
принята 11 октября 2020.

Права: © Авторы (2020).

Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В статье представлен ретроспективный анализ кросскультурного исследования особенностей жизнестойкости студентов, осуществленного в период 2014–2016 годов. В качестве респондентов выступили студенты разных курсов высших учебных заведений, в том числе России (город Екатеринбург) и Беларуси (город Барановичи), в количестве 179 человек, обучающиеся по программам гуманитарного образования. Интерес к результатам состоявшегося 5 лет назад исследования обусловлен тем, что студенты, составившие его белорусскую выборку, сегодня представляют активную часть белорусского общества, переживающего коренные преобразования в новейшей истории государства. В статье описываются теоретические подходы к понятию «жизнестойкость» в психологии, анализируются особые условия развития белорусского национального характера и этнические особенности формирования жизнестойких стратегий белорусских студентов. В исследовании были использованы следующие методики: «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой), «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» Д. А. Леонтьева, «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова, А. В. Карпушиной. Проведенный в рамках исследования сравнительный анализ психологического содержания жизнестойкости российских и белорусских респондентов определил высокую степень готовности к риску (готовность действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск) у белорусских обучающихся. Авторы отмечают ключевую роль данной установки в структуре жизнестойкости и рассматривают ее как этнопсихологический ресурс. Также авторами проанализированы возрастные особенности жизнестойкости студентов вне зависимости от их этнической принадлежности. Анализ психологических характеристик респондентов обеих выборок с высокой жизнестойкостью позволил авторам выделить выраженные установки, ориентации, ценности, составляющие основы мировоззрения, которые обеспечивают устойчивость личности в ситуациях риска и неопределенности, определяют открытость новому опыту, освобождают от страха изменений, способствуют более объективной оценке, а значит, и более адекватной реакции на события жизни на психическом и соматическом уровнях функционирования человека.

**Ключевые слова:** ретроспективный анализ, жизнестойкость, студенты, кросскультурное исследование, возрастные особенности жизнестойкости студентов, студенты России и Беларуси.

# Psychological characteristics of hardiness in Russian and Belarusian students: A retrospective analysis

N. O. Leonenko<sup>1</sup>, Z. V. Lukashenya<sup>2</sup>, E. I. Ostasheva<sup>✉3</sup>

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

<sup>2</sup> Baranovichi State University, 21 Voikova Str., Baranovichi, Brest Region 225404, Belarus

<sup>3</sup> Association of Medical (Clinical) Psychologists, 17B Zakhariyevskaya Str., Saint Petersburg 191123, Russia

## Authors

Nataliya O. Leonenko,  
SPIN: 3110-2635,  
ORCID: 0000-0002-0517-9711,  
e-mail: [sfleo@mail.ru](mailto:sfleo@mail.ru)

Zoya V. Lukashenya,  
SPIN: 1025-0443,  
ORCID: 0000-0002-6350-7509,  
e-mail: [zvluk@mail.ru](mailto:zvluk@mail.ru)

Evgeniya I. Ostasheva,  
SPIN: 2855-1079,  
ORCID: 0000-0001-5460-0915,  
e-mail: [Ostasheva86@gmail.com](mailto:Ostasheva86@gmail.com)

## For citation:

Leonenko, N. O., Lukashenya, Z. V., Ostasheva, E. I. (2020) Psychological characteristics of hardiness in Russian and Belarusian students: A retrospective analysis. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 321–328. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-321-328

**Received** 9 October 2020;  
reviewed 11 October 2020;  
accepted 11 October 2020.

**Copyright:** © The Authors (2020).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The article presents a retrospective analysis of a cross-cultural study on the features of students' hardiness carried out in the period of 2014–2016. The sample included 179 students of various higher educational institutions of Russia and Belarus. The interest in the results of the study which took place 5 years ago is due to the fact that the students who made up its Belarusian sample currently represent an active part of the Belarusian society which is undergoing radical historical transformations. The article describes theoretical approaches to the concept of hardiness in psychology, analyzes the special conditions for the development of the Belarusian national character and the ethnic features in the development of hardiness strategies in Belarusian students. The study used a number of methods: the vitality test (an adaptation of S. Maddi's viability test by D. A. Leontyev and E. I. Rasskazova), the test of life-meaning orientations by D. A. Leontyev, and the morphological test of life values by V. F. Sopov and L. V. Karpushina. A comparative analysis of the psychological elements of hardiness in Russian and Belarusian respondents, carried out within the framework of the study, determined a high degree of risk tolerance in Belarusian students. The authors note the key role of this attitude in the structure of hardiness and define it as an ethnopsychological resource. The authors also analyzed the age-related characteristics of the students' hardiness regardless of their ethnicity.

A further analysis of the psychological characteristics of the respondents from both countries who exhibited high levels of hardiness allowed the authors to single out pronounced attitudes, orientations, and values that make up the foundations of an individual's worldview which provides for hardiness, acceptance of change, objective evaluation and adequate reaction to life events.

**Keywords:** retrospective analysis, hardiness, students, cross-cultural research, age-related characteristics of students' resilience, Russian and Belarusian students.

Рост энтропии, трансформация институтов и ценностей, глобальный кризис во всех системах и сферах жизни человека, рост техногенных и природных катастроф стали неотъемлемой характеристикой современного мира в XXI веке. На рубеже 2019–2020 годов человечество столкнулось с беспрецедентной по степени охвата и опасности для жизни людей во всем мире — пандемией COVID-19, что стало и фоном, и триггером для последующей трансформации во многих сферах социальной и политической жизни. Тотальная неопределенность, коренные изменения условий жизнедеятельности, нарастание кризисных явлений при отсутствии внешних точек опоры и ориентиров в совладании с вызовом сложности предъявляют особые требования к ресурсам личности, позволяющим активно и эффективно преодолевать негативные

воздействия, сохраняя при этом оптимальное здоровье, работоспособность и психологическое благополучие. Такому качеству личности соответствует понятие «жизнестойкость» («hardiness»), отражающее индивидуальные способности личности к зрелым и сложным формам саморегуляции на экзистенциальном и психофизиологическом уровнях функционирования человека (Maddi, Khoshaba 1994; Леонтьев, Рассказова 2006; Леоненко, Чечулина 2014). В структуре жизнестойкости выделяют три взаимосвязанных установки — вовлеченность, контроль и принятие риска, составляющих экзистенциальное мировоззрение, определяющих психологическую зрелость личности (Леонтьев, Рассказова 2006).

Особую актуальность проблема жизнестойкости обретает в студенческий период, высокая

стрессогенность которого связана с началом самостоятельной жизни, серьезными нагрузками из-за совмещения учебы с необходимостью работы, психологическим напряжением кризисов профессионального и личностного развития. При этом юношеский возраст, по мнению отечественных и зарубежных психологов, занимающихся его изучением, является сензитивным для освоения жизнестойких стратегий (Леоненко, Чечулина 2014). Жизнестойкий потенциал студенческой молодежи как потенциальной культурной и политической элиты любого общества во многом определяет его влияние на жизнеспособность в условиях системного кризиса, дальнейшее развитие и благополучие.

Предметом анализа настоящей публикации стали результаты кросскультурного исследования этнопсихологических особенностей жизнестойкости студентов, осуществленного при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) в период 2014–2015 гг. В исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений России, Китая, Словакии, Кыргызстана, Польши, Болгарии, Финляндии, Казахстана, Беларуси (объем выборки составил 1328 человек) (Леоненко, Димитров, Петкова 2016). Интерес к результатам состоявшегося 5 лет назад исследования обусловлен тем, что студенты, составившие его белорусскую выборку, сегодня представляют активную часть белорусского общества, переживающего коренные преобразования в новейшей истории государства.

Исходя из вышесказанного, в рамках публикации мы ставим задачи ретроспективного анализа эмпирических данных о психологических особенностях жизнестойкости белорусских студентов в сравнении с российскими, а также — о возрастных психологических особенностях высокой жизнестойкости студентов обеих выборок, независимо от этнической принадлежности.

## Методология

Теоретико-методологическим основанием работы является концепция жизнестойкости С. Кобейса и С. Мадди (Maddi, Khoshaba 1994; Леонтьев, Рассказова 2006). При анализе условий развития жизнестойкости мы исходили из основных положений концепции культурно-исторической обусловленности развития психики (Выготский 2016; Лурия 1974) и системного подхода к исследованию психики (Ананьев 1980).

Наше понимание ценностных детерминант жизнестойкости личности основано на поло-

жениях о смысловой регуляции жизнедеятельности, о смысловых связях как психологическом содержании личностной активности, сформулированных в русле деятельностного подхода, в зарубежных теориях гуманистической и экзистенциальной психологии (Ананьев 1980; Франкл 2000). Также мы исходим из идеи о том, что ценности общества интериоризируются личностью в процессе социализации, становясь внутренними регуляторами жизненной активности (Выготский 2016; Рубинштейн 2003; Леонтьев 2005; Лурия 1974). Укорененные в духовных традициях ценности воплощаются в этничности, следовательно, ценностное содержание культуры конкретной этнической общности в значительной мере определяет жизнестойкий потенциал личности (Мухлынина 2011; Стефаненко 2009).

Смысловая линия анализа позволяет операционализировать психологическое содержание жизнестойкости в терминах смысловых ориентаций и терминальных ценностей личности (Леоненко, Чечулина 2014).

## Методы и методики исследования

В исследовании жизнестойкости приняли участие студенты вузов: российского (Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург) в количестве 98 человек (59 девушек и 39 юношей) и белорусского (Барановичский государственный университет, г. Барановичи, Беларусь) в количестве 81 человек (41 девушка и 40 юношей). Средний возраст респондентов составил 20 ( $\pm 3$ ) лет. Все респонденты обучаются по программам гуманитарного направления.

В исследовании использованы методики:

- 1) «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой (Леонтьев, Рассказова 2006);
- 2) Тест смысловых ориентаций (СЖО)» (Леонтьев 1992);
- 3) «Морфологический тест жизненных ценностей» (Сопов, Карпушина 2002).

Математико-статистический анализ осуществлялся с использованием Т-критерия Стьюдента для независимых выборок (оценки различий в выраженности эмпирических параметров жизнестойкости внутри этнических групп) и непараметрического U-критерия Манна — Уитни (выраженность изучаемых характеристик в разных этнических группах).

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе проводился сравнительный анализ психологического содержания жизне-

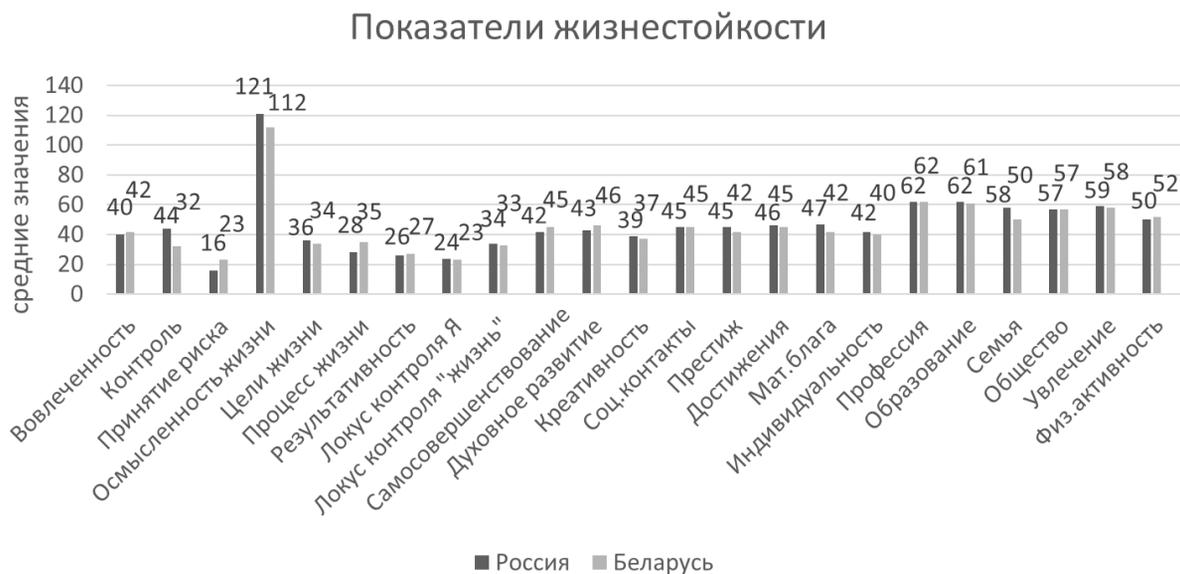


Рис. Профиль средних значений характеристик жизнестойкости российских и белорусских студентов

стойкости российских и белорусских студентов. На втором этапе анализировались психологические особенности жизнестойкости при ее высоком и низком уровне, независимо от этнической принадлежности респондентов.

### Результаты исследования

Средние значения характеристик жизнестойкости студентов двух выборок представлены на рисунке.

Согласно профилю средних значений, российские студенты отличаются более высоким уровнем жизнестойкости и контроля, при этом принятие риска более выражено у респондентов белорусской выборки.

Как видно из представленных на гистограмме данных, в целом ценностный профиль указывает на равнозначность основных ценностей для студентов обеих групп. Эта тенденция позволяет предположить универсальность ценностной сферы в данной социально-психологической группе (студенчество), что, вероятно, обусловлено процессами глобализации в мировом сообществе. Наибольший разброс средних значений можно отметить по ценностям «престиж», «индивидуальность», «материальные блага», «достижения» (более выражены у российских студентов), тогда как в выборке белорусских студентов отмечается более высокий уровень выраженности духовных ценностей и ценностей самосовершенствования.

С целью выявления статистически достоверных особенностей и тенденций жизнестойкости

в разных этнических группах мы подвергли эмпирические данные математическому анализу. В результате с использованием критерия Т-Стьюдента при  $p \leq 0,001$  было установлено единственное достоверное различие — более высокий уровень выраженности показателя «принятие риска» методики жизнестойкости у студентов-белорусов в сравнении с российскими студентами.

С целью выявления психологических особенностей высокой жизнестойкости как идеальной модели совладания студентов, независимо от этнической принадлежности, было сформировано 2 группы респондентов по 25 человек. В первую группу вошли студенты с *высоким* уровнем жизнестойкости, во вторую группу — с *низким*. Уровень определялся по стандартному отклонению, респонденты со средним уровнем в выборку не вошли. Сравнение выраженности характеристик жизнестойкости российских и белорусских студентов представлено в таблице (Леоненко 2014).

### Обсуждение результатов исследования

При анализе выявленной этнопсихологической специфики жизнестойкости студентов мы исходили из понимания ее обусловленности ценностным содержанием культуры этнических групп, к которым принадлежат респонденты. Наше предположение согласуется с выводами современных исследований роли этнических и культурных факторов в развитии личности,

Табл. Значимые различия в содержании жизнестойкости студентов с высоким и низким уровнем жизнестойкости (Леоненко 2014)

Переменная	U <sub>эмп</sub>	Уровень значимости (p)	
Вовлеченность	4,5	0,00020	p ≤ 0,001
Контроль	7,0	0,00121	p ≤ 0,001
Принятие риска	0,5	0,00010	p ≤ 0,001
Осмысленность жизни	5,0	0,00000	p ≤ 0,001
Процесс жизни	2,0	0,00121	p ≤ 0,001
Цели в жизни	-4,0	0,00121	p ≤ 0,001
Ценность саморазвития	2,0	0,00030	p ≤ 0,001
Ценность духовной удовлетворенности	11,0	0,00000	p ≤ 0,001
Ценность собственного престижа	-4,0	0,00000	p ≤ 0,001
Ценность материального благополучия	-5,5	0,00001	p ≤ 0,001
Значимость сферы семьи	7,0	0,00030	p ≤ 0,001
Значимость сферы физической активности	4,0	0,00000	p ≤ 0,001

обзор которых приводит Ю. В. Мухлынкина (Мухлынкина 2011). Этот тезис нашел свое отражение в результатах кросскультурного исследования, согласно которому наиболее высокий уровень жизнестойкости был зафиксирован в группах респондентов Китая, Финляндии, России, Беларуси (в порядке убывания) (Леоненко 2014).

Более высокий уровень жизнестойкости был зафиксирован в группах респондентов из стран с высокой степенью этнической идентичности. Низкий уровень жизнестойкости был выявлен в группах студентов из Польши, Словакии и Болгарии, в которых, согласно данным этносоциологических исследований, отмечается приближение этнической идентичности к нулевому уровню (Леоненко 2014).

Описанное выше позволяет предположить, что основу высокой жизнестойкости студентов составляют жизнестойкие идеи, заложенные в этнических традициях и помогающие трансформировать разрушительные переживания в созидательные, проявляющиеся в экзистенциальных установках, ценностях и смысло-жизненных ориентациях (Леоненко 2014).

В условиях тотального кризиса и дефицита ресурсов по его преодолению исследователи отмечают явление этнического возрождения, обращение людей к своим корням, поиск поддержки и защиты в «стабильных ценностях предков» (Стефаненко 2009, 8). Ю. В. Мухлы-

кина, раскрывая причины обращения людей к ценностям этнической культуры в ситуациях нестабильности и небезопасности, отмечает их проверенную веками надежность в восстановлении целостности и упорядоченности жизни, преодолении шока будущего (Мухлынкина 2011). Источник высокой жизнестойкости белорусов, таким образом, может быть найден в культурных этнических традициях. Преимущественно позитивная этническая идентичность и доминирование позитивных автостереотипов белорусов были показаны в исследовании национального характера белорусов, проведенного Г. В. Гатальской и Н. М. Ткач на выборке численностью 511 человек (241 мужчин и 270 женщин), равновзвешенной по возрастному признаку (Гатальская, Ткач 2010).

Рассмотрим этнические условия формирования жизнестойких стратегий белорусских студентов. Белорусы входят в восточную группу славянской культурной общности, чем объясняется общность с русским национальным характером. Но специфика формирования белорусского этноса заключается в нахождении в центре Европы, на культурологическом рубеже Запада — Востока, при уникальном взаимодействии культуры великороссов, малороссов, поляков и балтов (Средние века). Окончательно белорусская нация самоопределилась и сформировалась на рубеже XIX–XX веков (Крысько 2002, 280–300). Развиваясь в составе

разных государств — Киевская Русь, Великое Княжество Литовское, Речь Посполитая, Российская империя, СССР, — белорусы успешно интегрировались в более сильные государства, воспринимали лучшие достижения этих культур и находили возможности для собственной реализации (Кириенко 2009). К особым условиям развития белорусского национального характера можно отнести постоянную подверженность захватническим угрозам, что связано с географическим положением территории государства. После вражеских интервенций белорусскому народу постоянно приходилось возрождать разрушенные до основания территории и дух людей (Крысько 2002, 280–300). Смирение с неизбежным и готовность к полному возрождению говорит о силе духа белорусов. Другим аргументом этой духовной силы является беспрецедентное движение сопротивления белорусского народа в годы Великой Отечественной войны. Однако эта сила всегда направлялась исключительно против внешних врагов и никогда внутрь страны — для этого народа не свойственны революции, радикальные и протестные движения. Напротив, белорусов всегда отличали уважение к праву, толерантность, миролюбие. В отличие от других этносов (как родственных, так и далеких), основой формирования белорусской государственности являлись не гражданские войны, а войны с внешними врагами. В. В. Кириенко также отмечает в качестве этнической особенности белорусов склонность к созерцанию, преобладанию принятия над преобразованием. Причиной философского мировосприятия исследователь считает ландшафтные свойства белорусской природы (многокилометровые леса, заболоченная местность, изолированность поселений) (Кириенко 2009). Таким образом, этнические особенности развития белорусской жизнестойкости определяются спецификой ландшафта, пограничным положением на стыке цивилизационных ориентаций и государств, подверженностью частым разрушительным интервенциям, формированием государственности в войнах с внешними захватчиками, отсутствием опыта гражданских войн и радикальных протестов. В перечисленных условиях формировались такие этнопсихологические особенности белорусов, как созерцательность, адаптивность, восприимчивость к новым знаниям и культурам, терпимость и устойчивость по отношению к внешним угрозам, миролюбие и толерантность. Все это соответствует психологическому содержанию компонента жизнестойкости — «принятие риска», который отражает позитивную

установку личности по отношению к новому опыту как развивающему, независимо от его успешности. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющими жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через «активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование» (Леонтьев, Рассказова 2006, 4).

Резюмируя содержательный анализ жизнестойкости белорусских респондентов, в качестве этнопсихологических особенностей отметим достоверно более высокую степень готовности к риску. Данная установка является ключевой в структуре жизнестойкости и рассматривается нами как этнопсихологический ресурс. Наши данные согласуются с результатами более современных исследований. Так, М. В. Филипповой в кросскультурном исследовании особенностей совладающего поведения молодежи на постсоветском пространстве у белорусских респондентов были выявлены такие характеристики, как эмоциональная готовность адаптироваться в стрессовых ситуациях и преодолевать их, «нежелание “покоряться” и оставаться в некомфортных, стрессирующих условиях, предлагаемых внешней средой» (Филиппова 2017, 53).

Далее нами были проанализированы возрастные особенности жизнестойкости студентов, независимо от их этнической принадлежности.

Сравнительный анализ психологического содержания жизнестойкости студентов с высокой и низкой жизнестойкостью позволил установить ряд статистически достоверных различий в психологическом содержании исследуемого феномена (См. табл.). Согласно представленным данным, студенты с высокой жизнестойкостью характеризуются оптимальным уровнем контроля, сбалансированной временной перспективой, философским отношением к трудностям, преодоление которых воспринимается ими как ценный опыт. Процесс жизни представляется таким студентам как эмоционально насыщенный, увлекательный, интересный, детерминирующий самоактуализацию, оптимум внутренней мотивации (М. Чинкентмихайи) и осмысленность жизни (В. Франкл) (Франкл 2000; Чинкентмихайи 2001). Наибольшую ценность для жизнестойких студентов представляют ценности развития и духовного удовлетворения, что свидетельствует о психологической зрелости респондентов.

Студенты с низкой жизнестойкостью характеризуются выраженной ориентацией на будущее, при этом цели в жизни не обеспечены достаточным осмыслением прошлого и включенностью в настоящее. Такой дисбаланс при отсутствии источников смыслообразования может препятствовать гибкости восприятия процесса жизни и, соответственно, значительно сужать когнитивные возможности преодоления стрессовых ситуаций, снижая тем самым жизнестойкость (Леоненко 2014). Наибольшую ценность для таких студентов представляют ценности материального благополучия и престижа.

## Выводы

Итак, сравнительный анализ психологического содержания жизнестойкости российских

и белорусских студентов в качестве специфики последних позволил установить более высокую степень принятия риска как готовности действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск. Психологическое содержание высокой жизнестойкости включает установки, ориентации и ценности, составляющие *основу экзистенциального мировоззрения*, что обеспечивает устойчивость личности в ситуациях риска и неопределенности, ориентирует на открытость новому опыту, освобождает от страха изменений, способствует более объективной оценке, а значит, и более адекватной реакции на события жизни на психическом и соматическом уровнях функционирования человека (Леоненко, Чечулина 2014).

## Литература

- Ананьев, Б. Г. (1980) *Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1*. М.: Педагогика, 230 с.
- Выготский, Л. С. (2016) *История развития психических функций*. М.: Юрайт, 359 с.
- Гатальская, Г. В., Ткач, Н. М. (2010) Психологические особенности национального характера белорусов. *Психологія*, № 1, с. 30–36.
- Кириенко, В. В. (2009) *Белорусская ментальность: истоки, современность, перспективы*. Гомель: ГГТУ им. П. О. Сухого, 319 с.
- Крысько, В. Г. (2002) *Этническая психология*. М.: Академия, 320 с.
- Леоненко, Н. О. (2014) Кросскультурное исследование ценностей и смысложизненных ориентаций студентов с высокой жизнестойкостью. *Евразийский Союз Ученых*, № 5–4 (5), с. 105–108.
- Леоненко, Н. О., Димитров, И., Петкова, И. (2016) Этнопсихологические особенности жизнестойкости болгарских студентов: кросскультурный контекст. *Вестник Кыргызского Национального университета имени Жусула Баласагына*, № 1 (85), с. 92–100.
- Леоненко, Н. О., Чечулина, К. С. (2014) Жизнестойкость как ресурс позитивного развития личности студентов. *Социально-экономические науки и гуманитарные исследования*, т. 63, № 2, с. 170–172.
- Леонтьев, А. Н. (2005) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Смысл, 431 с.
- Леонтьев, Д. А. (1992) *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. М.: Смысл, 16 с.
- Леонтьев, Д. А., Рассказова, Е. И. (2006) *Тест жизнестойкости*. М.: Смысл, 63 с.
- Лурия, А. Р. (1974) *Об историческом развитии познавательных процессов*. М.: Наука, 172 с.
- Мухлынкина, Ю. В. (2011) *Этническая идентичность: сущность, содержание и основные тенденции развития. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата философских наук*. М., Военный университет, 22 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2003) *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер, 512 с.
- Сопов, В. Ф., Карпушина, Л. В. (2002) *Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению*. Самара: СамИКП, 56 с.
- Стефаненко, Т. Г. (2009) *Этнопсихология*. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 368 с.
- Филиппова, М. В. (2017) Особенности стратегий совладания в стрессовых ситуациях, способов восстановления психоэмоционального состояния молодежных аудиторий некоторых этносов России и ближнего зарубежья. *Технологии гражданской безопасности*, т. 14, № 1 (51), с. 50–59.
- Франкл, В. (2000) *Воля к смыслу*. М.: ЭКСМО-Пресс, 368 с.
- Чиксентмихайи, М. (2011) *Поток: Психология оптимального переживания*. М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 461 с.
- Maddi, S., Khoshaba, D. (1994) Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, vol. 63, no. 2, pp. 265–274.

## References

- Anan'ev, B. G. (1980) *Izbrannyye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]: In 2 vols. Vol. 1*. Moscow: Pedagogika Publ., 230 p. (In Russian)

- Chiksentmikhaji, M. (2011) *Flow. The psychology of optimal experience*. Moscow: Smysl Publ.; Al'pina non-fikshn Publ., 461 p. (In Russian)
- Filippova, M. V. (2017) Osobennosti strategij sovladaniya v stressovykh situatsiyakh, sposobov vosstanovleniya psikhoemotsional'nogo sostoyaniya molodezhnykh auditorij nekotorykh etnosov Rossii i blizhnego zarubezh'ya [Features of coping strategies, methods of restoring the psychoemotional state of youth audiences of some ethnic groups in Russia and the near abroad]. *Tekhnologii grazhdanskoj bezopasnosti — Civil Security Technologies*, vol. 14, no. 1 (51), pp. 50–59. (In Russian)
- Frankl, V. (2000) *The will to meaning*. Moscow: EKSMO-Press Publ., 368 p. (In Russian)
- Gatal'skaya, G. V., Tkach, N. M. (2010) Psikhologicheskie osobennosti natsional'nogo kharaktera belorusov [Psychological features of the national character of Belarusians]. *Psikhologiya*, no. 1, pp. 30–36. (In Russian)
- Kirienko, V. V. (2009) *Belorusskaya mental'nost': istoki, sovremennost', perspektivy [Belarusian mentality: Origins, modernity, prospects]*. Gomel: Gomel State Technical University named after P. O. Sukhoi Publ., 319 p. (In Russian)
- Krys'ko, V. G. (2002) *Etnicheskaya psikhologiya [Ethnic psychology]*. Moscow: Akademiya Publ., 320 p. (In Russian)
- Leonenko, N. O. (2014) Krosskul'turnoe issledovanie tsennostej i smyslozhiznennykh orientatsij studentov s vysokoj zhiznestojkost'yu [Cross-cultural research of values and life-meaning orientations of students with high hardiness]. *Evrazijskij Soyuz Uchenykh — Eurasian Union of Scientists*, no. 5–4 (5), pp. 105–108. (In Russian)
- Leonenko, N. O., Chechulina, K. S. (2014) Zhiznestojkost' kak resurs pozitivnogo razvitiya lichnosti studentov [Hardiness as a resource for positive development of students' personality]. *Sotsial'no-ekonomicheskie nauki i gumanitarnye issledovaniya*, vol. 63, no. 2, pp. 170–172. (In Russian)
- Leonenko, N. O., Dimitrov, I., Petkova, I. (2016) Etnopsikhologicheskie osobennosti zhiznestojkosti bolgarskikh studentov: krosskul'turnyj kontekst [Ethnopsychological features of hardiness of the Bulgarian students: Crosscultural context]. *Vestnik Kyrgyzskogo Natsional'nogo universiteta imeni Zhusula Balasagyna*, no. 1 (85), pp. 92–100. (In Russian)
- Leontiev, A. N. (2005) *Deyatel'nos't'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]*. Moscow: Smysl Publ., 431 p. (In Russian)
- Leontiev, D. A. (1992) *Test smyslozhiznennykh orientatsij (SZhO) [Life-Meaning Orientation Test (LSS)]*. Moscow: Smysl Publ., 16 p. (In Russian)
- Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006) *Test zhiznestojkosti [Hardiness test]*. Moscow: Smysl Publ., 63 p. (In Russian)
- Luriya, A. R. (1974) *Ob istoricheskom razvitiy poznavatel'nykh protsessov [On the historical development of cognitive processes]*. Moscow: Nauka Publ., 172 p. (In Russian)
- Maddi, S., Khoshaba, D. (1994) Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, vol. 63, no. 2, pp. 265–274. (In English)
- Mukhlynkina, Yu. V. (2011) *Etnicheskaya identichnost': sushchnost', sodержanie i osnovnye tendentsii razvitiya [Ethnic identity: Essence, content and main development trends]. Extended abstract of PhD dissertation (Philosophy)*. Moscow, Military University, 22 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)
- Sopov, V. F., Karpushina, L. V. (2002) *Morfologicheskij test zhiznennykh tsennostej: rukovodstvo po primeneniyu [Morphological test of life values: Application guide]*. Samara: Samara Institute of Clinical Psychology Publ., 56 p. (In Russian)
- Stefanenko, T. G. (2009) *Etnopsikhologiya [Ethnopsychology]*. 4<sup>th</sup> ed., correct. and compl. Moscow: Aspekt Press Publ., 368 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (2016) *Istoriya razvitiya psikhicheskikh funktsij [The history of the development of mental functions]*. Moscow: Yurajt Publ., 359 p. (In Russian)

УДК 159.922

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-329-336

## Эффект предпочтения лиц из своей возрастной когорты (own-age bias) в образовательном контексте

Г. Р. Баязитова<sup>1</sup>, Е. И. Лебедева<sup>✉2</sup>, А. В. Петракова<sup>1</sup>, О. Д. Фёдоров<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,  
101000, Россия, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20

<sup>2</sup> Институт психологии РАН, 129366, Россия, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13

<sup>3</sup> Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,  
Сибирский институт управления, 630102, Россия, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, д. 6

### Сведения об авторах

Гузель Расимовна Баязитова,  
e-mail: [grbayazitova@edu.hse.ru](mailto:grbayazitova@edu.hse.ru)

Евгения Игоревна Лебедева,  
SPIN-код: 1203-6271,  
Scopus AuthorID: 7102162073,  
ResearcherID: Q-7550-2016,  
ORCID: 0000-0002-0888-8273,  
e-mail: [evlebedeva@yandex.ru](mailto:evlebedeva@yandex.ru)

Анастасия Владимировна  
Петракова,  
Scopus AuthorID: 57193270244,  
ResearcherID: AAE-1230-2019,  
ORCID: 0000-0001-9708-5693,  
e-mail: [apetrakova@hse.ru](mailto:apetrakova@hse.ru)

Олег Дмитриевич Фёдоров,  
SPIN-код: 1094-2988,  
ORCID: 0000-0001-7743-872X,  
e-mail: [oleg\\_fedorov@inbox.ru](mailto:oleg_fedorov@inbox.ru)

### Для цитирования:

Баязитова, Г. Р., Лебедева, Е. И.,  
Петракова, А. В., Фёдоров, О. Д.  
(2020) Эффект предпочтения лиц  
из своей возрастной когорты  
(own-age bias) в образовательном  
контексте. *Психология человека  
в образовании*, т. 2, № 4, с. 329–336.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
4-329-336

Получена 20 сентября 2020;  
прошла рецензирование  
10 октября 2020; принята  
11 октября 2020.

**Права:** © Авторы (2020).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Фокус внимания современных исследователей образования в связи с возрастающими запросами практикующих специалистов направлен на изучение социально-эмоциональной сферы личности обучающихся. Значимость гармоничного развития этой сферы для успешной социализации и высоких академических достижений ученика была неоднократно продемонстрирована в экспериментальных исследованиях. В научной литературе все чаще поднимается вопрос о связи того, какие эмоции школьники переживают во время учебного процесса, с их учебной мотивацией, успехами в учебе. Все это ставит определенные задачи перед современным педагогом, в том числе задачу эффективно дифференцировать эмоциональные выражения и состояния своих учеников, чтобы, во-первых, вовремя и правильно реагировать в различных ситуациях, а во-вторых, обучать детей распознавать эмоции, свои и других людей.

В то же время из современной науки о процессе переработки информации о лице следует, что представители всех возрастных групп лучше воспринимают, запоминают, узнают лица своих ровесников, а также именно по ним легче интерпретируют социально значимую информацию (например, эмоциональное состояние) (так называемый эффект «own-age bias»). Интерес представляет вопрос о том, как в таком случае осуществляется процесс социального восприятия друг друга основными участниками образовательного процесса — учениками и педагогами, насколько широки индивидуальные различия и с чем они связаны.

В настоящей статье мы освещаем современное состояние исследований эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты у детей и взрослых, основные результаты отечественных и зарубежных ученых. Мы анализируем существующие выводы, а также обсуждаем, как данная линия исследований может быть продолжена и чем она будет полезна для формирования рекомендаций как для педагогов по особенностям невербальной стороны коммуникации с детьми, так и для образовательных учреждений, которые занимаются подготовкой данной группы специалистов.

**Ключевые слова:** процесс переработки информации о лице, эффект предпочтения лиц из своей возрастной когорты, ученики, учителя, образовательный контекст, индивидуальные различия.

## Own-age bias in the educational context

G. R. Bayazitova<sup>1</sup>, E. I. Lebedeva<sup>2</sup>, A. V. Petrakova<sup>1</sup>, O. D. Fedorov<sup>✉3</sup>

<sup>1</sup> National Research University Higher School of Economics, 20 Myasnitskaya Str., Moscow 101000, Russia

<sup>2</sup> Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya Str., Moscow 129366, Russia

<sup>3</sup> Siberian Institute of Management, 6 Nizhegorodskaya Str., Novosibirsk 630102, Russia

### Authors

Guzel R. Bayazitova,  
e-mail: [grbayazitova@edu.hse.ru](mailto:grbayazitova@edu.hse.ru)

Evgeniya I. Lebedeva,  
SPIN: 1203-6271,  
Scopus AuthorID: 7102162073,  
ResearcherID: Q-7550-2016,  
ORCID: 0000-0002-0888-8273,  
e-mail: [evlebedeva@yandex.ru](mailto:evlebedeva@yandex.ru)

Anastasia V. Petrakova,  
Scopus AuthorID: 57193270244,  
ResearcherID: AAE-1230-2019,  
ORCID: 0000-0001-9708-5693,  
e-mail: [apetrakova@hse.ru](mailto:apetrakova@hse.ru)

Oleg D. Fedorov,  
SPIN: 1094-2988,  
ORCID: 0000-0001-7743-872X,  
e-mail: [oleg\\_fedorov@inbox.ru](mailto:oleg_fedorov@inbox.ru)

### For citation:

Bayazitova, G. R., Lebedeva, E. I., Petrakova, A. V., Fedorov, O. D. (2020) Own-age bias in the educational context. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 329–336. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-329-336

**Received** 20 September 2020;  
reviewed 10 October 2020;  
accepted 11 October 2020.

**Copyright:** © The Authors (2020).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** Modern educational researchers and practicing specialists alike focus their attention on studying the social-emotional sphere of a student's personality. The importance of a harmonious development in this area for successful socialization and high academic achievement has been repeatedly demonstrated by experimental studies. In scientific literature, the relationship between the emotions schoolchildren experience during the educational process and their educational motivation and academic success has become a prominent point of discussion. One of the tasks for the modern teachers is to recognize the emotional states of their students accurately, in order to, firstly, react in time and correctly in various situations, and, secondly, teach children to recognize their own emotions and those of others.

At the same time, the findings of modern face cognition science suggest that representatives of all age groups find it easier to perceive, remember, and recognize the faces of their peers and to interpret socially significant information (i. e. emotional states) from their peers' facial expressions — a phenomenon identified as own-age bias. These findings substantiate the need to study the process of mutual social perception between the main participants in the educational process — students and teachers, and to determine how wide the variance is and what it is associated with.

In this article, we present the results of a series of our experiments aimed at studying the effects of own-age bias in children and adults. In the future, we plan to continue experimental work involving teachers as the main participants. The results of the study can be applied when developing recommendations on the features of the non-verbal side of communication with children both for teachers, and for educational authorities that train this group of professionals.

**Keywords:** face cognition, own-age bias, students, teachers, educational context, individual differences.

## Введение

В настоящее время внимание исследователей образования и практикующих специалистов обращено к развитию социально-эмоциональной сферы обучающегося. Неоднократно эмпирически была продемонстрирована ее связь с академическими достижениями ученика (Durlak, Weissberg, Dymnicki et al. 2011; Orel, Brun, Kardanova, Antipkina 2018). Например, в современной научной литературе активно обсуждается вопрос о связи переживаемых школьником эмоций во время образовательного процесса с учебной мотивацией, его успехами в учебе (например, см. обзор Trezise, Reeve 2014). Все это ставит определенные задачи перед современным педагогом, в частности задачу

эффективно дифференцировать эмоциональные выражения и состояния своих учеников, чтобы, во-первых, вовремя и правильно реагировать в различных ситуациях, а во-вторых, обучать детей распознавать собственные эмоции и эмоции других людей (Kassem 2002; Минюрова, Заусенко 2013).

В то же время в рамках современной «face science» (исследования о процессе переработки информации о лице) неоднократно был описан так называемый эффект предпочтения лиц из своей возрастной когорты, свидетельствующий в пользу того, что всегда лучше воспринимаются, узнаются лица ровесников, а также именно у ровесников по лицу лучше считывается социально важная информация (например, такая как эмоциональные выражения)

(Scherf, Scott 2012). На сегодняшний день исследователи объясняют данный психологический феномен через объем опыта контакта с лицами определенной категории, то есть мы будем всегда хуже понимать социальную информацию, которую передают лица тех людей, с кем мы меньше всего общаемся. Тогда возникает вопрос о том, как в рамках образовательного процесса его основные участники — ученики и педагоги — воспринимают друг друга. Интерес представляет также вопрос о том, насколько велики индивидуальные различия и чем они могут объясняться — опытом взаимодействия с представителями других возрастных когорт или личностными особенностями. Некоторые представители исследований в области узнавания эмоций, например, сообщают о связи способности более точно дифференцировать эмоциональные выражения с высоким уровнем эмпатии, экстраверсией, низким уровнем тревожности (Schlegel, Grandjean, Scherer 2014). Несмотря на то, что в литературе приводятся некоторые данные о связи профессий, предполагающих работу с детьми, и более высоких показателей при выполнении заданий на различные subprocessы процесса переработки информации о лице (например, у медицинских сестер родильных отделений высокий уровень переработки информации о лицах новорожденных (Macchi Cassia, Picozzi, Kuefner, Casati 2009; Sergienko, Nikitina 2004); у учителей способность переработки информации о детских лицах выше, чем у взрослых без опыта взаимодействия с детьми (Harrison, Hole 2009; Kuefner, Macchi Cassia, Picozzi, Bricolo 2008)), эти факты пока можно назвать только несистематическими, поскольку они базируются на небольших выборках, каждый раз используются разные экспериментальные парадигмы, разный по качеству и по типу предъявления стимульный материал. Кроме того, в приведенных примерах исследований не учитывались индивидуальные различия участников экспериментов.

Вместе с тем актуальность таких исследований высока как с фундаментальной (расширение представлений об индивидуальных различиях в переработке информации о детских лицах и факторах, влияющих на эту способность), так и с практической точки зрения (в будущем могут быть сформулированы рекомендации для педагогов по развитию данных способностей при общении с детьми).

Наша настоящая статья представляет аналитику того, чем современная наука о лицах может быть полезна в образовательном контексте, а также освещает современное положение

изучения эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты. В конце мы обсудим перспективы будущих исследований.

## Результаты исследований эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты

Одним из активно развивающихся направлений в области исследований социально-эмоциональной сферы личности является так называемая «face science». Процесс переработки информации о лице — это сложный многоэтапный процесс, направленный на то, чтобы человек мог благополучно адаптироваться в гетерогенной среде, мог быть активным участником социальных взаимодействий (например, Bruce, Young 1986; Haxby, Hoffman, Gobbini 2000; Wilhelm, Herzmann, Kunina et al. 2010). Следуя за основными функциональными и нейрофизиологическими моделями процесса переработки информации о лице (Bruce, Young 1986; Calder, Young 2005; Haxby, Hoffman, Gobbini 2000), под данным процессом мы будем понимать идентификацию лиц (восприятие, запоминание и последующее узнавание) и распознавание эмоций (восприятие, анализ и узнавание той или иной эмоции).

Основные функции внутри процесса переработки информации о лице, как правило, подчинены так называемым эффектам предпочтения определенных категорий лиц (так называемые «bias») (Scherf, Scott 2012). К таким эффектам предпочтения относят, прежде всего, предпочтение своего вида («own-species bias»), означающее более высокие способности к различению и запоминанию именно человеческих лиц по сравнению с лицами других видов (обезьян, например) (Pascalis, de Haan, Nelson 2002), предпочтение своей расы («own-race bias») (более эффективная переработка информации о лице своей расы) (Hugenberg, Young, Bernstein, Sacco 2010; Meissner, Brigham, Butz 2005; Tanaka, Kiefer, Bukach 2004; Valentine 1991), а также эффект предпочтения лиц из своей возрастной когорты («own-age bias») — более эффективная переработка информации о лице своей возрастной когорты (Anastasi, Rhodes 2005; Harrison, Hole 2009; Kuefner, Macchi Cassia, Picozzi, Bricolo 2008; Macchi Cassia, Kuefner, Picozzi, Vescovo 2009).

Как правило, исследователями отмеченные выше эффекты предпочтения интерпретировались исходя из объема опыта наблюдения (или взаимодействия) с определенным типом лиц («contact hypothesis»). Поясним на примере наи-

более проработанного материала — эффекте предпочтения другой расы. Находясь большую часть жизни в окружении представителей своей собственной расы и имея лишь небольшой опыт взаимодействия с представителями других рас, мы не так точно будем перерабатывать информацию о лицах других рас по сравнению с лицами нашей собственной расы (уже базовые процессы, относящиеся к конфигурационному процессу, — выделение деталей лица, оценка расстояний между ними, восприятие лица как целостного образа — не так точно настроены для лиц из других групп). Валентин отмечал, что лица, являющиеся для нас более необычными, которые мы редко привыкли наблюдать, иначе закодированы и представлены в долговременной памяти в виде группы на периферии «пространства лица», не соответствуют наиболее типичному, усредненному лицу в репрезентативном пространстве (Valentine 1991). В то же время экспериментально была показана значимость опыта взаимодействия для снижения эффекта предпочтения лиц из других групп. Дж. Танака и коллеги исследовали особенности холистической стратегии при восприятии лиц своей и другой расы (Tanaka, Kiefer, Bukach 2004). В основу легла парадигма «part-whole recognition» (более быстрое и точное узнавание деталей лица при их предъявлении в контексте целого лица по сравнению с изолированным (Tanaka, Farah 1993)). В эксперименте принимали участие немецкие и азиатские испытуемые (молодые взрослые, студенты) (работа проводилась в одном из высших учебных заведений ФРГ). Испытуемые рассматривали целевое лицо, после чего, когда им показывали две детали (например, два носа) или два лица (одно полностью повторяло целевое, а у второго была заменена одна деталь (нос, глаза или рот)), им нужно было выбрать деталь целевого лица (предъявленного в начале) или лицо. Ученые получили феноменальный результат. Немецкие студенты продемонстрировали значимый эффект только при выполнении предъявлений с лицами европейской расы, азиатские — для всех лиц. Авторы эксперимента интерпретировали полученные результаты таким образом, что поскольку, находясь на территории ФРГ, азиатские студенты представляют собой меньшинство и им все время приходится изучать больше и больше европеоидов (в студенческой жизни, в бытовых ситуациях), вместе с этим социальным научением у них стирается так называемый эффект предпочтения своей расы, и процесс переработки информации начинает работать точно как для лиц своей расы, так и для лиц иной расы.

Данный аргумент, согласно которому опыт взаимодействия может иметь большое влияние на эффекты предпочтения, вызывает большие разногласия у исследователей эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты. С одной стороны, критикам гипотезы о позднем созревании процесса переработки информации о лице удалось продемонстрировать значимое увеличение продуктивности распознавания, заменив в своих экспериментах изображения взрослых лиц детскими в качестве стимульного материала (Anastasi, Rhodes 2005; Hills, Lewis 2011; Hills 2012). С другой стороны, в 2016 году резонансным стало сообщение таких исследователей, как Дж. Пиччи и К. С. Шерф, о существовании некоторого деления в эффекте предпочтения лиц определенной когорты при их идентификации на так называемые «эффект предпочтения лица воспитателя» и «эффект предпочтения лица товарища», первый из которых характерен для дошкольного, раннего школьного возраста, второй — для начальной фазы пубертата (Picci, Scherf 2016). Интересно, что при распознавании эмоций наблюдается та же тенденция (van der Meulen, Roerig, de Ruyter et al. 2017). Такое деление можно было бы хорошо объяснить социальной ситуацией развития в обеих возрастных группах — значением взрослых на ранних жизненных этапах для процесса социального научения и общением со сверстниками как ведущей деятельностью в подростковом возрасте. Исследования последних лет, направленные на изучение распознавания базовых эмоций по лицам разных возрастных когорт у дошкольников (Lebedeva 2019) и восприятия и памяти на лица у младших школьников и подростков (Petraikova 2018), свидетельствуют в пользу того, что в эффекте предпочтения лиц из своей возрастной когорты у детей присутствуют широкие индивидуальные различия. Открытым остается на сегодняшний день вопрос, с чем эти различия могут быть связаны.

Выводы, касающиеся проявлений обсуждаемого эффекта во взрослом возрасте, также противоречивы. С одной стороны, неоднократно было показано, что молодые взрослые, представители средней возрастной когорты и пожилого возраста лучше выполняют задания на различные subprocessы процесса переработки информации о лице с лицами своих ровесников, а не с лицами тех, кто моложе, или, наоборот, старше (Anastasi, Rhodes 2005; Perfect, Harris 2003). С другой стороны, некоторые авторы обращают внимание на то, что если в основу объяснения природы эффектов предпочтения ло-

жится объем опыта взаимодействия, то люди преклонного возраста должны одинаково хорошо читать информацию по всем лицам, так как за свою жизнь они приобрели самый разнообразный опыт взаимодействия с представителями всех возрастных категорий (Wiese, Schewinberger, Hanson 2008). Этим же авторам удалось подтвердить свое предположение и экспериментальным путем.

Интерес представляют также эксперименты на процесс переработки информации о детских лицах у взрослых. Д. Кюфнер и коллеги в нескольких своих экспериментах продемонстрировали, что молодые мужчины и женщины (средний возраст 21 год), сообщившие об отсутствии опыта общения с детьми, показали более низкие результаты в заданиях на восприятие лиц (Kuefner, Macchi Cassia, Picozzi, Bricolo 2008). В то же время появляются данные, свидетельствующие в пользу того, что специалисты, которые работают с детьми, легче справляются с переработкой детских лиц. В. Маччи-Кассиа с коллегами показали достаточно высокие способности у медицинских сестер родильного отделения в переработке лиц новорожденных (Macchi Cassia, Picozzi, Kuefner, Casati 2009). Также в исследованиях российских коллег был выявлен достоверный эффект опыта взаимодействия на успешность распознавания индивидуальных характеристик по лицу новорожденных (Sergienko, Nikitina 2004). Некоторые авторы показали этот факт при тестировании учителей (Harrison, Hole 2009; Kuefner, Macchi Cassia, Picozzi, Bricolo 2008). Тем не менее, как было отмечено нами ранее, описываемые факты на сегодняшний день пока можно назвать только несистематическими, и они требуют дальнейшего изучения.

### **Обсуждение результатов исследований эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты в свете возможности их применения в образовательном контексте**

Процесс переработки информации о лице лежит в основе невербального общения — без слов понять эмоции и другие ментальные состояния окружающих (Fridlund 1994), а эмоциональное реагирование именно на знакомых индивидов лежит в основе взаимоотношений между людьми (Breen, Caine, Coltheart 2000), то есть является одним из самых важных социальных навыков. Однако индивидуальные различия в способностях воспринимать, запоминать, узнавать лица, считывать по ним социально

важную информацию широко варьируют (Herzmann, Danthiir, Schacht et al. 2008; Wilhelm, Herzmann, Kunina et al. 2010) — от редкого феномена «super-recognizers» (например, умение узнавать взрослых людей по детским фотографиям, держать в памяти лица людей на протяжении многих лет) (Russell, Duchaine, Nakayama 2009) до полной утраты этой способности (феноменов прозопагнозии, прозопамнезии) (Damasio, Damasio, van Hoesen 1982). Интересно, что такая широкая дисперсия не объясняется через индивидуальные различия в когнитивной сфере (Wilhelm, Herzmann, Kunina et al. 2010). Несмотря на то, что на сегодняшний день индивидуальные различия в процессе переработки информации о лице являются одной из центральных исследовательских тематик, единого объяснения этих различий пока не существует.

В данной работе обсуждается один из аспектов индивидуальных различий в процессе переработки информации о лице, который, на наш взгляд, является крайне актуальным для образовательного контекста: является ли возрастная характеристика лица значимой для успешной переработки информации о лице.

Современное состояние исследования эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты представляет собой, скорее, противоречие: рядом ученых этот эффект был показан на разных возрастных группах и объяснялся объемом опыта взаимодействия с представителями других возрастных групп, другие же авторы отрицают этот эффект, хотя и не дают единого объяснения отсутствия эффекта в экспериментах.

Нам представляются крайне перспективными исследования индивидуальных различий эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты как в детском, так и во взрослом возрасте, а также факторов, которые объясняют эту вариативность.

С фундаментальной точки зрения такое исследование могло бы внести значимый вклад в разрешение противоречия о том, имеет ли эффект предпочтения лиц своей возрастной когорты место или же нет, на примере выборки, состоящей из взрослых испытуемых. Как нами было указано выше, на сегодняшний день не существует больших систематических замеров данного эффекта. Кроме того, как отмечают исследователи индивидуальных различий процесса переработки информации о лице (Hildebrandt, Lüdtkke, Robitzsch et al. 2016; Hildebrandt, Sommer, Herzmann, Wilhelm 2010; Petrakova, Sommer, Junge, Hildebrandt 2018), при

измерении данного процесса результаты, полученные на маленьких выборках путем применения каждый раз разного стимульного материала, разных экспериментальных парадигм, в условиях отсутствия контрольных заданий и учета индивидуальных различий внутри выборки (которые часто принимают за «шум» и при анализе данных используют для аргументации ошибок измерения, неожиданных выводов), зачастую приводят к противоречивым выводам. Таким образом, необходимо проведение исследования эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты с учетом выше указанных рекомендаций.

С практической точки зрения в рамках образовательного контекста такое исследование прояснило бы, как учителя и ученики воспринимают друг друга, как справляются с невербальной стороной общения друг с другом, есть ли какие-либо особенности базовых механизмов восприятия лиц детей, насколько быстро учителя могут запоминать детей и насколько прочно остаются эти образы в долговременной памяти, насколько точно они могут дифференцировать различные эмоциональные выражения по детским лицам, а также как осуществляются все эти процессы относительно лиц взрослых у детей. Было бы важно проследить, насколько широкой покажет себя дисперсия и через какие факторы ее можно будет объяснить — например, опыт взаимодействия (стаж у учителей, то, с кем больше проводят времени дети) или личностные качества, особенности. Вся эта информация была бы важна, чтобы лучше понять участников образовательного процесса, в чем они испытывают трудности и как можно оказать им поддержку. Кроме того, исследования показывают, что развитая эмоциональная компетентность учителей, с одной стороны, способствует уменьшению симптомов стресса у них (Rey, Extremera,

Pena 2016), а с другой стороны, повышает вероятность оказания ими эмоциональной поддержки ученикам (Aldrup, Carstensen, Köller, Klusmann 2020). На основе результатов исследований индивидуальных различий эффекта предпочтения лиц из своей возрастной когорты у участников образовательного процесса можно было бы формулировать рекомендации по развитию навыков невербального общения учителей с детьми, а также личностному развитию как для педагогов, так и для образовательных учреждений, которые занимаются подготовкой специалистов данного профиля.

Таким образом, настоящим обзором мы популяризовали некоторые факты из фундаментальной науки о лицах и обращаем внимание на одно из достаточно перспективных, на наш взгляд, направлений прикладных исследований в образовательном контексте.

## Выводы

Процесс переработки информации о лице является одним из самых важных социальных навыков. На сегодняшний день исследователями активно изучается, как люди отличаются друг от друга в способностях воспринимать, запоминать и узнавать лица, а также понимать ту важную социальную информацию, которую лица передают. Одним из аспектов этих индивидуальных различий является эффект предпочтения лиц из своей возрастной когорты, заключающийся в том, что легче перерабатываются лица ровесников или тех, кто не на много лет старше/младше нас. В нашей работе мы предлагаем рассмотреть одну из прикладных возможностей применения результатов фундаментальных исследований face science, а именно проследить, как воспринимают друг друга главные участники образовательного процесса — учителя и дети.

## References

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M., Klusmann, U. (2020) Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 892. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00892 (In English)
- Anastasi, J. S., Rhodes, M. G. (2005) An own-age bias in face recognition for children and older adults. *Psychonomic Bulletin and Review*, vol. 12, no. 6, pp. 1043–1047. DOI: 10.3758/BF03206441 (In English)
- Breen, N., Caine, D., Coltheart, M. (2000) Models of face recognition and delusional misidentification: A critical review. *Cognitive Neuropsychology*, vol. 17, no. 1–3, pp. 55–71. DOI: 10.1080/026432900380481 (In English)
- Bruce, V., Young, A. (1986) Understanding face recognition. *British Journal of Psychology*, vol. 77, no. 3, pp. 305–327. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1986.tb02199.x (In English)
- Calder, A. J., Young, A. W. (2005) Understanding the recognition of facial identity and facial expression. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 6, no. 8, pp. 641–651. DOI: 10.1038/nrn1724 (In English)
- Damasio, A. R., Damasio, H., van Hoesen, G. W. (1982) Prosopagnosia: Anatomic basis and behavioral mechanisms. *Neurology*, vol. 32, no. 4, pp. 331–331. DOI: 10.1212/WNL.32.4.331 (In English)

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B. et al. (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, vol. 82, no. 1, pp. 405–432. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x (In English)
- Fridlund, A. J. (1994) *Human facial expression: An evolutionary view*. San Diego: Academic Press, 369 p. (In English)
- Harrison, V., Hole, G. J. (2009) Evidence for a contact-based explanation of the own-age bias in face recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 16, no. 2, pp. 264–269. DOI: 10.3758/PBR.16.2.264 (In English)
- Haxby, J. V., Hoffman, E. A., Gobbini, M. I. (2000) The distributed human neural system for face perception. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 4, no. 6, pp. 223–233. DOI: 10.1016/S1364-6613(00)01482-0 (In English)
- Herzmann, G., Danthiir, V., Schacht, A. et al. (2008) Toward a comprehensive test battery for face cognition: Assessment of the tasks. *Behavior Research Methods*, vol. 40, no. 3, pp. 840–857. DOI: 10.3758/BRM.40.3.840 (In English)
- Hildebrandt, A., Sommer, W., Herzmann, G., Wilhelm, O. (2010) Structural invariance and age-related performance differences in face cognition. *Psychology and Aging*, vol. 25, no. 4, pp. 794–810. DOI: 10.1037/a0019774 (In English)
- Hildebrandt, A., Lüdtke, O., Robitzsch, A. et al. (2016) Exploring factor model parameters across continuous variables with local structural equation models. *Multivariate Behavioral Research*, vol. 51, no. 2–3, pp. 257–258. DOI: 10.1080/00273171.2016.1142856 (In English)
- Hills, P. J. (2012) A developmental study of the own-age face recognition bias in children. *Developmental Psychology*, vol. 48, no. 2, pp. 499–508. DOI: 10.1037/a0026524 (In English)
- Hills, P. J., Lewis, M. B. (2011) Rapid communication: The own-age face recognition bias in children and adults. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 64, no. 1, pp. 17–23. DOI: 10.1080/17470218.2010.537926 (In English)
- Hugenberg, K., Young, S. G., Bernstein, M. J., Sacco, D. F. (2010) The categorization-individuation model: An integrative account of the other-race recognition deficit. *Psychological Review*, vol. 117, no. 4, pp. 1168–1187. DOI: 10.1037/a0020463 (In English)
- Kassem, C. L. (2002) Developing the teaching professional: What teacher educators need to know about emotions. *Teacher Development*, vol. 6, no. 3, pp. 363–372. DOI: 10.1080/13664530200200177 (In English)
- Kuefner, D., Macchi Cassia, V., Picozzi, M., Bricolo, E. (2008) Do all kids look alike? Evidence for an other-age effect in adults. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 34, no. 4, pp. 811–817. DOI: 10.1037/0096-1523.34.4.811 (In English)
- Lebedeva, E. I. (2019) Raspoznavanie det'mi 3–5 let emotsional'noi litsevoi ekspressii lyudei raznogo vozrasta [Recognition by children of 3–5 years of emotional face expression of people of different age]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya — Perm University Herald. Series "Philosophy. Psychology. Sociology"*, no. 4, pp. 575–585. DOI: 10.17072/2078-7898/2019-4-575-585 (In Russian)
- Macchi Cassia, V., Picozzi, M., Kuefner, D., Casati, M. (2009) Short article: Why mix-ups don't happen in the nursery: Evidence for an experience-based interpretation of the other-age effect. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 62, no. 6, pp. 1099–1107. DOI: 10.1080/17470210802617654 (In English)
- Macchi Cassia, V., Kuefner, D., Picozzi, M., Vescovo, E. (2009) Early experience predicts later plasticity for face processing: Evidence for the reactivation of dormant effects. *Psychological Science*, vol. 20, no. 7, pp. 853–859. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2009.02376.x (In English)
- Meissner, C. A., Brigham, J. C., Butz, D. A. (2005) Memory for own- and other-race faces: A dual-process approach. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 19, no. 5, pp. 545–567. DOI: 10.1002/acp.1097 (In English)
- Minyurova, S. A., Zausenko, I. V. (2013) Lichnostnye determinanty psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagoga [Personal determinants of psychological well-being of a teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, no. 1, pp. 94–101. (In Russian)
- Orel, E., Brun, I., Kardanova, E., Antipkina, I. (2018) Developmental patterns of cognitive and non-cognitive skills of Russian first-graders. *International Journal of Early Childhood*, vol. 50, no. 3, pp. 297–314. DOI: 10.1007/s13158-018-0226-8 (In English)
- Pascalis, O., de Haan, M., Nelson, C. A. (2002) Is face processing species-specific during the first year of life? *Science*, vol. 296, no. 5571, pp. 1321–1323. DOI: 10.1126/science.1070223 (In English)
- Perfect, T. J., Harris, L. J. (2003) Adult age differences in unconscious transference: Source confusion or identity blending? *Memory & Cognition*, vol. 31, no. 4, pp. 570–580. DOI: 10.3758/BF03196098 (In English)
- Petrakova, A. (2018) *Individuelle Unterschiede in der Gesichtererkennung im Kindes- und Jugendalter [Individual differences in face cognition across childhood and adolescence]*. PhD dissertation (Psychology). Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin, 119 p. DOI: 10.18452/19481 (In English and German)
- Petrakova, A., Sommer, W., Junge, M., Hildebrandt, A. (2018) Configural face perception in childhood and adolescence: An individual differences approach. *Acta Psychologica*, vol. 188, pp. 148–176. DOI: 10.1016/j.actpsy.2018.06.005 (In English)
- Picci, G., Scherf, K. S. (2016) From caregivers to peers: Puberty shapes human face perception. *Psychological Science*, vol. 27, no. 11, pp. 1461–1473. DOI: 10.1177/0956797616663142 (In English)

- Rey, L., Extremera, N., Pena, M. (2016) Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: A mediator model. *PeerJ — Life & Environment*, article e2087. DOI: 10.7717/peerj.2087 (In English)
- Russell, R., Duchaine, B., Nakayama, K. (2009) Super-recognizers: People with extraordinary face recognition ability. *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 16, no. 2, pp. 252–257. DOI: 10.3758/PBR.16.2.252 (In English)
- Scherf, K. S., Scott, L. S. (2012) Connecting developmental trajectories: Biases in face processing from infancy to adulthood. *Developmental Psychobiology*, vol. 54, no. 6, pp. 643–663. DOI: 10.1002/dev.21013 (In English)
- Schlegel, K., Grandjean, D., Scherer, K. R. (2014) Introducing the Geneva emotion recognition test: An example of Rasch-based test development. *Psychological Assessment*, vol. 26, no. 2, pp. 666–672. DOI: 10.1037/a0035246 (In English)
- Sergienko, E. A., Nikitina, E. A. (2004) Mekhanizmy vospriyatiya polya cheloveka po izobrazheniyam lits novorozhdennykh [Mechanisms of sex perception on newborn faces' images]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 25, no. 4, pp. 5–13. (In Russian)
- Tanaka, J. W., Farah, M. J. (1993) Parts and wholes in face recognition. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 46, no. 2, pp. 225–245. DOI: 10.1080/14640749308401045 (In English)
- Tanaka, J. W., Kiefer, M., Bukach, C. M. (2004) A holistic account of the own-race effect in face recognition: Evidence from a cross-cultural study. *Cognition*, vol. 93, no. 1, pp. B1–B9. DOI: 10.1016/j.cognition.2003.09.011 (In English)
- Treize, K., Reeve, R. A. (2014) Cognition-emotion interactions: Patterns of change and implications for math problem solving. *Frontiers in Psychology*, vol. 5, article 840. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00840 (In English)
- Valentine, T. (1991). A unified account of the effects of distinctiveness, inversion, and race in face recognition. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, vol. 43, no. 2, pp. 161–204. DOI: 10.1080/14640749108400966 (In English)
- Van der Meulen, A., Roerig, S., de Ruyter, D. et al. (2017) A comparison of children's ability to read children's and adults' mental states in an adaptation of the reading the mind in the eyes task. *Frontiers in Psychology*, vol. 8, article 594. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00594 (In English)
- Wiese, H., Schweinberger, S. R., Hansen, K. (2008) The age of the beholder: ERP evidence of an own-age bias in face memory. *Neuropsychologia*, vol. 46, no. 12, pp. 2973–2985. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2008.06.007 (In English)
- Wilhelm, O., Herzmann, G., Kunina, O. et al. (2010) Individual differences in perceiving and recognizing faces — One element of social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 99, no. 3, pp. 530–548. DOI: 10.1037/a0019972 (In English)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-337-348

## Совость: история познания, состояние в современной России, представления студентов.

### Часть 1. Трансформация совести в эпоху постмодерна

Х. Ван<sup>1</sup>, В. Х. Манеров<sup>✉2</sup>, А. Е. Фрай<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Аньцинский педагогический университет, Китай, провинция Аньхой, г. Аньцин, ул. Цзисянь, д. 1318

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

#### Сведения об авторах

Хаоюй Ван, e-mail:  
[wanghaoyu904045570@126.com](mailto:wanghaoyu904045570@126.com)

Валерий Хайдарович Манеров,  
SPIN-код: 3161-5276,  
ResearcherID: D-9752-2017,  
ORCID: 0000-0002-5085-5133,  
e-mail: [manvh@yandex.ru](mailto:manvh@yandex.ru)

Андрей Евгеньевич Фрай  
e-mail: [adlerfrei@mail.ru](mailto:adlerfrei@mail.ru)

#### Для цитирования:

Ван, Х., Манеров, В. Х., Фрай, А. Е.  
(2020) Совость: история познания,  
состояние в современной России,  
представления студентов.

Часть 1. Трансформация совести  
в эпоху постмодерна. *Психология  
человека в образовании*, т. 2, № 4,  
с. 337–348.

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
4-337-348

Получена 14 октября 2020;  
прошла рецензирование  
19 октября; принята 19 октября  
2020.

Права: © Авторы (2020).

Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В статье прослеживается история познания совести как духовно-нравственного феномена. Представлены различные теоретические позиции на пути познания: интуитивизм, эволюционизм и эмпиризм, нашедшие по мере развития науки отражение в теоцентрической, антропоцентрической и социоцентрической трактовках природы совести. Показано, что весь феномен совести не может быть раскрыт в рамках естественно-научного познания, поскольку совесть выполняет духовные функции и имеет противоречивую, антиномическую природу, определяющую сущностное и ситуативное многообразие ее проявлений. Подчеркнута актуальность изучения состояния нравственности и совести, являющихся индикатором нравственного состояния общества. Охарактеризованы общемировые тенденции в трансформации совести и нравственности в эпоху постмодерна. Обосновывается тезис о том, что состояние нравственности и совести является важнейшим индикатором состояния той или иной культуры. Обсуждается проблема значительного снижения уровня морали и нравственности, состояния совести в современном российском обществе, состояние которого характеризуется как социальная аномия. Суть социальной аномии в том, что декларируемые в обществе ценности (прежде всего материальные) не могут быть реально достигнуты большинством без нарушений закона и норм морали, что неизбежно приводит к массовым нарушениям законодательных и моральных норм, сопряженным с деградацией совести. Показаны черты сохранности позитивных представлений о совести у молодых людей (школьников, студентов). В то же время исследователи обнаруживают наличие в молодежной среде тенденции к неприятию совести, расцениваемой как помеха в достижении жизненной успешности. Эта тенденция наиболее ярко прослеживается в школьном возрасте и в меньшей степени — у студентов. По мере достижения зрелости представления о совести становятся более полными, сохраняя положительную модальность. Обосновывается необходимость развития психологии нравственности как самостоятельного направления психологической науки, которое способствовало бы как укреплению позиций психологической науки в исследованиях духовно-нравственной проблематики, так и решению многих задач, возникающих в социальной практике.

**Ключевые слова:** совость, духовно-нравственный феномен, современные тенденции, социальная аномия, представления о совести, позитивность представлений, снижение уровня позитивности, совость как помеха успешности.

# Conscience: The history of the concept, the state of affairs in modern Russia, and students' views.

## Part 1. Transformation of conscience in the postmodern era

H. Wang<sup>1</sup>, V. Kh. Manerov<sup>✉2</sup>, A. E. Frai<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Anqing Normal University, 1318 Jixian North Road, Anqing, Anhui Province, China

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

### Authors

Haoyu Wang, e-mail:  
[wanghaoyu904045570@126.com](mailto:wanghaoyu904045570@126.com)

Valery Kh. Manerov,  
SPIN: 3161-5276,  
ResearcherID: D-9752-2017,  
ORCID: [0000-0002-5085-5133](https://orcid.org/0000-0002-5085-5133),  
e-mail: [manvh@yandex.ru](mailto:manvh@yandex.ru)

Andrey E. Frai  
e-mail: [adlerfrei@mail.ru](mailto:adlerfrei@mail.ru)

### For citation:

Wang, H., Manerov, V. Kh., Frai, A. E. (2020) Conscience: The history of the concept, the state of affairs in modern Russia, and students' views. Part 1. Transformation of conscience in the postmodern era. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 337–348. DOI: [10.33910/2686-9527-2020-2-4-337-348](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-337-348)

**Received** 14 October 2020;  
reviewed 19 October 2020;  
accepted 19 October 2020.

**Copyright:** © The Authors (2020).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The article reviews the history of research on conscience as a spiritual and moral phenomenon and various theoretical positions in the course of its cognition: intuitionism, evolutionism and empiricism, which, as science continues to develop, are reflected in theocentric, anthropocentric and sociocentric interpretations of the nature of conscience. It is shown that the entire phenomenon of conscience cannot be revealed within the framework of natural science, since conscience performs spiritual functions and has a contradictory, antinomical nature that determines the essential and situational diversity of its manifestations. The authors emphasize the urgency of studying morality and conscience, which indicate the moral state of society. The paper characterizes global trends in the transformation of conscience and morality in the postmodern era. The authors hypothesize that the state of morality and conscience is the most important indicator of the state of a particular culture. The paper discusses the problem of a significant decrease in the levels of morality and ethics, the state of conscience in the modern Russian society, which is characterized as social anomie. On the one hand, the authors observe that features of positive ideas about conscience are preserved among young people. On the other, research reveals a tendency among the young towards rejecting conscience which is regarded as an obstacle in the way of achieving success. This tendency may be observed most clearly in school-age children and, to a lesser extent, in university and college students. As an individual reaches maturity, the concept of conscience becomes more complete while retaining positive modality. The authors suggest that there is a need to develop the psychology of morality as an independent area of psychological science, which would contribute to both enforcing the positions of psychological science in the study of spiritual and moral problems, and solving many problems that arise in social practice.

**Keywords:** conscience, spiritual and moral phenomenon, modern trends, social anomie, ideas of conscience, positivity of ideas, decrease in the level of positivity, conscience as a hindrance to success.

Феномен совести в течение многих веков неизменно привлекал пристальное внимание мыслителей, выявляющих основные проблемы человеческого существования и пути их решения. Неизбежным в этом процессе был растущий интерес к явлению, появившемуся, как сегодня принято считать, еще в эпоху материнского родового строя (7–6 тысячелетия до н. э.), описанному, к примеру, в хтонических мифах Древней Греции. Первоначально это были ужасные богини Эринии, наказывающие человека за преступления, прежде всего в отношении матери. В процессе исторической трансформации нравственности эти образы постепенно гуманизировались, преображались, в том числе под влиянием религиозных верований, в итоге превратившись в некую таинственную сущность,

присущую всем культурам. В философии принято считать, что данное сущностное единство можно определить понятием «духовный архетип человечества», имеющий символическую природу, именуемый, согласно К. Юнгу, архетипом бессознательного (Семушкин, Нижников 2013, 57–59). Принципиально сходные, но в чем-то исторически отличающиеся процессы оформления духовного архетипа как сущности человека происходили в христианстве, индуизме, буддизме, конфуцианстве, даосизме, других религиях. Это явление, длившееся тысячелетиями, означало в итоге обострение у человека нравственного чувства и способностей, вплоть до переживания им, в идеале, метафизической вины и ответственности за все живое. В итоге в феномене, названном совестью, парадоксаль-

ным образом сочеталось его присутствие как знакомого во внутреннем мире каждого, или почти каждого человека, и невозможность его полного осмысления. Неизбежным стало и многообразие толкований образов, свойств, функций совести, которое сопровождало ее познание всеми доступными человечеству способами изучения окружающего мира и человека в нем: помимо философского и конкретно-научного подходов, включающих, прежде всего, гуманитарные науки, она изучалась в религии, различных искусствах. Свой ценный вклад вносило и житейское познание совести, воплощенное в мифах, легендах, сказаниях, пословицах, способное по-своему раскрывать тайны совести, почти без ограничений, связанных со способностями слушателя, читателя, его возрастом и т. д.

В конгломерате уже добытых знаний трудно выявить наиболее эффективные пути познания совести. Постепенно крепло понимание того, что вся полнота этого духовно-психического феномена не может быть раскрыта в рамках естественно-научного познания, поскольку совесть выполняет и духовные функции, возникающие и познающиеся прежде всего в религиозном опыте. Более того, без духовного компонента могут утрачиваться его важнейшие качества. По этой причине складывались традиции интеграции научных, религиозных, художественных познавательных возможностей. Психология, по природе своего предмета претендующая на центральное место в познании совести, объединяла свои возможности с философией, социологией, культурологией и лингвистикой, педагогика сотрудничала со всеми социогуманитарными науками и т. д. Духовная составляющая, присутствующая в этом феномене, включающая экзистенциальные переживания, трансцендентные явления, духовные откровения, выведившая ее за пределы возможностей академической парадигмы психологической науки, не в последнюю очередь явилась источником возникновения ее гуманистической и экзистенциальной парадигм. Известны и попытки изучения совести в христианской психологии, активно воссоздававшейся в России в последнее десятилетие прошлого и первое десятилетие нынешнего веков (Братусь 1985; Братусь, Воейков, Воробьев и др. 1995; Зенько 2007; Манеров 2004; 2009).

Из вышесказанного становится понятнее, почему, как пишут, к примеру, А. В. Семушкин, С. А. Нижников, «вряд ли кто может определить с достоверностью понятие совести, однако нет такого человека, который бы не испытал ее мук

и не знал, что она такое» (Семушкин, Нижников 2013, 163). При этом в большинстве известных определений подчеркивается, что основная функция совести — это побуждение человека к тому, чтобы творить добро и избегать зла. В словарях В. Даля, Брокгауза и Эфрона, в словаре по общественным наукам именно различие и выбор лежит в определении феномена. Но «неизбежно возникает вопрос о возможности понимания сущности добра и зла, исторически меняющейся, ее специфики в разных культурах» (Сабиров, Соина 2010, 349). К тому же оказалось, что работающая совесть в своем функционировании выполняет множество связанных с этим кардинальным выбором функций: она определяет актуальные жизненные смыслы, побуждает к определенным поступкам, контролирует их нравственный характер, наказывает или награждает нравственными переживаниями при совершении выбора и его последствий, совершает «нравственный мониторинг» жизненного пути личности, как в ретроспективном плане, так и в прогнозе будущего, и т. д. Выполнение и контроль многих функций совершается либо мгновенно, либо в ходе внутренних диалогов в сознании, при обращении к недрам бессознательного и сверхсознательного.

В реализации этих функций проявляется также антиномически противоречивый характер совести. Антиномии отражают сущностное и ситуативное многообразие ее проявлений, и далее мы приведем их (примерный) перечень: «духовная — душевная», «трансцендентная — имманентная»; «божественная — воспитуемая»; «абсолютная — относительная»; «врожденная — приобретаемая», «свободная — детерминированная»; «рефлексивная — интуитивная»; «стимулирующая — репрессирующая развитие»; «адаптивная — дезадаптивная» и др. (Манеров 2009). В целом антиномии отражают уже отмечавшееся удивительное разнообразие феномена, его взаимодействующих механизмов, парадоксальность и неочевидность их жизненных проявлений. По этому поводу создатель собственной концепции совести К. Юнг выразился просто: «...совесть является сложным феноменом <...> сложности феномена соответствует его пространная эмпирическая феноменология» (Юнг 1995, 1). К тому же опыт совести, равно как опыт ее познания, как писал русский религиозный философ И. А. Ильин, «...подобен опыту молитвы и опыту художественному, а не опыту научного анализа, синтеза и доказательства, поэтому так сложен феномен совести для исследования» (Ильин 2004, 160). Несомненно, но слабо выявлены эмпирически также функции

вышеотмеченной духовной составляющей совести, решающей экзистенциальные и трансцендентные проблемы. В этом контексте В. Д. Шадриков отмечает, что «...в духовных способностях проявляется личность <...> можно сказать даже более, духовные способности составляют сущность индивидуальности человека» (Шадриков 1998, 97). Поэтому несомненно тесная взаимосвязь функции совести как органа нравственности человека и ее функций как органа его духовного развития, поскольку «духовное развитие заключается и в развитии добродетелей, совершенствовании ума, накоплении знаний, воспитании эстетического чувства, нравственного совершенствования» (Шадриков 1998, 50). Более того, по мнению автора, «духовные способности есть единство интеллектуальных способностей и нравственности» (Шадриков 1998, 65). Необходимо здесь также подчеркнуть, что понятие совести, ее природа неразрывно с феноменом нравственности, поэтому многие специалисты-этики называют совесть фактически синонимом нравственности (Сабилов, Соина 2010, 380). Более конкретная взаимосвязь между терминами раскрывается в определении совести как многоаспектного духовно-психологического механизма нравственности; то же, но на уровне социума, можно сказать в отношении понятия морали. С учетом сложной, нелинейной эволюции совести в исторической этике подчеркивается, что «совесть является таким феноменом, который человечество вынуждено переоткрывать заново в каждую человеческую эпоху, а каждый отдельный человек — в своей жизни» (Семущкин, Нижников 2013, 163). Тем не менее, как считают В. Ш. Сабилов и О. С. Соина, несмотря на значительные усилия, «...глубокий и достоверный категориальный анализ совести до сих пор еще не представлен в этической теории, как отечественной, так и зарубежной» (Сабилов, Соина 2010, 381).

В процессе изучения совести постепенно складывались различные теоретические позиции, базирующиеся на различных исходных гипотезах о природе феномена. Первоначально это были интуитивизм, основанный на гипотезе о божественной природе совести, трактуемой как голос Бога, порождение трансцендентного мира, и эволюционизм, в основе которого лежит гипотеза о совести как о чисто человеческом феномене, продукте воспитания, зависящего от социальных условий и личностных качеств обладателя (Ильин 2016, 34–35). Постепенно, со становлением конкретных научных дисциплин, сложилось также традиционное для на-

уки направление, названное эмпиризмом. Отмечается развитие антропоцентрической парадигмы, соперничающей с традиционной социоцентрической парадигмой, доминировавшей в СССР (Барсукова 2013). Антропоцентрический подход интересен тем, что он является шагом на пути к выявлению вышеописанной трансцендентной и метафизической природы совести, влекущей человека за пределы обычного, материального, к реализации его духовно-сущностных сил. Еще одним, теоцентрическим, подходом может быть названо направление, развивающееся на стыке теологии и христианской психологии, ставящее в основу совести духовные составляющие феномена (Братусь 1985; Братусь, Воейков, Воробьев и др. 1995; Зенько 2007). Все возникающие направления изучения совести в определенной мере отражают и ее историческую эволюцию, процессы формирования ее духовно-нравственной природы, проблемы и достижения в ее познании. Следует также напомнить, что в развивавшейся в отечественной психологии социоцентрической парадигме нравственность и совесть рассматривалась в рамках как личностного, так и деятельностного подходов, основной акцент ставился на ее социальной и культурно-исторической детерминации (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев).

Важно добавить, что в рамках многовековой истории формирования совести ее сущность, а вместе с ней сущность морали и нравственности, как это предвосхитил Ф. М. Достоевский, может приобретать различные, иногда уродливые формы у некоторых людей, в их сообществах, странах, культурах. Это явление извращенной совести трактуется в этике как факт глобальной антиномии в противостоянии с истинной совестью. На ее полюсах, с одной стороны, совесть как судья и законодатель в поиске моральной истины, с другой — извращенная совесть, основанная на особом, вплоть до бесчеловечного, понимании добра и зла, нравственности и безнравственности. Отметим, что, «как и любое явление духовно-нравственного порядка, совесть может принимать различные социокультурные облики <...>. Извращения совести многообразны», как резюмируют В. Ш. Сабилов и О. С. Соина (Сабилов, Соина 2010, 382). Так, в нацистской Германии была сформирована, как пишет в своей книге Клаудиа Кунц, чудовищная «расовая совесть», с собственным апостолом в лице А. Гитлера, выведившая целые группы населения за пределы юридической защиты и даже права на жизнь (Кунц 2007). В СССР со времен Октябрьской революции и массовых репрессий

активно внедрялась в сознание «классовая совесть» как оппозиция «буржуазной совести классовых врагов», также позволявшая совершать массовые преступления в отношении «социально чуждых» граждан. К сожалению, она еще слабо изучена в исторической этике и психологии.

Состояние нравственности и совести является, очевидно, важнейшим и чувствительным индикатором состояния той или иной культуры в разных планах ее рассмотрения. Как писал И. А. Ильин, христианская совесть есть «живая и цельная воля совершенству ... первый и глубочайший источник чувства ответственности... основной акт внутреннего самоосвобождения... живой и могущественный источник справедливости...» (Ильин 2004, 83). Там, где исчезает совесть, продолжает философ, «...ослабевает чувство долга, расшатывается дисциплина, гаснет чувство верности, исчезает из жизни начало *служения*, повсюду воцаряется продажность, взяточничество, измена и дезертирство; все превращается в бесстыдное торжище, и жизнь становится невозможной» (Ильин 2004, 83). Поэтому, продолжает философ, совесть — это «живая основа элементарно упорядоченной или тем более расцветающей культурной жизни» (Ильин 2004, 83). В отношении глобальной эволюции нравственности, знака ее направленности выдвинуты взаимоисключающие версии: с одной стороны, это постепенное, нарастающее совершенствование нравственного чувства и совести в филогенезе, происходящее на основе группового естественного отбора и культуры (Эфроимсон 2004), с другой — это неизменное в историческом плане состояние нравственности, включающее, впрочем, периоды ее упадков и возрождений. Однако само существование определенных исторических периодов, характеризующихся снижением уровнем морали, нравственности, совести, не поддается сомнению. Так, в первой половине XX века, особенно после Первой и Второй мировой войны, в годы, пограничные с наступлением эпохи постмодерна, тема гуманитарного кризиса, включающего кризис нравственности, возникла как кризис человека массовой культуры, носителя «кризисного сознания», позднее именуемого «потребительским сознанием». Кризисные явления были описаны многими философами и социологами, писателями и теологами, назовем лишь позиции некоторых: К. Ясперса, Х. Ортега-и-Гасета, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, Э. Фромма, А. Вебера, О. Хаксли, Д. фон Гильдебранда, И. Иллича, обсуждавшихся в нашей статье (Манеров 2014). В основу негативных оценок

и прогнозов была положена концепция отчуждения человека от результатов собственного труда, отторжения его творческих сил, блокирующего его самореализацию. В роли главной враждебной силы такого мира выступает техническое окружение, порабощение человека машинами. Как подчеркивал М. Хайдеггер, «почти мгновенно» в историческом исчислении в европейской культуре исчез источник духовной жизни, предполагающий наличие смысла мира и человеческих судеб, приведший к появлению человека, существующего без внятного ответа на вопрос «а зачем?» (Хайдеггер 2002). Уже в наши дни известный писатель и семиотик Умберто Эко наблюдает ставший повседневным и явным феномен «восхваления зла», которое, как он пишет, прежде производилось тайно: «Сегодня это показывают по телевидению, и дети смотрят на это за ужином» (Паризи 2007). С. Б. Токарева приходит к выводу, что кризис духовности порождается комплексной причиной, включающей в себя три момента: теологический, проявляющийся в утрате религиозного чувства, метафизический, связанный с девальвацией абсолютных ценностей, и культурологический, выражающийся в общей дезорганизации жизни и потере человеком смысловых ориентиров (Токарева 2003). Тема влияния техногенных факторов на психику человека обострилась в ходе масштабной технологической революции, стремительно развивающейся информационно-коммуникативной среды. К концу XX века среди гуманитарных проблем человека в окружившем его многомерном информационном пространстве актуальнейшими становятся проблемы воздействия СМИ, их негативного влияния на нравственное сознание и поведение сотен миллионов людей, формирования их под заданные образцы (Павлова 2007, 642; Кара-Мурза 2001; 2013). При этом также отмечается, что новая эпоха знаменовалась масштабным технологическим прогрессом, проникающим во все сферы человеческой деятельности, с ее наступлением связывают повышение жизненного уровня населения, и не только в развитых странах Запада (Извеков 2008). Развивается и современная, локальная версия эволюции этики, усматривающая появление новых этических форм в эпоху постмодерна. Отмечается при этом, что после Второй мировой войны «стала невозможной вера в идеалы проектов модерна — Просвещения, вера в преобразующую силу науки и искусства <...> вера в торжество коммунистической перспективы...» (Извеков 2008, 137). Подчеркивается, что теперь «...знание прививает не “компетенцию”, а компетентность,

социально-политические институты формируют не идеалы, а нормы, в категориях которых нет таких, которые соответствовали бы понятиям блага, смысла и конечной истины» (Извеков 2008, 139). По мнению Ж.-Ф. Лиотара, сегодня всюду наблюдается упадок того доверия, которое западный человек на протяжении последних двух столетий питал к принципу всеобщего прогресса человечества (Лиотар 1998). Эта идея возможного или необходимого прогресса основывалась на твердой уверенности, что развитие искусств, технологий, знания и свободы полезно человечеству (Горных 2001). Поэтому возникает, как считал Э. Фромм, новая, социально-имманентная этика (Фромм 1992). Она порождает человека, ею же поглощенного, ставшего «рабом машины», но обеспеченного комфортом, индустрией массовых развлечений. В итоге цивилизация второй половины XX века оказалась индифферентной по отношению к морально-этическим проблемам. Если человек модерна (вплоть до середины XX века) еще признается нравственным, то постмодернизм, называемый «миром уставшей западной цивилизации», породил человека, скорее гедонистически расслабленного. При этом, пишет Фромм, «...свобода от авторитета Бога, церкви, тоталитарной власти оставляет его один на один со своим страхом, усиленным естественнонаучным фактом смертности человека...» (Фромм 1992, 156). Вместо самостоятельного определения смысла жизни в диалоге с собственной совестью человек становится псевдоличностью, подчиняясь воле анонимного большинства, искажая, минимизируя собственное Я до размеров, диктуемых выгодами потребления и подчинения (Фромм 1992, 158). К тому же неизвестна, по мнению ряда философов, форма и сама судьба нравственности в новом глобальном мире. По этому поводу звучат их риторические вопросы. Например, А. А. Гусейнов спрашивает: «...Где в этом социологическом космосе располагаются ниши индивидуальной свободы, зоны морально ответственного поведения?» (Гусейнов 2009, 17–18). Он же ставит вопрос о новой нравственности в этом мире: «Невыявленной остается смысложизненная перспектива глобального мира, а, соответственно, и глобального этоса как адекватного ему душевного строя и состояния общественных нравов» (Гусейнов 2006, 25).

На этом фоне общемировой тенденции к трансформации совести и нравственности для нас чрезвычайно важно изучение влияния актуальных процессов в изменении морали, нравственности, состояний совести в конкрет-

ных странах, культурах. В подобной ситуации оказалась Россия, где в качестве основного возмущающего негативного фактора рассматривается чрезвычайно жесткий характер проводившихся в стране политических, экономических и социальных преобразований, ввергнувший значительную часть общества в состояние стресса, депрессии, апатии, агрессии, приведших к резкому увеличению смертности и снижению рождаемости, росту наркозависимости, алкоголизма, расцвету преступности. При этом, согласно данным С. Кара-Мурзы, разрушение ядра нравственности происходило начиная еще с пятилетия перестройки, в форме так называемой сексуальной революции, под влиянием обилия агрессивных сцен в телепродукции, путем обесценения, высмеивания героического прошлого страны (Кара-Мурза 2001). Очевидно, что в этих условиях состояние совести россиян, их нравственности и морали общества в целом были подвергнуты серьезной опасности.

Обширный спектр различных негативных воздействий на психическое, моральное состояние россиян вызвал активную исследовательскую реакцию психологов-исследователей уже в 90-е годы и в последующие десятилетия. В этой связи декларируется необходимость и реализуется интенсивное развитие сравнительно новых и актуальных научных направлений, названных психологией и социологией нравственности. Как пишут А. Л. Журавлев и А. В. Юревич, «неисчерпаемость и разнообразие нравственной проблематики диктуют необходимость выделения ее приоритетных для отечественной психологической науки слагаемых» (Журавлев, Юревич 2012, 11). В качестве важнейшего приоритета называется такое явление, как «нравственное состояние современного российского общества» (Журавлев, Юревич 2012, 11). В этой и в дальнейших работах А. В. Юревич, А. Л. Журавлев, Д. В. Ушаков и их коллеги из Института психологии Российской академии наук, анализируя удручающие данные криминальной статистики в России, приходят к выводу о моральном коллапсе, нравственной деградации, испарении, коррозии моральности (Журавлев, Юревич 2012; Юревич 2012; Юревич, Ушаков 2009). Помимо учета данных криминальной статистики, подобные оценки выносились исследователями и по другим основаниям: по данным опросов экспертов, оценивавших изменение состояния морали в годы перестройки и в последующие годы, по результатам социологических опросов населения (Журавлев, Юревич 2012, 21–41).

При этом в качестве объясняющего деградацию нравственности в России теоретического конструкта указывается социальная аномия (по Дюркгейму, Мертону) — состояние, в котором пребывает российское общество, особенно его молодое поколение. Социальная аномия характеризуется тем, что декларируемые в обществе основные ценности, прежде всего материальные, не могут быть реально достигнуты большинством без нарушений закона, что неизбежно приводит к массовым нарушениям закона и морали, деградации совести (Кара-Мурза 2001; 2013; Журавлев, Юревич 2012). В работе о трех основных элементах поддержания нравственности в обществе А. В. Юревич утверждает, что все они переживают в российском обществе глубокий кризис, означающий также общий кризис системы поддержания нравственности (Юревич 2012). В публикации 2013 г. А. Л. Журавлев и А. В. Юревич определяют основные шесть разделов психологии нравственности, оставляя, однако, в стороне кросскультурные исследования (Журавлев, Юревич 2013). В недавней статье А. В. Юревича рассматриваются результаты психологических и социологических исследований нравственного состояния современной российской молодежи (Юревич 2018). Он по-прежнему приходит к выводу, что рассмотренные исследования, в том числе выполненное автором статьи, демонстрируют негативное состояние морали и нравственности в современной России. Делается вывод, что «инфраструктура порока» работает в стране лучше всех других инфраструктур. Но при этом в статье приводится, по его словам, «некоторое утешение», утверждается, что происходящее в этой сфере в нашей стране соотносится с международными тенденциями, состоящими, в частности, в снижении уровня доверия людей друг к другу в США и Англии. Кроме того, как утверждает А. В. Юревич, оптимизм в отношении улучшения нравственного состояния нашего общества подтверждается и динамикой соответствующего индекса. Этот индекс фиксирует такие слагаемые нравственной атмосферы общества, как уровень 1) жестокости, 2) бесчеловечности, 3) несправедливости, 4) цинизма. При расчетах используются соответствующие показатели (количество убийств на 100 000 жителей; количество детей, оставшихся без попечительства родителей; индекс Джини, выражающий неравномерность распределения доходов, а также индекс коррупции). Обнаружено, что таким образом количественно оцененное нравственное состояние нашего

общества обнаруживает положительную динамику (Юревич 2018).

Однако проводившиеся опросы разных слоев населения приносили иногда неожиданные результаты. Так, в одном из них при расчете средних оценок респондентов определялось нравственное состояние «среднего россиянина», условно названного Иваном Ивановичем. По содержанию его ответов был сделан вывод, что средний россиянин — «вполне нравственный человек» (Перевезенцев 2007). Отмечается также, что в проведенном Институтом социологии Академии наук в 2007 г. опросе, результаты которого опубликованы в официальном портале Института под названием «Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты», отмечается, что «...в целом россияне демонстрируют достаточно высокий морально-нравственный уровень, во всяком случае, на словах» (Молодежь новой России 2007). Сообщается, что в отношении большинства поступков и явлений, которые принято считать аморальными или по меньшей мере неэтичными, более половины опрошенных высказываются резко негативно и заявляют, что они никогда не могут быть оправданы. Их никогда не смогли бы оправдать более  $\frac{3}{4}$  опрошенных как среди молодежи, так и среди людей старшего возраста. Но при этом, отмечают исследователи, «сегодня понятия морали и нравственности, по мнению многих наших сограждан, и особенно молодежи, приобретают зачастую характер анахронизмов, пользоваться которыми — значит обречь себя на неуспех». Также указывается, что «в ходе исследований многие респонденты признают, что трудности, с которыми им приходится сталкиваться в разных сферах жизни, вынуждают их к серьезной “инвентаризации” ценностей. В результате большинство молодежи (55 %) сегодня вынуждены признать, что их успех в жизни во многом зависит от умения вовремя закрыть глаза на собственные принципы и соглашаться с тезисом, что “современный мир жесток, и чтобы добиться успеха в жизни, иногда приходится переступить моральные принципы и нормы”. Противоположной точки зрения придерживается лишь 44 % молодежи» (Молодежь новой России 2007).

Далее рассмотрим современные исследования совести, в которых выявляются социальные представления об этом феномене. В диссертационной работе Л. Ш. Мустафиной при анализе структуры социальных представлений о совести студентов выделяется характеризующее в целом выборку респондентов позитивно окрашенное «константное ядро» представ-

лений, а также менее устойчивая, различная для респондентов разного пола, возраста, региона «периферия», включающая как позитивные, так и негативные представления (Мустафина 2012). Кроме того, измерялась «нравственная направленность», выявляемая как показатель ДЗ (добро-зло), измеряемый с помощью методики «Добро — Зло» А. М. Попова и др. (Попов, Голубева, Устин 2008). Как выяснилось, при показателе ДЗ выше среднего по выборке ядро представлений респондента содержит больше позитивных, традиционных для русской культуры представлений, характеризующих и его духовную силу, и ментальную независимость. При значениях ДЗ меньше среднего, совесть респондентов представлена как мешающая инстанция, источник зависимого поведения.

В монографии М. И. Воловиковой, А. Ш. Мустафиной отмечается не только «очевидное падение общественной и личной нравственности», но также и «начало нравственного возрождения» (Воловикова, Мустафина 2016). Теоретическим основанием их исследования объявлены труды С. Московичи и его последователей по тематике социальных представлений (СП). Указывается, что «...именно представление определяет построение субъективной картины мира и является удобным объектом анализа причин поведения» (Воловикова, Мустафина 2016, 77). Авторы также размышляют о перспективах нравственного развития современного российского общества, отмечая зависимость этих перспектив от нынешнего состояния совести (Воловикова, Мустафина 2016, 75). Упоминается и то, что в лабораторном эксперименте уже была показана связь между представлениями и поступками, приводятся работы в этом направлении, применительно к представлениям о справедливости, празднике, демократии, ответственности русских и французских студентов. Далее описываются результаты исследования, проведенного в основном на старшеклассниках и студентах из Москвы и Казани. На первом этапе изучалось понимание совести, отраженное в народных пословицах, поговорках, в итоге были отобраны 39 наиболее часто встречающихся суждений. Они вошли в состав анкеты для основного этапа работы, где выявлялась структура СП и находились взаимосвязи этой структуры с нравственной направленностью личности респондентов (Воловикова, Мустафина 2016, 82). Изучались также ассоциации респондентов со словом «совесть», рисовались ее символы. Всего обследовалось 823 человека, но в основном этапе участвовали 333 человека. Небольшую отдель-

ную группу составили также пожилые жители Москвы и Подмосковья. Авторы также упоминают, что в комплекс используемых методик входит и тест Л. М. Попова «Добро и зло» (Попов, Голубева, Устин 2008). Согласно общей гипотезе исследования, структура представлений молодежи о совести включает в себя как общую, так и специфическую составляющие; последняя связана с полом, возрастом, регионом проживания молодых людей, а также с нравственной направленностью их личностей (Попов, Голубева, Устин 2008, 84). По результатам частотного анализа выяснилось, что наиболее частыми ассоциациями со словом *совесть* оказались для старшеклассников следующие слова: *честность* (29 %), *честь* (17 %), *стыд* (14 %), *душа* (14 %), *ум и разумность* (10 %). Также встречались слова, связанные с отсутствием совести, типа: *ее нету, пустота, ничто* (14 %). Только у девочек выявились такие ассоциации, как: *вина, проступок, мучения* (12,8 %). Студенты чаще всего ассоциировали совесть со словом *честность* (48 %), далее — *честь* (24 %), *порядочность* (18 %), *ответственность* (16 %), *доброта* (15 %), *искренность* (13 %), *долг, уважение, разум* (по 10 %). Только 3 % студентов указали на *отсутствие совести*. При рисовании символов совести у мальчиков и у девочек в 31 % случаев обнаружилась тенденция к рисованию опасных, острых предметов, таких, к примеру, как *иголки и колючки*. Лишь 17 % респондентов символизировали совесть позитивными образами: *цветок, улыбка, солнышко* и т. п. Выяснилось, что представления студентов более содержательны, чем у школьников (Попов, Голубева, Устин 2008, 93). В целом, отмечают авторы, исследование «показало сохранность в представлениях молодых людей понимания совести, традиционного для российского менталитета, как важнейшего регулятора отношений в социуме, источника полноценного нравственного развития». Вместе с тем «обнаружена и тенденция, которая в дальнейшем может привести к отрицанию значения совести» (Попов, Голубева, Устин 2008, 127). Эта тенденция более отчетливо выражена у школьников, менее — у студентов. Также отмечается, что представления о совести пожилых более полны и также положительны, но наблюдается тенденция к сужению их представлений о совести.

В работе Н. Г. Брюховой и С. В. Агафоновой изучался феномен креативности и человечности, при этом последняя рассматривалась как проявление нравственности. Эмпирическое исследование, выполненное авторами в течение 2012–2016 гг., проводилось на выборке

из 992 педагогов и психологов. В итоге обнаружено, что у молодых людей «человечность» и «креативность» развиты на «среднем уровне». При этом у обучающихся и начинающих специалистов психолого-педагогического направления (особенно у девушек), в сравнении с другими выборками, слабо развиты функции понимания «добра» и «зла». Делается вывод, что для формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов этого профиля необходимы особые усилия для их нравственного развития, обучения их нравственному выбору. Получены также данные об отрицательной корреляции уровня креативности как проявления самоактуализации с такими переменными, как «добро» и «коэффициент человечности», а также о положительной корреляции уровня креативности со «злом». Таким образом, отмечают авторы, развитие креативности у молодежи приводит к снижению уровня ее нравственного развития по показателю человечности. Отметим, что этот вывод согласуется с данными опроса, сделанного сотрудниками Института

социологии Российской академии наук, где нравственное поведение воспринимается молодежью как фактор, приводящий к «жизненной неуспешности», тогда как успех в жизни достигается, по их мнению, путем нарушения моральных принципов (Брюхова, Агафонова 2017).

Таким образом, обзор современных исследований позволяет констатировать, что в эпоху постмодерна наблюдаются трансформации совести, прежде всего, у младших поколений, которые на фоне сохранения позитивных представлений о совести склонны в то же время расценивать ее как помеху в достижении жизненного успеха. Эти тенденции определяют необходимость развития психологии нравственности как самостоятельного направления психологической науки, что будет способствовать, с одной стороны, укреплению позиций психологической науки в исследованиях морально-нравственной проблематики и, с другой стороны, решению многих задач, возникающих в социальной практике и актуальных для современного российского общества.

## Литература

- Барсукова, С. А. (2013) Концептуальное поле феномена «совесть» в психологии. *Психологический журнал*, т. 34, № 1, с. 36–44.
- Братусь, Б. С. (1985) *Нравственное сознание личности (Психологическое исследование)*. М.: Знание, 64 с.
- Братусь, Б. С., Воейков, В. Л., Воробьев, С. Л. и др. (1995) *Начала христианской психологии*. М.: Наука, 236 с.
- Брюхова, Н. Г., Агафонова, С. В. (2017) Человечность и креативность в нравственном развитии молодежи. *Российский психологический журнал*, т. 14, № 1, с. 39–61. DOI: 10.21702/rpj.2017.1.3
- Воловикова, М. И., Мустафина, Л. Ш. (2016) *Представления о совести в российском менталитете*. М.: ИП РАН, 144 с.
- Горных, А. А. (2001) «Постмодернизм, или логика культуры позднего капитализма». *Философия эпохи постмодерна*. В кн.: А. И. Мерцалова (ред.). *Постмодернизм. Энциклопедия*. Минск: Интерпрессервис, с. 605–609.
- Гусейнов, А. А. (2006) Идеи универсализма и самобытности (о возможности глобального этоса). В кн.: И. Т. Касавин (ред.). *Наука и религия. Междисциплинарный и кросскультурный подход*. М.: Канон-Плюс, с. 26–42.
- Гусейнов, А. А. (2009) Этика и мораль в современном мире. В кн.: А. А. Гусейнов. *Этическая мысль: современные исследования*. М.: Прогресс-Традиция, с. 5–18.
- Журавлев, А. Л., Юревич, А. В. (2013) Психология нравственности как область психологического исследования. *Психологический журнал*, т. 34, № 3, с. 4–14.
- Журавлев, А. Л., Юревич, А. В. (ред.). (2012) *Нравственность современного российского общества: психологический анализ*. М.: ИП РАН, 413 с.
- Зенько, Ю. М. (2007) *Основы христианской антропологии и психологии*. СПб.: Речь, 912 с.
- Извеков, А. И. (2008) *Проблема личности постмодерна. Кризис культурной идентификации*. СПб.: СПбГУ, 243 с.
- Ильин, Е. П. (2016) *Психология совести. Вина. Стыд. Раскаяние*. СПб.: Питер, 288 с.
- Ильин, И. А. (2004) *Основы христианской культуры; Путь духовного обновления*. СПб.: Шпиль, 351 с.
- Кара-Мурза, С. Г. (2001) *Манипуляция сознанием*. М.: Эксмо-Пресс, 830 с.
- Кара-Мурза, С. Г. (2013) *Аномия в России: причины и проявления*. М.: Научный эксперт, 264 с.
- Кунц, К. (2007) *Совесть нацистов*. М.: Ладомир, 400 с.
- Лиотар, Ж.-Ф. (1998) *Состояние постмодерна*. СПб.: Алетейя, 159 с.
- Манеров, В. Х. (2004) О методологии христианской психологии. В кн.: С. А. Гончаров (ред.). *Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций. Материалы Покровских педагогических чтений 2001–2003 гг.* СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, с. 72–81.

- Манеров, В. Х. (2009) Методологические проблемы измерения и результаты исследования свойств и состояний совести. *Acta Eruditorum*, № 6, с. 3–9.
- Манеров, В. Х. (2014) Совесть как показатель духовно-нравственных проблем информационного общества. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*, № 171, с. 315–327.
- Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты. Аналитический доклад. *Институт социологии ФНИСЦ РАН*. (2007) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.isras.ru/analytical\\_report\\_Youth.html](https://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html) (дата обращения 13.10.2020).
- Мустафина, Л. Ш. (2012) *Структура социальных представлений учащейся молодежи о совести. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., ИП РАН, 23 с.
- Павлова, Е. Д. (2007) *Сознание в информационном пространстве*. М.: Academia, 684 с.
- Паризи, Ж.-М. (2007) Умберто Эко: «Нынешнее поколение славит зло». *ИноСМИ.ру*, 16 ноября. [Электронный ресурс]. URL: <https://inosmi.ru/world/20071116/237868.html> (дата обращения 13.10.2020).
- Перевезенцев, С. В. (2007) Большой хочет выздороветь. О духовно-нравственном состоянии современного российского общества. *Перспективы*. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.perspektivy.info/rus/nashe/bolnoj\\_khochet\\_vyzdorovet\\_o\\_duhovno-nravstvennom\\_sostojanii\\_sovremennogo\\_rossijskogo\\_obshhestva\\_2007-03-13.htm](http://www.perspektivy.info/rus/nashe/bolnoj_khochet_vyzdorovet_o_duhovno-nravstvennom_sostojanii_sovremennogo_rossijskogo_obshhestva_2007-03-13.htm) (дата обращения 14.10.2020).
- Попов, А. М., Голубева, О. Ю., Устин, П. Н. (2008) *Добро и зло в этической психологии личности*. М.: ИП РАН, 240 с.
- Сабиров, В. Ш., Соина, О. С. (2010) *Этика и нравственная жизнь человека*. СПб.: Дмитрий Буланин, 488 с.
- Семушкин, А. В., Нижников, С. А. (2013) *Духовное познание и архетипы философских культур Востока и Запада*. М.: ИНФРА-М, 231 с.
- Токарева, С. Б. (2003) *Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности*. Волгоград: ВолГУ, 256 с.
- Фромм, Э. (1992) *Человек для себя*. Минск: Коллегиум, 253 с.
- Хайдеггер, М. (2002) *Бытие и время*. СПб.: Наука, 450 с.
- Шадриков, В. А. (1998) *Духовные способности*. М.: Магистр, 182 с.
- Эфроимсон, В. П. (2004) *Генетика этики и эстетики*. М.: Тайдекс Ко, 304 с.
- Юнг, К. Г. (1995) *Аналитическая психология: прошлое и настоящее*. М.: Мартис, 309 с.
- Юревич, А. В. (2012) Три источника и три составные части поддержания нравственности в обществе. *Вопросы психологии*, № 6, с. 20–34.
- Юревич, А. В. (2018) Эмпирические оценки нравственного состояния современного российского общества. *Ярославский педагогический вестник*, № 4, с. 168–179.
- Юревич, А. В., Ушаков, Д. В. (2009) Нравственность в современной России. *Социологический журнал*, № 1, с. 70–86.

## References

- Barsukova, S. A. (2013) Kontseptual'noe pole fenomena "sovest'" v psikhologii [Conceptual field of the "conscience" phenomenon in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 34, no. 1, pp. 36–44. (In Russian)
- Bratus', B. S. (1985) *Nravstvennoe soznanie lichnosti (Psikhologicheskoe issledovanie) [Moral consciousness of personality (Psychological research)]*. Moscow: Znanie Publ., 64 p. (In Russian)
- Bratus', B. S., Voejkov, V. L., Vorob'ev, S. L. et al. (1995) *Nachala khristianskoj psikhologii [Beginnings of Christian psychology]*. Moscow: Nauka Publ., 236 p. (In Russian)
- Bryukhova, N. G., Agafonova, S. V. (2017) Chelovechnost' i kreativnost' v нравstvennom razvitii molodezhi [Humanness and creativity in the moral development of young people]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 14, no. 1, pp. 39–61. DOI: 10.21702/rpj.2017.1.3 (In Russian)
- Efroimson, V. P. (2004) *Genetika etiki i estetiki [Genetics of ethics and aesthetics]*. Moscow: Tajdeks Ko Publ., 304 p. (In Russian)
- Fromm, E. (1992) *Man for himself*. Minsk: Kollegium Publ., 253 p. (In Russian)
- Gornykh, A. A. (2001) "Postmodernizm, ili logika kul'tury pozdnego kapitalizma." *Filosofiya epokhi postmoderna ["Postmodernism or the cultural logic of late capitalism". Philosophy of the postmodern era]*. In: A. I. Mertsalova (ed.). *Postmodernizm. Entsiklopediya [Postmodernism. Encyclopedia]*. Minsk: Interpresservis Publ., pp. 605–609. (In Russian)
- Gusejnov, A. A. (2006) Idei universalizma i samobytnosti (o vozmozhnosti global'nogo etosa) [Ideas of universalism and identity (on the possibility of a global ethos)]. In: I. T. Kasavin (ed.). *Nauka i religiya. Mezhdistsiplinarnyj i krosskul'turnyj podkhod [Global perspectives on science and spirituality]*. Moscow: Kanon-Plus Publ., pp. 26–42. (In Russian)
- Gusejnov, A. A. (2009) Etika i moral' v sovremennom mire [Ethics and morality in the modern world]. In: A. A. Gusejnov. *Eticheskaya mysl': sovremennye issledovaniya [Ethical thought: Modern researches]*. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., pp. 5–18. (In Russian)

- Heidegger, M. (2002) *Bytie i vremya [Being and time]*. Saint Petersburg: Nauka Publ., 450 p. (In Russian)
- Il'in, E. P. (2016) *Psikhologiya sovesti. Vina. Styd. Raskayanie [The psychology of conscience. Guilt. Shame. Repentance]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 288 p. (In Russian)
- Il'in, I. A. (2004) *Osnovy khristianskoj kul'tury. Put' dukhovnogo obnovleniya [Foundations of Christian culture. The path of spiritual renewal]*. Saint Petersburg: Shpil' Publ., 351 p. (In Russian)
- Izvekov, A. I. (2008) *Problema lichnosti postmoderna. Krizis kul'turnoj identifikatsii [The problem of postmodern personality. The crisis of cultural identity]*. Saint Petersburg: St Petersburg University Publ., 243 p. (In Russian)
- Jung, C. G. (1995) *Analiticheskaya psikhologiya: proshloe i nastoyashchee [Analytical psychology: Past and present]*. Moscow: Martis Publ., 309 p. (In Russian)
- Kara-Murza, S. G. (2001) *Manipulyatsiya soznaniem [Manipulation of consciousness]*. Moscow: Eksmo Publ., 832 p. (In Russian)
- Kara-Murza, S. G. (2013) *Anomiya v Rossii: prichiny i proyavleniya [Anomy in Russia: Causes and manifestations]*. Moscow: Nauchnyj ekspert Publ., 264 p. (In Russian)
- Koonz, C. (2007) *Sovest' natsistov [The Nazi conscience]*. Moscow: Ladomir Publ., 400 p. (In Russian)
- Liotard, J.-F. (1998) *Sostoyanie postmoderna [The postmodern condition]*. Saint Petersburg: Aleteya Publ., 159 p. (In Russian)
- Manerov, V. Kh. (2004) О методологии християнской психологии [On the methodology of Christian psychology]. In: S. A. Goncharov (ed.). *Dialog otechestvennykh svetskoj i tserkovnoj obrazovatel'nykh traditsij. Materialy Pokrovskikh pedagogicheskikh chtenij 2001–2003 gg. [The dialogue between Russian secular and church educational traditions. Proceedings of the Intercession Pedagogical Readings 2001–2003]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 72–81. (In Russian)
- Manerov, V. Kh. (2009) Metodologicheskie problemy izmereniya i rezul'taty issledovaniya svojstv i sostoyanij sovesti [Methodological problems of measurement and results of research of properties and states of conscience]. *Acta Eruditorum*, no. 6, pp. 3–9. (In Russian)
- Manerov, V. Kh. (2014) Sovest' kak pokazatel' dukhovno-nravstvennykh problem informatsionnogo obshchestva [Conscience as an indicator of spiritual and moral problems of information society]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 171, pp. 315–327. (In Russian)
- Molodezh' novoj Rossii: obraz zhizni i tsennostnye priority. Analiticheskij doklad [Youth of new Russia: Lifestyle and value priorities. Analytical report]. *Institut sotsiologii FNISTs RAN [The Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences]*. (2007) [Online]. Available at: [https://www.isras.ru/analytical\\_report\\_Youth.html](https://www.isras.ru/analytical_report_Youth.html) (accessed 13.10.2020). (In Russian)
- Mustafina, L. Sh. (2012) *Struktura sotsial'nykh predstavlenij uchashejsya molodezhi o sovesti [The structure of social representations of student youth about conscience]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Institute of Psychology of RAS, 23 p. (In Russian)
- Parisis, J.-M. (2007) Umberto Eko: “Nyneshnee pokolenie slavit zlo” [Umberto Eco: “The current generation glorifies evil”]. *InoSML.ru*, 16 November. [Online]. Available at: <https://inosmi.ru/world/20071116/237868.html> (accessed 13.10.2020). (In Russian)
- Pavlova, E. D. (2007) *Soznanie v informatsionnom prostranstve [Consciousness in the information space]*. Moscow: Academia Publ., 684 p. (In Russian)
- Perevezentsev, S. V. (2007) Bol'noj khochet vyzdorovet'. O dukhovno-nravstvennom sostoyanii sovremennogo rossijskogo obshchestva [The patient wants to get well. On the spiritual and moral state of modern Russian society]. *Perspektivy*. [Online]. Available at: [http://www.perspektivy.info/rus/nashe/bolnoj\\_khochet\\_vyzdorovet\\_o\\_duhovno-nravstvennom\\_sostojanii\\_sovremennogo\\_rossijskogo\\_obshchestva\\_2007-03-13.htm](http://www.perspektivy.info/rus/nashe/bolnoj_khochet_vyzdorovet_o_duhovno-nravstvennom_sostojanii_sovremennogo_rossijskogo_obshchestva_2007-03-13.htm) (accessed 14.10.2020). (In Russian)
- Popov, L. M., Golubeva, O. Yu., Ustin, P. N. (2008) *Dobro i zlo v eticheskoi psikhologii lichnosti [Good and evil in the ethical psychology of personality]*. Moscow: Institute of Psychology of RAS Publ., 240 p. (In Russian)
- Sabirov, V. Sh., Soina, O. S. (2010) *Etika i нравstvennaya zhizn' cheloveka [Ethics and moral life of man]*. Saint Petersburg: Dmitrij Bulanin Publ., 488 p. (In Russian)
- Semushkin, A. V., Nizhnikov, S. A. (2013) *Dukhovnoe poznanie i arkhetypy filosofskikh kul'tur Vostoka i Zapada [Spiritual knowledge and archetypes of philosophical cultures of the East and West]*. Moscow: INFRA-M Publ., 231 p. (In Russian)
- Shadrikov, V. D. (1998) *Dukhovnye sposobnosti [Spiritual abilities]*. Moscow: Magistr Publ., 182 p. (In Russian)
- Tokareva, S. B. (2003) *Problema dukhovnogo opyta i metodologicheskie osnovaniya analiza dukhovnosti [The problem of spiritual experience and methodological foundations of the analysis of spirituality]*. Volgograd: Volgograd State University Publ., 256 p. (In Russian)
- Volovikova, M. I., Mustafina, L. Sh. (2016) *Predstavleniya o sovesti v rossijskom mentalitete [Conceptions of conscience in the Russian mentality]*. Moscow: Institute of Psychology of RAS Publ., 144 p. (In Russian)
- Yurevich, A. V. (2012) Tri istochnika i tri sostavnye chasti podderzhaniya нравstvennosti v obshchestve [Three sources and three component parts of maintaining public morality]. *Voprosy psikhologii*, no. 6, pp. 20–34. (In Russian)

- Yurevich, A. V. (2018) Empiricheskie otsenki npravstvennogo sostoyaniya sovremennogo rossijskogo obshchestva [Empirical estimates of modern Russian society's morals]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 4, pp. 168–179. (In Russian)
- Yurevich, A. V., Ushakov, D. V. (2009) Npravstvennost' v sovremennoj Rossii [Morality in modern Russia]. *Sotsiologicheskij zhurnal — Sociological Journal*, no. 1, pp. 70–86. (In Russian)
- Zenko, Yu. M. (2007) *Osnovy khristianskoj antropologii i psikhologii* [Foundations of Christian anthropology and psychology]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 912 p. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L., Yurevich, A. V. (2013) Psikhologiya npravstvennosti kak oblast' psikhologicheskogo issledovaniya [Psychology of morality as an area of psychological researches]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 34, no. 3, pp. 4–14. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L., Yurevich, A. V. (eds.). (2012) *Npravstvennost' sovremennogo rossijskogo obshchestva: psikhologicheskij analiz* [Morality of modern Russian society: Psychological analysis]. Moscow: Institute of Psychology of RAS Publ., 413 p. (In Russian)

## School shootings as a multi-faceted phenomenon: Social-ecological model-based review

X. J. Kozlov✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Changing Children's Worlds Foundation, 411 Stevens Str., Geneva, IL 60134, USA

### Author

Xenia J. Kozlov, e-mail:  
[xenia@changingchildrensworlds.org](mailto:xenia@changingchildrensworlds.org)

### For citation:

Kozlov, X. J.  
(2020) School shootings  
as a multi-faceted phenomenon:  
Social-ecological model-based  
review. *Psychology in Education*,  
vol. 2, no. 4, pp. 349–357.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-  
349-357

**Received** 16 October 2020;  
reviewed 25 October 2020;  
accepted 25 October 2020.

**Copyright:** © The Author (2020).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC 4.0.

**Abstract.** School shooting is one of the most difficult challenges for the modern society. Several seemingly irrelevant components — social well-being of the family, a safe community, a relatively non-troublesome child, a well-protected school building, no apparent motivation — are intertwined within each bloody massacre, but the signs of an upcoming rampage are yet to be identified. According to FBI statistics, active shooters, including school shooters, usually do not stand out from the majority; only a quarter of them have mental issues, in most cases the weapon was obtained legally, the time gap between the trigger event and the rampage is about a year, friends, family, and social services usually do not observe enough warning signs to report, and even in case they do, the situational check brings nothing (Silver, Simons, Craun 2018). Difficulties in identifying possible shooters are explained by the complexity and ambivalence of the prerequisites and their interactions. These include violence in the environment, observed hate, prejudice, or humiliating attitudes towards particular social groups, fierce competition, physical form and appearance issues, approval of weapons within the society, public attention to previous school shooters, school environment, and parenting issues. However, any of those factors may be present in people and groups who had never planned and would never plan a crime.

School shootings prediction and prevention are impossible without identifying the intersections of the most indicative risk factors and studying every intersection within its unique context.

The article aims to identify the most common factors contributing to the school shooting phenomenon using the social-ecological model framework. Within four levels examined by the social-ecological model — societal, community, relationship, and individual — the most significant factors are highlighted.

**Keywords:** social-ecological model, school shooting, mass murder, rampage, school violence, gun culture, gender, parenting.

## Introduction

School shooting is one of the most shocking and frightening crimes in the Western world. In countries where owning and carrying firearms is legal and/or socially accepted, school shooting risks increase. As noted by Michael Arntfield and Marcel Danesi (Arntfield, Danesi 2017), school shootings are a widespread type of mass shooting. The Centre for Homeland Defense and Security (CHDS) reports consistent growth each decade.

Regarding school shootings, the social request for explanation is approximately equal in urgency

with the request for further prevention. The levels of public attention are comparable to high-profile serial killer cases. Though school shootings happen rarely, they never go unnoticed. The ambivalence of public requests is obvious in the public opinion fluctuations observed in the United States. Every mass shooting case, especially if children are involved, raises the wave of public fear and calls for tighter gun laws, but, as noted by researches, one step forward is followed by two steps back, and gun laws tend to be loosened rather than tightened (Smith 2020). Meanwhile, firearms are the second leading cause of deaths in the United States (after car

accidents). Since 2013, the number of firearm deaths has been swiftly rising.

To unravel the tangle of numerous questions and problems, scholars attempted to shed light on the school shooting phenomenon using different approaches. David Harding et al. (Harding, Fox, Mehta 2002) gives a list of methods developed by sociology, psychology, psychiatry, criminology, education, and medicine to gain insight into school shootings. Within this spectrum, disciplines tend to use different definitions of the phenomenon and focus on specific factors (socio-cultural influences, institutional factors, pathological personality structure, etc.). This article aims to summarize and analyse recent studies to specify the framework of school shooting research.

## Defining school shooting

*School shootings, or youth mass murder* (Newman, Fox, Harding et al. 2004), or *school massacre*, or *school rampage shootings* (Rocque 2012), or *school-based mass murder attacks* (Agnich 2015) still have no standard definition. The volatility of terminology impacts research based on statistics, because inclusion or exclusion of events becomes the researcher's responsibility. (Booty, O'Dwyer, Webster et al. 2019). The most common definition highlighting the controversial public attitudes was suggested by Dr. Katherine Newman (Newman, Fox, Harding et al. 2004): school shootings are extreme violent actions that shock, disturb, and provoke enormous and controversial debate.

Despite the lack of a standard definition, school shootings are indicated by several characteristics:

- *Place*: educational institution, including facilities and other school property.
- *Type of weapons*: firearms, sometimes with homemade explosives and/or edged weapons.
- *Affiliation*: the perpetrator is normally a student or a former student of the school.
- *Severity*: an extreme act of violence with multiple victims.
- *Specificity*: usually well-planned, attack on random victims, the act of violence is directed against the school, not particular students or school staff members.
- *Similarity*: shares characteristics with other acts of violence, e. g. suicide, mass murder, gang-related violence (Dumitriu 2013).

All research on school shootings is characterized by several specific traits. Peter Langman pointed out three: small sample size, mostly retrospective review available (due to the offender's death or imprisonment), variety of definitions reflecting

the inconsistency/incoordination of research (Langman 2009a).

## School shooting within the social-ecological framework

Some researchers suggest focusing on school shootings' genesis, namely the examination of factors that led to violence. To this purpose, Nils Böckler, Thorsten Seeger, Peter Sitzer, and Wilhelm Heitmeyer (Böckler, Seeger, Sitzer, Heitmeyer 2013) developed a three-level system:

- 1) Structures and factors influencing children's and adolescents' socialization (social, structural, social/media, family-related).
- 2) Institutional circumstances of school life and studies (school climate and culture).
- 3) Individual biographical and ensuing psychodynamic background.

This structure corresponds to the social-ecological framework (Preventing youth violence 2020). For violence prevention, a four-level social-ecological model is used, outlining the range of factors that contribute to the risk of experiencing or perpetrating violence. The four levels are:

- 1) Societal level, which refers to the broader social environments and the overall climate formed by social and cultural norms and social policies that approve or restrict certain behaviours and maintain the distribution of power.
- 2) Community level, which includes closer environments (schools, workplaces, neighbourhoods, etc.) where social relationships occur. It has a tremendous meaning for self-identification of individual, and is frequently the focus of school shooting studies.
- 3) Relationship level, which examines the closest interpersonal interactions (e. g., with peers, partners, family members) that may increase the risk of violence.
- 4) Individual level, referring to biological and personal history factors (such as age, education, income, history of mental disorders) that increase the likelihood of becoming a victim or perpetrator.

Those levels may serve as a framework for school shootings research. For instance, the individual level is represented by shooters' mental states, physiology, or misconduct (Langman 2013). Family abuse or neglect and peer pressure or denial all fall under the relationship level; school relationships represent the community level and cultural clash, the societal level. It should be noted that levels may overlap, as reflected in studies. This article aims

to identify the most common risk factors for school shootings within the social-ecological framework.

### Societal level

The societal level may be defined as a social system, a working goal-oriented mechanism of interactions between individuals and institutions maintaining the existing public order (Risman 2018). This system is rigid enough to resist “individual customization” but, at the same time, fragile enough to break down under the influence of public opinion. Considering school shootings, the grief, shock and fear expressed by the society cannot be branded an overreaction. Still, the public reaction is strong, emotionally intense, and complex. School shootings in general are similar to other crimes and catastrophes, e. g. mass murder, suicide, terrorism, disaster, and serial killings.

### Mass murder

Mass murder is defined as four or more murders occurring during the same incident without distinctive intervals between the murders (Morton 2008). School shooting, being a subtype of mass murder, is characterized by planning ahead and relatively thorough preparation, revenge as motivation, random victims, and aiming for a public outcry. While public attention is the primary goal of mass murder, the motivation may be different, e. g. fame-seeking, copycatting, retribution or despair. Here, the central part is played by mass media. The impact of media on public mass murders, considering the sensationalized coverage, is fatal for all parties (Pescara-Kovach, Raleigh 2017). Mass media bring fame to the murderer, provide details that may inspire the copycats, and spread moral panic.

In cases of mass murder, moral panic is usually accompanied by fear stemming from the excessively emotional reaction. Feelings and emotions stirred up by opinion leaders and concerned people are propagated by mass media (Glassner 1999). Mass media also promote the symbolization of crime and its introduction into mass culture.

### Suicide

Here, suicide is considered in its demonstrative variation, i. e. suicide mass murder (Kennedy 2007). As for school shooting, Peter Langman (Langman 2015) noted that the number of offenders who committed suicide is comparable to that of those living. Moreover, the shooter’s original intention to commit suicide or survive does not always match

the actual outcome. Still, the concept of suicide through mass murder is a relevant object of study. According to Rachel Kalish and Michael Kimmel (Kalish, Kimmel 2010), there is a clear connection between homicide and suicide in school shooters’ minds. The school shooting is seen as a successful suicide, which is the last option for failed masculinity. Interestingly, the cases where the police killed the shooters are defined as “suicide by cop.”

### Terrorism

Like terrorist attacks, school shootings target institutions, not particular people (Newman, Fox, Harding et al. 2004). Terrorism itself is a controversial and subjective term with multiple definitions. Defining terrorism is one of the top ten factors that encourage future terrorism (Schmid 2004). Terrorism has been defined by a high-level United Nations panel (Kreager, Staff, Gauthier et al. 2016) as “any act intended to cause death or bodily harm to civilians or non-combatants for either intimidating a population or compelling a government or a government institution to do or not to do something.” The Code of Federal Regulations (CFR 2019) defines terrorism as an intentional violent act dangerous to human life, property, or infrastructure aimed at intimidating or coercing civilian population and influencing policies by intimidation or coercion — or at manipulating the government’s actions mass intimidation or coercion.

Some shooters considered their offenses to be terrorist attacks. Like terrorism, school shootings might be based on some ideology or religious fanaticism. The difference between terrorist acts and school shooting is that school shooting has no political motivation and is not aimed at instigating fear. (Bushman, Newman, Calvert et al. 2016).

### Disaster

Federal Emergency Management Agency (FEMA) defines disaster as an occurrence of a natural catastrophe, technological accident, or human-caused event that has become a cause of deaths, injuries, and severe property damage (Disaster information 2020). Here, the similarity lies in the circumstances: both events occur in public areas and affect the general population, with no foreshadowing. Like with natural disasters, where the causal agent is seen as beyond human control (DeWolfe 2000), school shootings are commonly seen as inevitable (Schildkraut, Elsass, Meredith 2018). School shooting has several features of human-caused disaster. People’s reactions are characterized by a feeling of betrayal and externally focused blame and anger

resulting from an assumption that the event could have been prevented (DeWolfe 2000). The difference is that a natural disaster is seen as a disaster without evil intent. In contrast, the awareness about the evil source of a school shooting is evident, though people are often not sure who is to be blamed.

### Serial killing

Like serial murderers, school shooters are heavily focused on public impact. However, the specificity of school shootings — single action, often without considering surviving, and without sexual context — turns the crime plot somewhat upside down. While serial killers rationalize and justify their crimes afterward, school shooters use rationalization and justification during preparation. The remarkable similarity between serial killers and school shooters persists on the personal level as well. Scholars note the overwhelming egocentrism in both types of offenders; it is evident in victims' objectification and the desire to be in the spotlight, no matter negative or positive (Arntfield, Danesi 2017).

The sacrifice of human lives for public attention is, unfortunately, usually successful. The front pages and prime-time coverage in mass media, overheated debate in social networks, and pop culture references raise public fascination with murderers, fuelling the fame-seeking motivation in potential murderers. Even if school shooters plan suicide or consider the possibility of being killed, they know that they will gain celebrity status (Holesha 2018). The term "Columbine effect", referring to the phenomenon of public reaction to school shootings, perfectly summarises the effect school shootings have on the public opinion and policies (Muschert, Henry, Bracy, Peguero 2014). The Columbine High School massacre has shocked people worldwide and inspired over 80 copycat attacks, including the deadliest school shooting of the 20–21 centuries at Virginia Tech (FBI 2019; Langman 2019).

### Community level

The community level is broader than it may seem. It involves local rules, traditions, and values. In fact, every school, every state, and every neighborhood has its own specific environment exerting significant pressure on individuals. The correlation between the community lifestyle and personality formation is evident (Clements-Nolle, Waddington 2019). Cassandra Simmel et al. (Simmel, Merritt, Kim, Kim 2016) defined community as the provider of a necessary "context". Also, communities (mostly suburban neighbourhoods characteristic

of school shooters' backgrounds) play a significant role in providing strong relationships and building a feeling of overall safety and stability. Researchers agree that changing communities impacts school shooters, working as a trigger (Newman, Fox, Harding et al. 2004). Professional, academic, or military failures that may be interpreted as a rejection by professional communities may also contribute to school shootings (Langman 2009b). Factors to consider within the community level are the tendency to blame or take responsibility, local weapon laws, the attitude towards violence, and school violence.

### Blame/responsibility

The question of juvenile criminals' responsibility is the object of a long-standing debate (DiFonso 2001; Horowitz 2000). Toxic environments are widely considered among the causes of school shootings, corrupting human values and moral thinking in young men (FBI 2019). When talking about collective responsibility, scholars point to subculture development. After Columbine, some subcultures embraced the symbolism of school shootings and the shooters' lifestyle. The shooters themselves wore trench coats and have been labelled members of "Trenchcoat Mafia". Among other possible school shooting signs, subculture scholars name goth rock, camouflage, and military-style clothes (Schildkraut, Elsass, Meredith 2018).

Shooters' families also often become objects of blame. The power of blaming, rumours, and social exclusion may force them to move, change their last name, or live in isolation. At the same time, parents usually demonstrate a frightening unawareness of risks and signs of a possible school shooting. A pilot study held by Holly Girard and Erick Aguilar (Girard, Aguilar 2019) showed that parents of teenagers believe that being a loner or social isolation are the first signs of the school shooting risk. Mental disorders, being angry, and being bullied were also mentioned. All participants reported that they obtained information primarily from the mass media.

### Attitude towards firearms

In many cases of school shootings, primarily in the US, the shooter either was of age to buy the gun legally, or they were able to access the weapons in their homes (Dagenhard, Thompson, Dake et al. 2019).

School shooting cases always spur the public discussion of gun control. In the United States, it is part of the debate around the notorious Second

Amendment. While the pro-gun part of society stresses personal responsibility, the anti-gun party focuses on collective responsibility. Interestingly, community and subcultures are the most blamed categories (Schildkraut, Elsass, Meredith 2018).

Enforcing firearms possession control is another stumbling block. Restricting the possession of weapons with certain characteristics requires a thorough background check, which is either impossible or difficult due to information scattering and fragmentation within agencies, and a lack of cooperation among them. Another challenge for gun control enforcement is the shadow market of weapons, where one can buy firearms out of state control (Unchecked... 2019; Vittes, Vernick, Webster 2013).

### Violence in local environments

Violence is defined as physical, biological, or spiritual pressure, directly or indirectly exercised by a person on someone else, which, when exceeding a certain threshold, reduces or annuls that person's potential at the individual and group levels in the society (MacGregor, Rubio 1994). The typology of violence usually includes structural and personal/direct violence, with institutional violence referred to as a subtype of structural violence. The latter also serves as a link between culture and violence (Rupesinghe 1994).

The only institution which is allowed to use violence legally is the executive branch of the government. Max Weber argued that the modern state is defined by its monopoly on the legitimate use of force. Without the legitimate right to deploy violence, the state's functionality fails (Weber, Owen, Strong, Livingstone 2004). Violence is traditionally implicated in the (local) culture and excessively, demonstratively abused in subcultures that challenge the generally accepted level of violence.

Besides elements of violence within communities, researchers also point to subcultures of violence, i. e. groups or communities promoting justification, support, or toleration of violence as a tool for reaching one's goals and a part of cultural values. Systematic age and gender discrimination, intolerance, segregation, poverty, and other negative influences contribute to the subculture of violence (Kruttschnitt 1994).

In terms of local communities, violence may serve as a socialization tool. In its turn, socialization normalizes popular forms of violence as cultural values. Within a riot subculture, violence may be a form of resisting socialization processes (Kruttschnitt 1994).

### School violence

As a primary agent of socialization, the school provides an environment for peer socialisation; being organized hierarchically, peer groups are sometimes characterised by a relatively pronounced rigidity. Cliques and crowds may influence individuals, limiting or decreasing academic interest and motivation. In some cases, peer pressure increases students' vulnerability and pushes them towards risky behaviours. School interactions are multi-layered and built around a valuable source, e. g. power, authority, cultural capital, or knowledge (Waldron, McLeskey 2010).

Peer rejection, bullying, and weak identity are often highlighted as crucial factors for school shooting (Leary, Kowalski, Smith, Phillips 2003). According to the Centres for Disease Control and Prevention (Preventing youth violence 2020), young people are a high-risk group for experiencing and perpetrating violence; bullying and cyberbullying are the most common types of school violence. Interestingly, the correlation between bullying and school shootings is not as evident as might be expected. First, the probability of being bullied and becoming a bully is almost the same (40% and 54%, respectively). Second, students who were bullying the shooter were not their primary target. Among the 69% of school shooters who seemed to attack specific targets, only 2% targeted their bullies; the primary targets were instead school staff members (33%) and females (19%) (Langman 2009b). These data support the idea that school shooters, like terrorists, attack institutions, not individuals (Newman, Fox, Harding et al. 2004).

Since the risk of violence depends on age, age determines the character of school violence. While younger children normally resort to aggressive behaviours (kicking, hitting, name-calling), violence used by older children is more severe and more refined and directed on other students or teachers; older children may carry weapons, join gangs, or sexually harass their peers. Over time, the overall amount of violence tends to decrease, but its severity grows.

### Relationship level

Closed circles are powerful sources and translators of numerous realities, developing ideologies, values, beliefs, identities and social signals interpretation strategies.

As for school shootings, the relationship level refers mostly to relationships between the child and their caregiver. However, scholars also point

to sibling rivalry, romantic failure, and family or close circle members (Langman 2009b).

For the discussion of the relationship level risk factors, with caregivers at its core, the notion of adverse childhood experiences (ACEs) is instructive, implying the possibility of a negative influence childhood (0–17 years) experiences may have on an individual's lifestyle, health, and behaviour (Preventing youth violence2020).

### Parenting-related ACEs

Family and peers are normally seen as the strongest childhood influence. The main characteristics of family influence are parental warmth, parent-child conflict, and autonomy.

In terms of the relationship level and focus on caregivers, there are particular ACEs that are associated with higher risk. Violent family background factors include both external (e. g., imprisoned family member, teen mother, family instability due to socio-economic status) and internal circumstances (e. g., domestic violence, mental illness, divorce). Violence-related ACEs could be categorised by nature, direction, recurrence, place, actor, etc. (Rupesinghe 1994; Rutherford, Zwi, Grove, et al 2007). Parenting style seems to be the most controversial source of ACEs due to the blaming and overall stigmatization of parents (Chavira, Bantados, Rapp et al. 2017).

There are nine parenting-related drivers of ACE: neglect, internal family discrimination, miscommunication, harsh parenting, lack of attachment, family instability, overprotection, anxiety, and antisocial behaviour (Clements-Nolle, Waddington, 2019). However, none of these are a direct for a child's decision to commit school shooting.

### Individual level

Prior research has identified the following individual level factors: mental health, age, and behaviour. Scholars try to find parallels and connections between mental diagnosis, adolescent lack of self-control, misbehaviour, anger issues, preoccupation with violence, interactions with specific groups, wearing specific clothes, computer game or chat preferences, personal writings, and school shootings. Different studies attempted to identify behavioural patterns based on personality type, psychiatric and psychological analysis, age, domestic/school violence, profiling, and other risk factors (Langman 2009a; O'Toole 2009; Newman, Fox, Harding et al. 2004; McGee, DeBernardo 1999). An expert in school shootings, Peter Langman (Langman 2009b) notes that situation is complicated by

subjectivity, which is inevitable where retrospective analysis and interpretation are involved. Specifically, Langman argued that many factors that obviously impact a shooter's decision are observed in many other people who have never committed a crime.

Gender identity is among those ambivalent factors, and studies often mention but do not focus on it. However, the factor of gender can potentially shed light on behavioural patterns that may predict school shootings.

### Gender factor

Teenagers as a group are an object of gender studies. Increased sex hormone levels seem to challenge the social component of one's identity. However, physiology and psychology are not mutually exclusive. On the contrary, during adolescence, the link between hormonal change and social behaviour is quite evident. Sex hormones arouse gender-specific emotions and cognition patterns; these, in turn, are reflected in adolescents' behaviour. Normally, the link between hormones and behaviour is not apparent. (Davis, Blake 2018).

Gender roles' influence is evident on all four levels, projected through culture, community and family and dictating types of behaviours that are considered necessary for a successful life. Society starts to impose gender roles as soon as the foetus' sex is determined during an ultrasound. Why is gender, being present in all four levels, only addressed within the individual level context? The answer is that shooters may not be considered victims of the environment. The environment might support gender roles, violent traditions, prejudice against certain groups, and xenophobia, but the decision to pull the trigger was made by the shooter.

One of the gender-specific features of school shootings has been mentioned earlier; 19% of shooters intentionally targeted females. The same researcher highlights another statistic: nearly 94% of school shooters were males (Kelly 2012; Lomax 2016; Silver, Simons, Craun 2018; Active shooter incidents... 2019).

While certainly being a factor in school shootings, the gender system does not make all men potential murderers. The problem is that the traditional Western culture only recognises two genders, without giving more options, while non-binary identities exist and are present in other cultures. The binary system does not only imply the existence of two identities, but also the inevitable domination of one over the other. This inequality leads to violence

stemming from the desire to hold on to power (Dougherty, Krone, 2000).

### Conclusion: School shooting impact

Studies usually focus on the events leading to school shootings. It is reasonable because a) retrospective analysis gives a chance to prevent further rampages b) each reaction to crime is individual and requires individual therapy strategy and/or improving the overall awareness about trauma and its consequences (SAMHSA's Trauma and Justice Strategic Initiative 2014). The school shootings-related trauma seems to be too specific for generalization and too broad for specification at the same time. According to the Substance Abuse and Mental Health Services Administration (Menschner, Maul 2016), trauma affects individuals, families, groups, communities, and cultures regardless of their social status and crime type. Traumatic reactions are always similar, i. e. fight, flight, or freeze, which is followed by a sense of fear, vulnerability, and helplessness.

Considering school shootings-related traumatic experiences, Katherine Newman et al. (Newman, Fox, Harding et al. 2004) stress the necessity of raising awareness of trauma symptoms and counselling importance. They also emphasise that long-term consequences are very likely to emerge, and suggest that support should be first of all provided to school staff members. With all due respect, these recommendations are similar to other

disaster manuals, which suggest trauma-informed approach, personal counselling, awareness of long-term consequences, and providing support to affected groups.

However, a shared traumatic experience impacts humans' relationships. School shootings have been found to affect the community level, which is the most vulnerable one. Emotions and opinions are so contradictory and strong that people literally do not know what they should do and how to behave around a neighbour whose child has killed their children. The shooter's family members may, in turn, experience loss, guilt, anger, shame, and loneliness simultaneously; how should they behave now that their child has killed innocent people and is called a monster? In his interview with *The New Yorker* (Solomon 2014), Peter Lanza, the father of the Sandy Hook shooter, described that precise state:

*"Any variation on what I did and how my relationship was had to be good, because no outcome could be worse ... You can't get any more evil ... How much do I beat up on myself about the fact that he's my son? A lot."*

Here, he is referring to the societal level, where the public opinion, fuelled by mass media, is based on emotions rather than critical thinking, foregoing analysis. Looking for scapegoats is never productive, particularly if they blame themselves every day.

### References

- Active shooter incidents in the United States: 2000–2018. (2019) *Federal Bureau of Investigation, US Department of Justice, Washington, D.C.* [Online]. Available at: <https://www.fbi.gov/file-repository/active-shooter-incidents-in-the-us-2018-041019.pdf> (accessed 14.10.2020). (In English)
- Agnich, L. E. (2015) A comparative analysis of attempted and completed school-based mass murder attacks. *American Journal of Criminal Justice*, vol. 40, no. 1, pp. 1–22. DOI: 10.1007/s12103-014-9239-5 (In English)
- Arntfield, M., Danesi, M. (2017) *Murder in plain English: From manifestos to memes — looking at murder through the words of killers*. New York: Prometheus Books, 338 p. (In English)
- Böckler, N., Seeger, T., Sitzer, P., Heitmeyer, W. (eds.). (2013) *School shootings: International research, case studies, and concepts for prevention*. New York: Springer Publ., 544 p. DOI: 10.1007/978-1-4614-5526-4 (In English)
- Booty, M., O'Dwyer, J., Webster, D. et al. (2019) Describing a "mass shooting": The role of databases in understanding burden. *Injury Epidemiology*, vol. 6, article 47. DOI: 10.1186/s40621-019-0226-7 (In English)
- Bushman, B. J., Newman, K., Calvert, S. L. et al. (2016) Youth violence: What we know and what we need to know. *American Psychologist*, vol. 71, no. 1, pp. 17–39. DOI: 10.1037/a0039687 (In English)
- Chavira, D. A., Bantados, B., Rapp, A. et al. (2017) Parent-reported stigma and child anxiety: A mixed methods research study. *Children and Youth Services Review*, no. 76, pp. 237–242. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.03.013 (In English)
- Clements-Nolle, K., Waddington, R. (2019) Adverse childhood experiences and psychological distress in juvenile offenders: The protective influence of resilience and youth assets. *Journal of Adolescent Health*, vol. 64, no. 1, pp. 49–55. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2018.09.025 (In English)
- Dagenhard, P., Thompson, A., Dake, J. et al. (2019) Active shooter events in schools: A review of reports and related materials. *Health Behavior and Policy Review*, vol. 6, no. 3, pp. 219–231. DOI: 10.14485/HBPR.6.3.2 (In English)

- Davis, S. N., Blake, A. (2018) Does biology limit equality? In: B. J. Risan, C. M. Froyum, W. J. Scarborough (eds.). *Handbook of the sociology of gender*. 2<sup>nd</sup> ed. Cham: Springer International Publishing, pp. 109–118. DOI: 10.1007/978-3-319-76333-0\_8 (In English)
- DeWolfe, D. J. (2000) *Training manual for mental health and human service workers in major disasters*. Washington: DHHS and Substance Abuse and Mental Health Services Administration, 142 p. (In English)
- DiFonzo, J. H. (2001) Parental responsibility for juvenile crime. *Oregon Law Review*, vol. 80, no. 1, pp. 101–108. (In English)
- Disaster information. (2020) *Federal Emergency Management Agency*. [Online]. Available at: <https://www.fema.gov/disasters> (accessed 14.10.2020). (In English)
- Dougherty, D. S., Krone, K. J. (2000) Overcoming the dichotomy: Cultivating standpoints in organizations through research. *Women's Studies in Communication*, vol. 23, no. 1, pp. 16–40. DOI: 10.1080/07491409.2000.11517688 (In English)
- Dumitriu, C. (2013) Crisis management in school shooting situations: The school — a forgotten factor in the equation. In: N. Böckler, T. Seeger, P. Sitzer, Heitmeyer, W. (eds.). *School shootings: International research, case studies, and concepts for prevention*. New York: Springer Publ., pp. 441–476. DOI: 10.1007/978-1-4614-5526-4\_20 (In English)
- Electronic code of Federal Regulations. Title 31. Subtitle B. Ch. 5. Pt. 594. §594.311. Terrorism*. (2019) [Online]. Available at: [https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?node=pt31.3.594&rgn=div5#se31.3.594\\_1311](https://www.ecfr.gov/cgi-bin/text-idx?node=pt31.3.594&rgn=div5#se31.3.594_1311) (accessed 14.10.2020). (In English)
- Girard, H. J., Aguilar, E. (2019) Parental perceived characteristics of juvenile mass murderers. *Research in Higher Education Journal*, vol. 37, pp. 9–31. (In English)
- Glassner, B. (1999) *The culture of fear: Why Americans are afraid of the wrong things: Crime, drugs, minorities, teen moms, killer kids, mutant microbes, plane crashes, road rage, and so much more*. New York: Basic Books Publ., 360 p. (In English)
- Harding, D. J., Fox, C., Mehta, J. D. (2002) Studying rare events through qualitative case studies: Lessons from a study of rampage school shootings. *Sociological Methods & Research*, vol. 31, no. 2, pp. 174–217. DOI: 10.1177/0049124102031002003 (In English)
- Holesha, C. (2018) Perceptions of serial killer status and the impact of pop culture crime dramas. *University Research Symposium*, no. 78, p. 56. [Online]. Available at: [https://ir.library.illinoisstate.edu/rsp\\_urs/78](https://ir.library.illinoisstate.edu/rsp_urs/78) (accessed 14.10.2020) (In English)
- Horowitz, M. A. (2000) Kids who kill: A critique of how the American legal system deals with juveniles who commit homicide. *Law and Contemporary Problems*, vol. 63, no. 3, pp. 133–177. (In English)
- Kalish, R., Kimmel, M. (2010) Suicide by mass murder: Masculinity, aggrieved entitlement, and rampage school shootings. *Health Sociology Review: Men's Health*, vol. 19, no. 4, pp. 451–464. DOI: 10.5172/hesr.2010.19.4.451 (In English)
- Kelly, R. W. (2012) *Active shooter: Recommendations and analysis for risk mitigation*. [Online]. Available at: <https://schoolshooters.info/sites/default/files/ActiveShooter.pdf> (accessed 15.10.2020). (In English)
- Kennedy, T. (2007) Multicide: Is there a connection between mass murder and terrorism? *ResearchGate*. DOI: 10.13140/2.1.1585.8721 (In English)
- Kreager, D. A., Staff, J., Gauthier, R. et al. (2016) The double standard at sexual debut: Gender, sexual behavior and adolescent peer acceptance. *Sex Roles*, vol. 75, no. 7-8, pp. 377–392. DOI: 10.1007/s11199-016-0618-x (In English)
- Kruttschnitt, C. (1994) Gender and interpersonal violence. In: A. J. Reiss, Jr. A. Roth, J. A. Roth (eds.). *Understanding and preventing violence. Vol. 3: Social influences*. Washington: The National Academies Press, pp. 293–376. DOI: 10.17226/4421 (In English)
- Langman, P. (2009a) Rampage school shooters: A typology. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 14, pp. 79–86. (In English)
- Langman, P. (2009b) *Why kids kill: Inside the minds of school shooters*. New York: Palgrave Macmillan, 248 p. (In English)
- Langman, P. (2013) Thirty-five rampage school shooters: Trends, patterns, and typology. In: N. Böckler, T. Seeger, P. Sitzer, Heitmeyer, W. (eds.). *School shootings: International research, case studies, and concepts for prevention*. New York: Springer Publ., pp. 131–156. DOI: 10.1007/978-1-4614-5526-4\_6 (In English)
- Langman, P. (2015) *School shooters: Understanding high school, college, and adult perpetrators*. Lanham: Rowman & Littlefield Publ., 298 p. (In English)
- Langman, P. (2019) The influence of Columbine. *School Shooters .info*. [Online]. Available at: [https://schoolshooters.info/sites/default/files/columbine\\_influence\\_tabloid\\_1.3.pdf](https://schoolshooters.info/sites/default/files/columbine_influence_tabloid_1.3.pdf) (accessed 15.10.2020). (In English)
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L., Phillips, S. (2003) Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, vol. 29, no. 3, pp. 202–214. DOI: 10.1002/ab.10061 (In English)
- Lomax, P. (2016) *Every parent's worst nightmare: Surveillance of criteria-based, rampage school shooters, 1995–2015. EdD dissertation (Educational Leadership)*. Pittsburgh, Duquesne University, 140 p. (In English)

- McGee, J. P., DeBernardo, C. R. (1999) The classroom avenger: A behavioral profile of school based shootings. *The Forensic Examiner*, vol. 8, no. 5-6, pp. 16–18. (In English)
- Menschner, C., Maul, A. (2016) Key ingredients for successful trauma-informed care implementation. *Center for Health Care Strategies, Inc.* [Online]. Available at: <https://www.chcs.org/resource/key-ingredients-for-successful-trauma-informed-care-implementation/> (accessed 15.10.2020). (In English)
- Morton, E. J. (ed.). (2008) Serial murder: Multi-disciplinary perspectives for investigators. *National Criminal Justice Reference Service*, article 223848. (In English)
- Muschert, G. W., Henry, S., Bracy, N. L., Peguero, A. A. (eds.). (2014) *Responding to school violence: Confronting the Columbine effect*. Boulder: Lynne Rienner Publishers, 294 p. (In English)
- Newman, K., Fox, C., Harding, D. et al. (2004) *Rampage: The social roots of school shooters*. New York: Basic Books Publ., 399 p. (In English)
- O'Toole, M. E. (2009) *The school shooter: A threat assessment perspective*. Quantico: FBI Academy Publ., 53 p. (In English)
- Pescara-Kovach, L., Raleigh, M. J. (2017) The contagion effect as it relates to public mass shootings and suicides. *The Journal of Campus Behavioral Intervention*, vol. 5, pp. 35–45. (In English)
- Preventing youth violence. (2020) *National Center for Injury Prevention and Control*. [Online]. Available at: [https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv/YV-factsheet\\_2020.pdf](https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv/YV-factsheet_2020.pdf) (accessed 14.10.2020). (In English)
- Risman, B. J. (2018) Gender as a social structure In: B. J. Risman, C. M. Froyum, W. J. Scarborough (eds.). *Handbook of the sociology of gender*. 2<sup>nd</sup> ed. Cham: Springer International Publishing, pp. 19–43. DOI: 10.1007/978-3-319-76333-0\_2 (In English)
- Rocque, M. (2012) Exploring school rampage shootings: Research, theory, and policy. *The Social Science Journal*, vol. 49, no. 3, pp. 304–313. DOI: 10.1016/j.soscij.2011.11.001 (In English)
- Rupesinghe, K. (1994) Forms of violence and its transformation. In: R. C. Marcial, K. Rupesinghe (eds.). *Culture of violence*. Tokyo; New York: United Nations University Press, pp. 14–41. (In English)
- Rutherford, A., Zwi, A. B., Grove, N. J., Butchart, A. (2007) Violence: A glossary. *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 61, no. 8, pp. 676–680. DOI: 10.1136/jech.2005.043711 (In English)
- SAMHSA's Trauma and Justice Strategic Initiative. (2014) *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach*. [Online]. Available at: [https://ncsacw.samhsa.gov/userfiles/files/SAMHSA\\_Trauma.pdf](https://ncsacw.samhsa.gov/userfiles/files/SAMHSA_Trauma.pdf) (accessed 14.10.2020). (In English)
- Schildkraut, J., Elsass, H. J., Meredith, K. (2018) Mass shootings and the media: Why all events are not created equal. *Journal of Crime and Justice*, vol. 41, no. 3, pp. 223–243. DOI: 10.1080/0735648X.2017.1284689 (In English)
- Schmid, A. P. (2004) Frameworks for conceptualising terrorism. *Terrorism and Political Violence*, vol. 16, no. 2, pp. 197–221. DOI: 10.1080/09546550490483134 (In English)
- Silver, J., Simons, A., Craun, S. (2018) *A study of the pre-attack behaviors of active shooters in the United States between 2000 and 2013*. Washington: Federal Bureau of Investigation Publ., 30 p. (In English)
- Simmel, C., Merritt, D., Kim, H. M., Kim, S. (2016) An exploratory study of neglect and emotional abuse in adolescents: Classifications of caregiver risk factors. *Journal of Child and Family Studies*, vol. 25, no. 8, pp. 2372–2386. DOI: 10.1007/s10826-016-0414-9 (In English)
- Smith, C. E. (2020) Gun policy: Politics and pathways of action. *Violence and Gender*, vol. 7, no. 2, pp. 40–46. DOI: 10.1089/vio.2019.0021 (In English)
- Solomon, A. (2014) The reckoning: The father of the Sandy Hook killer searches for answers. *The New Yorker*, 10 March. [Online]. Available at: <https://www.newyorker.com/magazine/2014/03/17/the-reckoning> (accessed 15.10.2020). (In English)
- Unchecked: Over 1 million online firearm ads. (2019) *Everytown for Gun Safety Support Fund*, 1 March. [Online]. Available at: <https://everytownresearch.org/report/over-1-million-online-firearm-ads-no-background-checks-required/> (accessed 14.10.2020). (In English)
- Vittes, K. A., Vernick, J. S., Webster, D. W. (2013) Legal status and source of offenders' firearms in States with the least stringent criteria for gun ownership. *Injury Prevention*, vol. 19, no. 1, pp. 26–31. DOI: 10.1136/injuryprev-2011-040290 (In English)
- Waldron, N. L., McLeskey, J. (2010) Establishing a collaborative school culture. Through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 20, no. 1, pp. 58–74. DOI: 10.1080/10474410903535364 (In English)
- Weber, M., Owen, D. S., Strong, T. B., Livingstone, R. (2004) *The vocation lectures: Science as a vocation, politics as a vocation*. Indianapolis: Hackett Publ., 174 p. (In English)

## Psychological well-being of adolescents gifted in math, humanities and sports: Comparative analysis

E. N. Volkova<sup>1</sup>, S. A. Bezgodova<sup>1</sup>, A. V. Miklyaeva<sup>✉1</sup>, I. V. Volkova<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia

### Authors

Elena N. Volkova,  
SPIN: 6932-2512,  
Scopus AuthorID: 35486087600,  
ResearcherID: G-8595-2015,  
ORCID: 0000-0001-9667-4752,  
e-mail: [e.n.volkova@yandex.ru](mailto:e.n.volkova@yandex.ru)

Svetlana A. Bezgodova,  
SPIN: 6644-6059,  
Scopus AuthorID: 57128588500,  
ResearcherID: D-5173-2017,  
ORCID: 0000-0001-5425-7838,  
e-mail: [s.a.besgodova@gmail.com](mailto:s.a.besgodova@gmail.com)

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)

Irina V. Volkova,  
SPIN: 9742-9840,  
ResearcherID: B-6469-2016,  
ORCID: 0000-0002-3531-7257,  
e-mail: [irina.volkova.mail@gmail.com](mailto:irina.volkova.mail@gmail.com)

### For citation:

Volkova, E. N., Bezgodova, S. A., Miklyaeva, A. V., Volkova, I. V. (2020) Psychological well-being of adolescents gifted in math, humanities and sports: Comparative analysis. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 358–365. DOI:10.33910/2686-9527-2020-2-4-358-365

**Received** 3 August 2020;  
reviewed 30 August 2020;  
accepted 30 August 2020.

**Funding:** This research was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 19-013-00729.

**Copyright:** © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC 4.0.

**Abstract.** Psychological well-being is an important factor for the successful realisation of gifted adolescents' potential, and therefore research in this subject area has not only theoretical, but also practical significance. The results of contemporary research on gifted adolescents' well-being are contradictory, and several decades of discussions about the relationship between giftedness and psychological well-being have yielded no consensus. This ambiguity may arguably be explained by the gifted adolescents' activity type and gender. In this article, a study of the psychological well-being of adolescents (n = 168, age 15–17) gifted in math, humanities and sports who are enrolled in advanced programmes for gifted children is presented. The eudemonic concept of psychological well-being developed by Carol Ryff served as the theoretical framework of the study. Respondents' psychological well-being was measured using Ryff's Psychological Well-Being Scales as adapted into Russian by L. V. Zhukovskaya and E. G. Troshikhina. The study aimed to identify and analyse possible differences in the psychological well-being of gifted teenagers depending on their gender and type of giftedness. The results suggest that while the respondents' general well-being score is not determined by their type of giftedness or gender, specific factors of psychological well-being, such as purpose in life and self-acceptance, do correlate with giftedness type. The highest scores were found in the sample of adolescents who are gifted in humanities. All detected gender differences fall under age-specific trends of personal development in adolescence, and giftedness type might reinforce these trends. The results of current study contribute to better understanding of the relationship between psychological well-being and giftedness in adolescence.

**Keywords:** psychological well-being, gifted teenagers, giftedness in math, giftedness in humanities, giftedness in sports.

## Introduction

Recent psychological studies pay special attention to the psychological well-being of gifted children and teenagers, which is widely considered essential for their self-fulfilment in both professional activities and personal development (Kroesbergen, Van Hooijdonk, Van Viersen et al. 2016; Neihart 1999). According to the World Health Organization, gifted children are a high-risk group for unsatisfactory personal and social development. In this regard, it is important to study the relationship between psychological well-being and giftedness in order to solve emerging tasks in psychological and educational practice.

Psychological well-being is defined as a relevant reflection of one's current personal functioning level and the ability to realise one's full potential, which is subjectively expressed in satisfaction with oneself and life in general. According to Carol Ryff (Ryff 1989; 2014), there are 6 factors of psychological well-being (purpose in life, autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, and self-acceptance). In self-determination theory, Richard Ryan and Edward Deci emphasize that psychological well-being is determined by the ability to make personal choice and personally improve (Ryan, Deci 2001; Ryan, Huta, Deci 2008). Thus, psychological well-being is not reduced to subjective happiness, reflecting the meaningfulness of one's life and the nature of their attitude towards life.

Although studies of psychological well-being of gifted children are numerous, their results are contradictory. On one hand, a number of studies argue that gifted children tend to have higher estimates of psychological well-being than children who fall within the normal range of ability. These results were confirmed for American, Turkish and Russian samples (Boazman, Sayler 2011; Nail, Evans 1997; Tatli 2017; Rodenko 2010), as well as by the metanalytical study by Timothy Jones (Jones 2013). However, other studies revealed a lower psychological well-being score in gifted children (Fouladchanga, Kohgard, Salah 2010; Vedikova, Kalyagina 2018). There are also a number of studies that found no difference between gifted children's and their regular peers' psychological well-being estimates (Bergold, Wirthwein, Rost, Steinmayr 2015; Zeidner, Shani-Zinovich 2011; Jin, Moon 2006).

There are several possible explanations for this inconsistency. First, the definition of giftedness is inconclusive; therefore, researchers could rely on different criteria when labelling respondents as gifted. Based on the analysis of theoretical models of giftedness, Bettina Harder, Wilma Vialle and

Albert Ziegler point to five methods of identifying giftedness (Harder, Vialle, Ziegler 2014). The variety of inclusion criteria makes it difficult to compare study results (Peterson 1997). Second, estimates of psychological well-being of gifted children might be influenced by the variety of giftedness types (Neihart 1999; Martin, Burns, Schonlau 2010). Most of the studies include teenagers with intellectual, or academic, giftedness. However, even this group is not homogenous in their psychological well-being score (Jones 2013). Third, the contradictory results might suggest a connection between psychological well-being and age and gender. Several studies demonstrate that girls tend to have higher estimates of psychological well-being than boys in both gifted and regular groups (Jones 2013; Chen, Fan, Cheung, Wu 2018; Viejo, Gomez-Lopez, Ortega-Ruiz 2018). In the same time, gifted girls may have lower-than-regular scores of psychological well-being (Mascret, Cury 2015), especially in the cases of math-related giftedness (Kao 2015). Also, several authors argue that psychological well-being in general deteriorates throughout middle to late adolescence (Viejo, Gomez-Lopez, Ortega-Ruiz 2018; Shek, Lu-Yin 2018; Archakova, Veraksa, Zotova, Perelygina 2017). However, according to a meta-analysis of the subject, the age-related decline in psychological well-being was found statistically insignificant for gifted children (Jones 2013).

Age, gender and type of giftedness may all influence gifted children's psychological well-being estimate. To address this issue, a sample of gifted children was composed, so as to compare the psychological well-being of teenagers gifted in sports, math and humanities and answer the following questions:

Is there a difference between gifted children's psychological well-being scores depending on their giftedness type (math, humanities and sports)?

Is there a difference between gifted children's psychological well-being scores depending on their gender?

## Materials and methods

The sample comprised 168 teenagers (age 15–17, mean age  $16,00 \pm 0,69$ ) gifted in math ( $n = 79$ ), humanities ( $n = 50$ ) and sports ( $n = 39$ ), 63 female and 105 male. The sample was composed with expert recommendations in mind (Melik-Pashaev, Novlyanskiy, Adaskina, Chubuk 2006; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell 2011; Salnikov, Hosey, Revenko 2017). Competitive admission into specialized educational programmes for gifted children served as the inclusion criterion. Presidential Physics and Mathematics Lyceum (Saint Petersburg)

Table 1. Sample description

Samples	Male		Female	
	n	Age, mean ± sd	n	Age, mean ± sd
Gifted in math	62	16.2 ± 0.71	17	16.2 ± 0.81
Gifted in humanities	14	16.1 ± 0.36	10	16.2 ± 0.95
Gifted in sports	47	15.4 ± 0.49	36	15.7 ± 0.47
Total	105	16.1 ± 0.70	63	15.9 ± 0.67

students admitted into advanced mathematics programmes constituted the math group. The humanities group comprised students from humanities-focused classes of the Centre for Gifted Children (Nizhny Novgorod) admitted into advanced programmes in humanities. The sports group was composed of Olympic Reserve sports schools students from Saint Petersburg admitted into advanced programmes in competitive team sports (synchronized swimming, water polo, football). This division by giftedness type was driven by a suggestion that activity type might influence general psychological well-being and/or its factors independently (Kryukova 1996; Pechko 2014; Khudyakov, Kishchenko 2014; Zudov, Gorfinkel 2016). Sample description is provided in Table 1.

Psychological well-being was measured with Ryff’s Psychological Well-Being Scales (Ryff 1995). There are several adaptations of this questionnaire into Russian (Shevelenkova, Fesenko 2005; Lepeshinsky 2007). In this study, the 54-item version translated and adapted for Russian samples, including teenager samples, by L. V. Zhukovskaya and E. G. Troshikhina (Zhukovskaya, Troshikhina 2011) was used. All 6 factors (purpose in life, autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, and self-acceptance) and the general well-being were examined. Programme and protocol of the study were approved by the ethical committee of Herzen State Pedagogical University by decision no. 5 on 28 January 2019.

Data analysis was performed with the use of RStudio, version 1.1.463. Descriptive statistics were calculated with dplyr package, version 0.8.0.1. Regression analysis with 2 possible predictors (gender and type of giftedness) and their interaction was performed with standard (lm) function for

the general well-being score and each separate factor. Due to the unbalanced design and possible interaction between independent variables, type III ANOVA table was used for our models (Fox 2016). Estimated marginal means for contrasts were calculated with emmeans package, version 1.3.4. Normality check for models’ residuals was performed with Shapiro-Wilk test, homogeneity of variances was estimated with Bartlett test, autocorrelations were checked with Durbin-Watson statistic. Test results were satisfactory.

## Results

### 3.1. Giftedness type and gender

In our study, both math and sports groups included more boys than girls. In the humanities group, however, girls were prevalent (see Table 2). This difference was statistically significant (Chi-squared = 36.341, df = 2, p-value = 0.0000001285). Although it might be a sample-specific effect, gender gaps in both math and humanities are typical for the modern Russian society: STEM subjects are widely considered more appropriate for boys, while girls are encouraged to study reading and writing-focused subjects. To account for this effect, interaction between gender and giftedness type was included in regression models.

### 3.2. Well-being factors description

In our study, respondents exhibited the same levels of general well-being as students from a general sample as reported in the adaptation study (Zhukovskaya, Troshikhina 2011). However, they had higher median estimates in autonomy (median difference is 3.0), environmental mastery (median

Table 2. Gender prevalence in gifted groups

Samples	n		% in type of giftedness	
	female	male	female	male
Gifted in math	17	62	21.52	78.48
Gifted in sports	10	29	25.64	74.36
Gifted in humanities	36	14	72.00	28.00

Table 3. Descriptive statistics of well-being scales

Samples	Mean	SD	Median	Mad	Min	Max
Autonomy	32.82	5.25	33.0	5.93	19	45
Environmental competence	29.83	5.27	30.0	5.93	19	45
Personal growth	35.64	4.88	36.0	5.19	20	45
Positive relations	32.61	6.07	33.0	7.41	19	44
Purpose in life	32.88	6.47	33.0	7.41	15	45
Self-acceptance	32.04	6.37	32.5	6.67	11	45
General well-being	195.82	24.63	194.5	25.95	138	250

difference is 1.0) and personal growth (median difference is 2.0); and lower estimates of positive relations (median difference is  $-1.0$ ), purpose in life (median difference is  $-1.0$ ) and self-acceptance (median difference is  $-0.5$ ). This might indicate that these well-being factors are deficient in gifted teenagers. Detailed discussion of the procured statistics in comparison with a general sample is a topic for a separate study. Descriptive statistics of well-being factors are reported in Table 3.

### 3.3. Well-being factors by gender and giftedness type

Teenagers of all giftedness types and genders shared similar general well-being scores. However, higher specific factor scores were associated with certain genders and giftedness types (see Table 4). Girls' autonomy score was, on average, 2.89 points lower than boys'; in the humanities group, this gap was even more pronounced at 4.44 points. Gifted boys seem to be more independent of social pressure

than girls. Also, girls' environmental mastery score was, on average, 2.22 points lower than boys', with the gap especially wide in the sports group. Being more independent, boys at the same time know well how to use the environment for their benefit. On the other hand, girls' estimates of personal growth were 2.22 points higher than boys', even more so in the sports group. Achieving significant results earlier in their careers, girls in sports have a chance to develop a sense of personal accomplishment and therefore feel personal growth. Girls are also more capable of building intimate empathic relationships than boys (by a mean estimate of 2.36 points), even more so in the math group (see Table 5). Teenagers gifted in math lack goal orientation, compared to both those gifted in humanities (by 3.85 points) and those gifted in sports (by 4.37 points). Self-acceptance score was more or less similar in all groups, but for girls gifted in humanities the estimate was significantly (by 4.29 points) lower than for boys from the same group.

Table 4. Contrasts for linear models of well-being factors (general score, autonomy, environmental mastery, personal growth) by gender and giftedness type

Variable	Contrast	General Well-Being <sup>2</sup>			Autonomy <sup>3</sup>			Environmental Mastery <sup>4</sup>			Personal Growth <sup>5</sup>		
		Est.	SE	p	Est.	SE	p	Est.	SE	p	Est.	SE	p
Gender	F-M <sup>1</sup>	-1.00	4.51	0.824	-2.89	0.95	0.002	-2.22	0.95	0.021	2.22	0.87	0.011
Giftedness Type	MA-SP	-7.78	5.57	0.345	1.56	1.18	0.381	-1.80	1.18	0.280	0.62	1.07	0.830
	MA-HU	-10.55	5.08	0.098	-0.73	1.07	0.775	-0.88	1.07	0.691	-1.38	0.98	0.332
	SP-HU	-2.77	5.89	0.885	-2.29	1.24	0.158	0.92	1.24	0.740	-2.01	1.13	0.181
Type: Gender	MA: F-M	5.49	6.67	0.411	-1.35	1.41	0.340	-1.61	1.41	0.255	2.33	1.28	0.070
	SP: F-M	1.22	8.93	0.891	-2.89	1.88	0.126	-4.29	1.89	0.024	4.06	1.72	0.019
	HU: F-M	-9.71	7.67	0.207	-4.44	1.62	0.006	-0.75	1.62	0.644	0.27	1.47	0.852

<sup>1</sup> Abbreviations stand for: F — female, M — male, MA — gifted in math, SP — gifted in sports, HU — gifted in humanities

<sup>2</sup> Statistics for General Well-Being model:  $R^2_{adj} = 0.022$ ,  $p = 0.124$ , F-statistic: 1.758 on 5 and 162 DF

<sup>3</sup> Statistics for Autonomy model:  $R^2_{adj} = 0.042$ ,  $p = 0.034$ , F-statistic: 2.48 on 5 and 162 DF

<sup>4</sup> Statistics for Environmental Mastery model:  $R^2_{adj} = 0.044$ ,  $p = 0.031$ , F-statistic: 2.532 on 5 and 162 DF

<sup>5</sup> Statistics for Personal Growth model:  $R^2_{adj} = 0.080$ ,  $p = 0.002$ , F-statistic: 3.886 on 5 and 162 DF

Table 5. Contrasts for linear models of well-being factors (positive relations, purpose in life, self-acceptance) by gender and giftedness type

Variable	Contrast	Positive Relations <sup>2</sup>			Purpose in Life <sup>3</sup>			Self-Acceptance <sup>4</sup>		
		Est.	SE	p	Est.	Est.	SE	p	Est.	Est.
Gender	F-M <sup>1</sup>	2.36	1.07	0.029	0.56	2.36	1.07	0.029	0.56	2.36
Giftedness Type	MA-SP	-2.59	1.33	0.128	-4.37	-2.59	1.33	0.128	-4.37	-2.59
	MA-HU	-1.10	1.21	0.632	-3.85	-1.10	1.21	0.632	-3.85	-1.10
	SP-HU	1.48	1.40	0.541	0.51	1.48	1.40	0.541	0.51	1.48
Type: Gender	MA: F-M	4.59	1.59	0.004	-1.37	4.59	1.59	0.004	-1.37	4.59
	SP: F-M	1.73	2.13	0.416	4.33	1.73	2.13	0.416	4.33	1.73
	HU: F-M	0.76	1.83	0.677	-1.27	0.76	1.83	0.677	-1.27	0.76

<sup>1</sup> Abbreviations stand for: F — female, M — male, MA — gifted in math, SP — gifted in sports, HU — gifted in humanities

<sup>2</sup> Statistics for Positive Relations model:  $R^2_{adj} = 0.086$ ,  $p = 0.001$ , F-statistic: 4.151 on 5 and 162 DF

<sup>3</sup> Statistics for Purpose in Life model:  $R^2_{adj} = 0.054$ ,  $p = 0.015$ , F-statistic: 2.922 on 5 and 162 DF

<sup>4</sup> Statistics for Self-Acceptance model:  $R^2_{adj} = 0.056$ ,  $p = 0.013$ , F-statistic: 2.983 on 5 and 162 DF

## Discussion

Our results revealed that teenagers gifted in math, humanities and sports exhibit no significant differences between their general well-being scores, either as a merged sample or when divided by gender. At the same time, discrepancies in specific well-being factor scores were identified. This result has been obtained in previous studies, e. g. by Maureen Neihart, Timothy Jones (Neihart 1999; Jones 2013).

According to regression models, specific well-being factors correlate with gender and giftedness type. This is partially explained by the gender gap present in the respondents' groups; in the math group, boys are prevalent, while in the humanities group there are more girls. Pairwise comparison of means suggests that gender impacts most of the well-being factors, while giftedness type plays a lesser role.

Gender influence was evident in the autonomy score, which was higher in boys than in girls. Boys are more likely to stand their ground against social pressure and more independent; they feel in control of their behaviour and evaluate themselves on the basis of personal standards. Girls are more susceptible to social pressure and other people's expectations and consider other people's opinions when making decisions. Boys also exhibit higher levels of environmental mastery than girls. Girls, on the other hand, showed higher personal growth estimates. In both cases, the differences were the most pronounced in the sports group. The same trend was also revealed for the purpose in life factor, where girls gifted in sports had higher scores than boys.

Considering the common profile of correlations between well-being factor scores and gender, this

may be explained by the process of assimilation of gender norms unfolding in adolescence. However, the fact that the extent of the differences depended on the activity type must also be noted.

In the humanities group, the autonomy estimate gap between boys and girls was especially evident. Adolescents gifted in humanities are typically characterized by deeper reflection about life and sensitivity to social relations (Pechko 2014). Higher potential in humanities reinforces the age-specific process. The same reinforcement of the age-related trend is found among those gifted in math. Girls from this sample outmatch boys in the ability to build more satisfying relationships characterized by close and emotionally deep connections with other people. Adolescents gifted in math typically struggle with developing close interpersonal relationships (Kryukova 1996), unlike other groups of gifted teenagers.

Giftedness type was found relevant for the purpose in life factor. Teenagers gifted in humanities and in sports tend to have a strong sense of meaning and goal orientation, while adolescents gifted in math usually experience a lack of direction and the feeling of meaninglessness. In the sports group, girls had much higher estimates of goal orientation than boys. Here, the teenagers' perspectives might be influenced by their achievements. For physiological reasons, girls achieve high results in sports earlier than boys. By late adolescence they clearly understand their potential and have a plan for the utilisation of their talents. This fact may also explain the score gap in personal growth and environmental mastery identified in the sports group, as girls are faced with harder challenges than boys in late adolescence. As for the humanities group, the gender difference in personal growth and environmental mastery scores may be a result of the challenging educational

programme aimed at admission into the very restricted number of top university-level programmes. For those gifted in math, the future stays partially vague because of the wide range of opportunities available; these teenagers can count on being in high demand while making use of their advanced analytical skills.

As for the self-acceptance score, no direct influence of gender and giftedness type was observed, but the interaction was significant. Higher estimates of self-acceptance were found in groups of teenagers whose talents are considered unconventional for their gender (math for girls and humanities for boys). This might be explained by the importance of self-acceptance in relations with the opposite sex, which might reduce potential negative effects of involvement in “gender-atypical” activities.

To answer the first question posed, there are no differences between the general well-being scores of adolescents gifted in math, humanities and sports. Specific factors of psychological well-being, such as purpose in life and self-acceptance, are influenced by the giftedness type. To answer the second question, gender differences may be explained by the age-specific trends of personal development in adolescence and are not specifically linked to the giftedness type. Giftedness type might, however, reinforce these trends, making them more evident.

Our study has certain limitations, with the first one linked to the criteria for the selection of gifted adolescents. For this study, competitive admission into advanced educational programmes served as the criterion. Such admission relies on the selection procedure and judges’ expertise. Also, not all admitted children are equally successful. Some respondents already have well-acknowledged achievements, such as medals from international competitions; others struggle with following the programme. The second limitation of our study is that all

respondents are educated in specialised educational institutions, spending their time in unusual environments among peers of similar backgrounds. Considering the big fish little pond effect described by Herbert Marsh and Joseph Parker, the perception of self and personal achievements is based on comparison with peers (Marsh, Parker 1984), so a gifted teenager feels that he/she achieved more in his/her life compared to children who fall within the normal range of ability but not to his/her gifted peers. Thus, the results obtained in this study cannot be projected onto samples of gifted teenagers educated in standard secondary schools without further empirical proof. The sample imbalance stemming from the specific features of the educational institutions and the limited number of advanced programme attendees only provides basis for rough estimates of gender specifics and age dynamics of well-being in gifted adolescents. Our data demonstrates the importance of examining giftedness type- and gender-related data as part of the studies of gifted teenagers’ well-being.

## Conclusions

Psychological well-being is essential for personal and professional fulfilment of gifted adolescents, and studies of psychological well-being are highly demanded both by researchers and educators. The results of reported studies on well-being and giftedness are inconsistent, with discussions spanning several decades. Theoretical analysis suggests that gifted adolescents’ psychological well-being might depend on their type of giftedness, gender, and age. Data obtained in this study suggest that gender and giftedness type play an important role in specific well-being factors, while not in the general well-being score. Therefore, gender, age and giftedness type should be taken into account when studying gifted adolescents’ psychological well-being.

## References

- Archakova, T. O., Veraksa, A. N., Zotova, O. Yu., Perelygina, E. B. (2017) Sub’ektivnoe blagopoluchie u detej: instrumenty izmereniya i vozrastnaya dinamika [Subjective well-being in children: Measurement tools and age dynamics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 22, no. 6, pp. 68–76. DOI: 10.17759/pse.2017220606 (In Russian)
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., Steinmayr, R. (2015) Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, vol. 6, article 1623. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01623 (In English)
- Boazman, J., Sayler, M. (2011) Personal well-being of gifted students following participation in an early college-entrance program. *Roepers Review*, vol. 33, no. 2, pp. 76–85. DOI: 10.1080/02783193.2011.554153 (In English)
- Chen, X. J., Fan, X. T., Cheung, H. Y., Wu, J. (2018) The subjective well-being of academically gifted students in the Chinese cultural context. *School Psychology International*, vol. 39, no. 3, pp. 291–311. DOI: 10.1177/0143034318773788 (In English)
- Fouladchanga, M., Kohgard, A., Salah, V. (2010) A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 5, pp. 1220–1225. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.264 (In English)

- Fox, J. (2016) *Applied regression analysis and generalized linear models*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 665 p. (In English)
- Harder, B., Vialle, W., Zieglera, A. (2014) Conceptions of giftedness and expertise put to the empirical test. *High Ability Studies*, vol. 25, no. 2, pp. 83–120. DOI: 10.1080/13598139.2014.968462 (In English)
- Jin, S.-U., Moon, S. M. (2006) A study of well-being and school satisfaction among academically talented students attending a science high school in Korea. *Gifted Child Quarterly*, vol. 50, no. 2, pp. 169–184. DOI: 10.1177/001698620605000207 (In English)
- Jones, T. (2013) Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational and Child Psychology*, vol. 30, no. 2, pp. 44–66. (In English)
- Kao, Ch. (2015) Mathematically gifted adolescent females' mixed sentiment toward gender stereotypes. *Social Psychology of Education*, vol. 18, pp. 17–35. DOI: 10.1007/s11218-014-9278-2 (In English)
- Khudyakov, V. P., Kishchenko, S. E. (2014) Psikhologicheskaya podgotovka sportsmenov v komandnykh vidakh sporta k trenirovochnomu protsessu i sorevnovaniyu [Psychological preparation of athletes in team sports for the training process and competition]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii — Innovative Projects and Programs in Education*, no. 2, pp. 57–62. (In Russian)
- Kroesbergen, E. H., van Hooijdonk, M., van Viersen, S. et al. (2016) The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, vol. 60, pp. 16–30. (In English)
- Kryukova, E. A. (1996) Individual'nye osobennosti matematicheskoy odarennosti shkol'nikov i problemy ikh psikhologicheskoy podderzhki (iz opyta raboty psikhologa fiziko-matematicheskoy shkoly) [Specific features of mathematical endowments of school students and a problem of their psychological support (from experience of the psychologist of physical and mathematical school)]. In: *Obrazovanie detej i molodezhi: sovremennye podkhody [Education of children and youth: Modern approaches]*. Moscow: University of the Russian Academy of Education Publ., pp. 31–47. (In Russian)
- Lepeshinsky, N. N. (2007) Adaptatsiya oprosnika "Shkaly psikhologicheskogo blagopoluchiya" K. Riff [Adaptation of the questionnaire "Scale of psychological wellbeing" K. Riff]. *Psikhologicheskii zhurnal*, no. 3, pp. 24–37. (In Russian)
- Marsh, H. W., Parker, J. W. (1984) Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 47, no. 1, pp. 213–231. DOI: 10.1037/0022-3514.47.1.213 (In English)
- Martin, L. T., Burns, R. M., Schonlau, M. (2010) Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, vol. 54, no. 1, pp. 31–41. DOI: 10.1177/0016986209352684 (In English)
- Mascret, N., Cury, F. (2015) "I'm not scientifically gifted, I'm a girl": Implicit measures of gender-science stereotypes — preliminary evidence. *Educational Studies*, vol. 41, no. 4, pp. 462–465. DOI: 10.1080/03055698.2015.1043979 (In English)
- Melik-Pashaev, A. A., Novlyanskaya, Z. N., Adaskina, A. A., Chubuk, N. F. (2006) *Khudozhestvennaya odarennost' detej, ee vyyavlenie i razvitie [Artistic talent of children, its identification and development]*. Dubna: Phoenix+ Publ., 112 p. (In Russian)
- Nail, J. M., Evans, J. G. (1997) The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, vol. 20, no. 1, pp. 18–21. DOI: 10.1080/02783199709553845 (In English)
- Neihart, M. (1999) The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, vol. 22, no. 1, pp. 10–17. DOI: 10.1080/02783199909553991 (In English)
- Pechko, L. P. (2014) Kul'turno-esteticheskie otnosheniya v razvitii gumanitarnoj odarennosti [Cultural and aesthetic relations in the development of humanitarian giftedness]. In: I. Yu. Gorskaya, M. R. Shamtieva (eds.). *Khudozhestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya. Materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii Instituta muzykal'nogo i khudozhestvennogo obrazovaniya UrGPU [Proceeding of the international correspondence scientific-practical conference of the Institute of music and art education of USPU "Art education: problems and prospects of development"]*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., pp. 102–108. (In Russian)
- Peterson, J. S. (1997) Bright, tough, and resilient — and not in a gifted program. *Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 8, no. 3, pp. 121–136. DOI: 10.1177/1932202X9700800304 (In English)
- Rodenko, E. A. (2010) Izuchenie urovnya psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti podrostkov [Study of the level of psychological well-being of adolescents]. In: O. Yu. Shchelkova (ed.). *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh "Psikhologiya XXI veka" [Proceedings of the International scientific and practical conference of young scientists "Psychology of the XXI century"]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., pp. 225–227. (In Russian)
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2001) On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, pp. 141–166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141 (In English)
- Ryan, R. M., Huta, V., Deci, E. L. (2008) Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, vol. 9, no. 1, pp. 139–170. DOI: 10.1007/s10902-006-9023-4 (In English)

- Ryff, C. D. (1989) Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, no. 6, pp. 1069–1081. DOI: 10.1037//0022-3514.57.6.1069 (In English)
- Ryff, C. D. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no. 4, pp. 719–727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719 (In English)
- Ryff, C. D. (2014) Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, vol. 83, no. 1, pp. 10–28. DOI: 10.1159/000353263 (In English)
- Salnikov, V. A., Hosey, S. P., Revenko, E. M. (2017) Odarennost' v sisteme sportivnogo othora: problemy i perspektivy [Aptitude in the system of sports selection: Problems and prospect]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, no. 4 (146), pp. 194–201. (In Russian)
- Shek, D. T., Lu-Yin, L. (2018) Psychosocial factors influencing individual well-being in Chinese adolescents in Hong Kong: A six-year longitudinal study. *Applied Research Quality Life*, vol. 13, no. 10, pp. 561–584. DOI: 10.1007/s11482-017-9545-4 (In English)
- Shevelenkova, T. D., Fesenko, P. P. (2005) Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Psychological well-being of the individual]. *Psikhologicheskaya diagnostika*, no. 3, pp. 95–121. (In Russian)
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011) Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 12, no. 1, pp. 3–54. DOI: 10.1177/1529100611418056 (In English)
- Tatli, C. (2017) Investigating of the subjective well-being of gifted adolescents. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, vol. 4, no. 4, pp. 56–63. DOI: 10.18844/prosoc.v4i4.2595 (In English)
- Vedikova, E. Yu., Kalyagina, E. A. (2018) Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starshikh podrostkov s priznakami odarennosti [Peculiarities of psychological well-being of seniors with signs of giftedness]. In: A. A. Sukiasyan (ed.). *Problema protsessa samorazvitiya i samoorganizatsii v psikhologii i pedagogike. Sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [The problem of the process of self-development and self-organization in psychology and pedagogy. Proceedings of the International scientific and practical conference]*. Sterlitamak: International Research Agency Publ., pp. 57–59. (In Russian)
- Viejo, C., Gomez-Lopez, M., Ortega-Ruiz, R. (2018) Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 15, no. 10, article 2325. DOI: 10.3390/ijerph15102325 (In English)
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I. (2011) Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, vol. 51, no. 5, pp. 566–570. DOI: 10.1016/j.paid.2011.05.007 (In English)
- Zhukovskaya, L. V., Troshikhina, E. G. (2011) Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [K. Ryff's Scale of psychological well-being]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 32, no. 2, pp. 82–93. (In Russian)
- Zudov, S. I., Gorfinkel, V. A. (2016) Osobennosti volevykh kachestv podrostkov, zanimayushchikhsya sportom [Features volitional qualities of adolescents involved in sports]. In: E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov (eds.). *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii. Materialy 21-oj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [Proceedings of the 21<sup>st</sup> International scientific and practical conference "Innovations in professional and vocational teacher education"]*. Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publ., pp. 267–270. (In Russian)

## Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: обзор современных исследований

А. Н. Алёхин<sup>1</sup>, К. И. Пульцина<sup>✉1</sup>

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

### Сведения об авторах

Анатолий Николаевич Алёхин,  
SPIN-код: 8042-3024,  
Scopus AuthorID: 56661970100,  
ORCID: 0000-0002-6487-0625,  
e-mail: [termez59@mail.ru](mailto:termez59@mail.ru)

Кристина Игоревна Пульцина,  
SPIN-код: 8793-7650,  
ORCID: 0000-0001-7128-2832,  
e-mail: [pultsinak@herzen.spb.ru](mailto:pultsinak@herzen.spb.ru)

### Для цитирования:

Алёхин, А. Н., Пульцина, К. И. (2020) Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: обзор современных исследований. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 4, с. 366–371. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-366-371

**Получена** 18 сентября 2020;  
прошла рецензирование  
15 октября 2020; принята  
15 октября 2020.

**Права:** © Авторы (2020).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В настоящей статье представлен обзор зарубежных современных исследований о влиянии использования информационных технологий на когнитивное развитие детей. Несмотря на то, что дети с двух лет могут активно использовать информационные технологии, в том числе сенсорные экраны, до сих пор мало известно об особенностях восприятия подобного контента детьми. Воздействие информационных технологий на когнитивные функции детей сильно варьируется и зависит от типа информации, возраста ребенка и социального контекста. В статье рассмотрены особенности восприятия видеопотока детьми и влияние регулярного просмотра видеоматериалов на развитие трехмерного восприятия, моторных и исполнительных функций. У детей в возрасте до двух лет регулярный просмотр видеоматериалов оказывает негативное влияние на развитие речи и высших психических функций. Показано, что отсутствие сформированных правил восприятия глубины блокирует возможность переноса опыта из двухмерной среды в трехмерную действительность. Регулярный просмотр видео приводит к постоянной активации систем, связанных с запуском ориентировочного рефлекса, и при этом тормозит развитие функций исполнительного внимания, а именно способность к концентрации, выбору приоритетных стимулов. Компьютерные игры и видео позволяют ребенку обучаться новому, а также улучшать академические навыки через опосредование демонстрируемых образов и моделей поведения. Однако сравнительный анализ обучения с помощью наглядных действий и при просмотре видеоматериалов позволил установить, что первый подход обеспечивает значительно более динамичный процесс выработки нового навыка. В статье рассматривается влияние компьютерных игр на развитие когнитивных способностей. Установлено, что использование компьютерных игр положительно сказывается на зрительно-моторной координации и планировании сложных стратегий поведения. Регулярное использование компьютерных игр провоцирует гиперстимуляцию сенсорных систем и снижение концентрации внимания. Культурная среда оказывает значительное влияние на развитие высших психических функций, однако данных о воздействии информационных технологий на развитие детей все еще недостаточно. Как показывает анализ, это во многом обусловлено отсутствием систематических работ, охватывающих различные возрастные группы и различные типы информационных технологий.

**Ключевые слова:** информационные технологии, когнитивное развитие, внимание, моторные функции, видеопоток, компьютерные игры.

# The impact of information technology on a child's cognitive development: A systematic review of modern research

A. N. Alekhin<sup>1</sup>, K. I. Pultsina✉<sup>1</sup>

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

## Authors

Anatoly N. Alekhin,  
SPIN: 8042-3024,  
Scopus AuthorID: 56661970100,  
ORCID: 0000-0002-6487-0625,  
e-mail: [termez59@mail.ru](mailto:termez59@mail.ru)

Kristina I. Pultsina,  
SPIN: 8793-7650,  
ORCID: 0000-0001-7128-2832,  
e-mail: [pultsinak@herzen.spb.ru](mailto:pultsinak@herzen.spb.ru)

## For citation:

Alekhin, A. N., Pultsina, K. I. (2020) The impact of information technology on a child's cognitive development: A systematic review of modern research. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 367–371. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-367-371

**Received** 18 September 2020;  
reviewed 15 October 2020;  
accepted 15 October 2020.

**Copyright:** © The Authors (2020).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** Although it is widely accepted that children from the age of two can actively use information technologies including touch screens, the specific ways in which children perceive the content have not been fully identified. The impact of information technology on the cognitive function in children is highly dependent on the type of information, the child's age, and the social context. The article discusses the features of perception of a video stream by children and the influence of regular video viewing on the development of three-dimensional perception, and motor and executive functions. In children under the age of two, regular video viewing has a negative impact on the development of speech and higher mental functions. It was determined that underdeveloped rules of depth perception block the transfer of experience from a two-dimensional environment to the three-dimensional reality. Regular video viewing leads to a constant activity in the systems associated with the launch of the orienting reflex, and, at the same time, it inhibits the development of executive attention functions, namely the ability to concentrate and the choice of priority stimuli. A comparative analysis of learning by means of illustrative activity and by watching videos made it possible to establish that the first approach provides for a much more dynamic development of a new skill. It was found that the use of computer games has a positive effect on hand-eye coordination and on planning complex behaviour strategies. Yet, regular involvement in computer games provokes hyperstimulation of sensory systems and a decrease in concentration. To conclude, not enough scientific data has been accumulated on the impact of information technologies on child development. As the analysis shows, this is largely due to a lack of systematic research covering different age groups, various types of information technologies, and user scenarios.

**Keywords:** information technology, cognitive development, attention, motor functions, video stream perception, computer games.

## Введение

В настоящее время использование гаджетов и информационных технологий растет день ото дня, более того, они прочно интегрированы в нашу повседневную жизнь. Смартфоны облегчают многие аспекты повседневной жизни и используются для решения таких задач, как прокладывание маршрутов, совершение покупок и переводов, просто поиск информации. Однако интерес к использованию смартфонов проявляют не только взрослые, но и дети, при этом сценарии их использования значительно отличаются. Двухлетняя девочка рисует на планшете, четырехлетний мальчик смотрит видео на YouTube или спрашивает у голосового помощника, едят ли орлы змей, — эти сцены стали привычными, но при этом до сих пор мало что известно о том, как ребенок думает о подобных устройствах и как это влияет на его раз-

витие. При этом уже в 2013 году по данным крупномасштабного исследования «От нуля до восьми: использование информационных технологий детьми США», 73 % детей в возрасте 8 лет и меньше использовали смартфоны для игр, просмотра видео, тогда как в 2011 году по данным того же исследования доля подобных детей составляла 32 %. Соответственно, процент подростков, использующих смартфоны, еще выше и составляет порядка 90 %, из них 24 % находятся постоянно онлайн (Zero to Eight... 2011).

При этом социокультурный подход утверждает, что социальная и культурная деятельность ребенка опосредует формирование базовых когнитивных структур. Л. С. Выготский — центральный теоретик данного подхода — определял развитие как трансформацию социальной деятельности в интернализированные процессы и утверждал, что все высшие психические функции происходят из социальных процессов

и могут быть поняты только с позиции их инструментальной роли в культуре. Так, если культура предоставляет ребенку в качестве средства выражения количества только римские цифры, то решение многих задач будет ограничено. В связи с этим использование подобных культурных инструментов обуславливает не только когнитивное развитие, но и способы мышления и решения проблемных ситуаций ребенком. В подобном контексте современные информационные технологии и гаджеты, безусловно, представляют собой абсолютно новый культурный инструмент освоения действительности. Регулярно появляются работы, сообщающие о положительном или негативном влиянии гаджетов на когнитивное развитие ребенка, при этом противоречивость данных во многом обусловлена тем, что сам феномен использования гаджетов является достаточно широким и включает множество сценариев. Сюда входит использование социальных сетей, поиск и просмотр видео, компьютерные игры и т. п.

Настоящая работа представляет собой обзор результатов современных исследований о влиянии информационных технологий на когнитивное развитие детей и подростков с учетом основных сценариев использования, а именно просмотра видео и игры в компьютерные игры.

### **Восприятие видеопотока детьми и влияние регулярного просмотра видеоматериалов на отдельные когнитивные функции**

Независимо от того, одобряет кто-то это или нет, детям нравится просмотр видео, будь то телевизор или видеоролики на планшете или компьютере. В качестве базовой мотивации использования видео многие родители и образовательные учреждения указывают, что многие видео могут способствовать обучению ребенка новым навыкам и формам поведения, которые он сможет в дальнейшем экстраполировать на реальную деятельность. Большинство исследований в этой области фокусируются на типе контента и на том, как он влияет на познавательную активность, при этом мало кто акцентирует внимание на том, как конкретно подобная информация воспринимается ребенком.

В настоящее время отсутствуют исследования, которые бы убедительно доказывали эффективность просмотра видео для развития и образования. По мнению ряда авторов, это связано с тем, что дизайн и содержание видеоматериалов не учитывает возрастные особенности детей.

Д. Андерсеном проведено исследование, в котором сравнивалась эффективность обучения детей в возрасте до 3-х лет простым навыкам при взаимодействии с реальным учителем и при просмотре обучающего видео (Anderson, Pempek 2005). Автор установил, что эффективность обучения при просмотре видео значительно ниже, что проявлялось как во времени обучения, так и в количестве совершаемых ошибок. Этот эффект был подтвержден и в экспериментах, где главной задачей выступало обучение по образцу (Barr, Hayne 1999), на примере обучения новым словам (Krcmar, Grela, Lin 2007), в задачах поиска объекта (Schmitt, Anderson 2002; Troseth, DeLoache 1998). Эффект получил название «проблема трансфера» и понимается исследователями как проблема переноса ребенком опыта из двухмерной среды в трехмерную. Данный эффект обусловлен тем, что видеобраз является значительно более перцептивно бедным, а также требует от ребенка навыка переноса перцептивных образов из двухмерной среды в трехмерную. Так, традиционный видеоряд, безусловно, содержит признаки глубины, например, ближние объекты кажутся крупнее, чем удаленные. Однако в своем онтогенетическом развитии ребенок проходит значительный путь, в ходе которого происходит усвоение правил восприятия перспективы. Данный факт отчетливо заметен при анализе детского рисунка: качественный анализ рисунков детей показывает, что активное построение перспективных представлений происходит в возрасте 9–10 лет. Следовательно, отсутствие у ребенка в возрасте до 10 лет усвоенных правил перспективных построений блокирует трансфер опыта, зафиксированного в двухмерном видеоматериале. Более того, способность к восприятию перспективы лежит в основе скоординированной двигательной активности ребенка, а также навыков, связанных с планированием и целеполаганием. Так, было показано, что регулярный просмотр видео детьми в возрасте трех лет и младше приводит к замедлению развития исполнительных функций, которые непосредственно связаны с целеполаганием и планированием (Anderson, Pempek 2005). Ряд исследователей также подчеркивают, что регулярный просмотр видео детьми на ранних этапах развития приводит к трансформации всего когнитивного и нейрофизиологического развития. Обеднение моторного взаимодействия со средой приводит к искажению в понимании траекторий движения объектов, сложных форм и перспектив (Shonkoff, Phillips 2000; Terlecki, Newcombe, Little 2008).

В свою очередь, скудные представления о моделях перемещения объектов приводят к оскудению самих форм двигательного поведения ребенка и его взаимодействия со средой. Как отмечалось еще в работах Ж. Пиаже, ребенок, взаимодействуя со средой через практический опыт, конструирует свой собственный интеллект.

Регулярный просмотр видео на ранних этапах развития (1–3 года) также оказывает существенное влияние на развитие функций внимания у детей. Так, в лонгитюдном исследовании Дмитрия Христакиса установлено, что чем больше дети смотрели видеороликов в возрасте 1–3 лет, тем больше вероятность развития проблем с вниманием в возрасте 7 лет. Для объяснения развивающихся проблем с вниманием у детей при регулярном просмотре видео была выдвинута гипотеза «сканирования и изменений» (scan and shift hypothesis), которая гласит, что частая смена кадров и изменения формируют особый ищущий стиль внимания. Данный стиль внимания характеризуется постоянным поиском перцептивной стимуляции даже в отсутствии гаджетов поблизости (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe, McCarty 2004; Christakis, Ramirez, Ramirez 2012). Регулярный просмотр видео приводит к постоянной активации систем, связанных с запуском ориентировочного рефлекса, и при этом тормозит развитие функций исполнительного внимания, а именно способность к концентрации, выбору приоритетных стимулов (Nikkelen, Valkenburg, Huizinga, Bushman 2014; Zelazo, Müller 2002). Текущие исследования подтверждают данные результаты, а именно, что нарушения внимания, развивающиеся при регулярном просмотре видео, связаны с нарушением исполнительных функций, таких как планирование и самоконтроль, ассоциированных с функцией префронтальной коры (Zimmerman, Christakis 2005).

Отдельно стоит отметить влияние просмотра видео на речевое развитие ребенка. Так, по данным исследований, регулярный просмотр видео каждый день в течение 30 минут в возрасте 2–3 лет повышает вероятность задержки речи на 49 % (Zero to Eight... 2011).

Таким образом, текущие исследования указывают, что обучающие и развивающие видео для детей в возрасте до 5 лет не могут быть обучающими ввиду отсутствия сформированных когнитивных навыков, которые позволили бы детям перенести полученный опыт из виртуальной среды в реальную. В то же время стоит отметить разнородность существующих исследований в вопросах, касающихся длительности просмотра видео, содержания видео, а также

учета различных внешних факторов, таких как социокультурный и образовательный статус семьи, который, безусловно, также вносит вклад в когнитивное развитие ребенка.

### Влияние видеоигр на развитие отдельных когнитивных функций детей

Просмотр видео является не единственным способом использования информационных технологий детьми. Безусловно, видеоигры являются не менее популярными среди детей. Так, опрос, проведенный в рамках исследования «От нуля до восьми: использование информационных технологий детьми США», показал, что дети в возрасте от двух до четырех лет играют в компьютерные игры в среднем 21 минуту в день, дети в возрасте 5–8 лет проводят за компьютерными играми около 42 минут в день (Zero to Eight... 2011). Стоит особо отметить дефицит исследований, связанных с влиянием компьютерных игр на когнитивные развитие в раннем возрасте (2–5 лет), что, вероятно, обусловлено достаточно редкими использованием видеоигры в данной возрастной группе, а наибольший процент пользователей видеоигр — это дети в возрасте 7–12 лет (порядка 70 % от общего числа детей в возрасте от 2 до 18 лет).

Первые данные о влиянии видеоигр на развитие ребенка связаны с экспериментами Субраманьяна и Гринфилда, в которых было показано, что пятиклассники, регулярно игравшие в компьютерную игру Marble Madness, улучшают пространственные функции (Subrahmanyam, Greenfield 1994). Также показано, что дети, регулярно играющие в «Тетрис», повышают свои навыки в задачах на пространственное вращение. Также было установлено, что игры типа Mario Kart и Super Mario World повышают навыки, связанные с планированием действий, выбором сложных стратегий поведения, способностью быстро менять поведение в связи с изменившимися условиями среды у детей в возрасте 7–10 лет (Okagaki, Frensch 1994; VanDeventer, White 2002). Помимо этого, показано положительное влияние видеоигр на визуальную память и зрительно-моторную координацию. В то же время сравнительный анализ компьютерных и традиционных двигательных игр показал значительно большую эффективность последних в отношении развития пространственных навыков и зрительно-моторной координации.

Несмотря на ряд положительных влияний компьютерных игр на когнитивное развитие, также был обнаружен ряд отрицательных эффектов. Так, яркий и насыщенный видеопоток в видеоиграх вызывает гиперстимуляцию сенсорных систем, а его отсутствие провоцирует ощущение сенсорной депривации, что приводит к раздражительности и дальнейшим проблемам с концентрацией внимания (Haier, Kagama, Leyba, Jung 2009).

При этом анализ работ показал, что в настоящее время практически отсутствуют исследования, описывающие влияние компьютерных игр на когнитивное развитие в раннем возрасте (3–8 лет). Возможно, это связано с тем, что существует не так много игр, доступных в этом возрасте. Другая проблема обусловлена тем, что в большинстве исследований контролировалась деятельность экспериментальной группы, то есть тип компьютерной игры и частоты игры, в то время как деятельность контрольной группы практически не систематизируется. При этом было бы важно оценить не только эффект влияния компьютерных игр, но и провести сравнительный анализ с традиционной игрой.

## Выводы

В настоящее время виртуальные среды и информационные технологии предоставляют огромные возможности для социальной активности, образования и просто досуга. Подобные технологии оказывают существенное влияние не только на жизнь взрослых, но и на развитие детей. В данной статье рассматривалось влияние видеопотока и компьютерных игр на когнитивное развитие детей (2–9 лет). Современные исследования показывают, что для детей в возрасте 2–5 лет регулярный просмотр видеоматериалов (20–30 минут в день) не оказывает существенное влияние на развитие двигательных навыков, исполнительных функций и внимания. Так, показана неэффективность использования видеоматериалов для обучения детей в возрасте 2–7 лет, что обусловлено отсутствием сформированных правил восприятия глубины и, как следствие, невозможностью переноса навыков из двумерной видеосреды на трехмерную. Навыки использования информационных технологий получили название «медиаграмотности» и включают не только умения по использованию конкретных гаджетов и приложений, но в первую очередь сформированность психических функций, что определяет готовность к воспри-

ятию определенного медиаконтента. В случае с детьми дошкольного возраста отмечается не только отсутствие готовности к восприятию видеоматериалов, но и их негативное влияние на когнитивное развитие ребенка. Видеосреда является значительно более перцептивно бедной, особенно в отношении признаков глубины. Восприятие обусловлено двумя факторами: индивидуальным перцептивным опытом и самими атрибутами среды. Так, согласно экологическому подходу Гибсона, возможности, которые предоставляет объект субъекту, являются неотъемлемыми атрибутами физического мира. А формирование перцептивных представлений о действительности через видеоматериалы меняет развитие восприятия (Gibson, Gibson 1955). В случае если просмотр видеоматериалов становится основным видом деятельности, нормальный темп развития изменяется, в том числе происходит задержка развития восприятия глубины, что, в свою очередь, приводит к задержке формирования сложных двигательных навыков, таких как восприятие сложных траекторий и пространственное вращение. Сложные моторные навыки обуславливают развитие префронтальной коры и исполнительных функций.

Также показано, что просмотр видео или компьютерные игры провоцируют развитие особого типа внимания, который получил название «сканирование и поиск изменений». Подобные трансформации связаны с регулярной сменой кадров в играх и видео; они не характерны для реальной жизни, и отсутствие подобной смены кадров приводит к ощущению сенсорной депривации, побуждая к регулярным отвлечениям в поиске сенсорной стимуляции.

Компьютерные игры также имеют положительные эффекты, связанные с формированием навыков целеполагания и сложных стратегий поведения. Однако исследования, демонстрирующие сравнение влияния компьютерных игр и традиционных игр на когнитивное развитие детей, сегодня носят фрагментарный характер.

Социокультурные артефакты значительным образом трансформируют процессы развития мозга и высших психических функций ребенка. Безусловно, нельзя утверждать, что информационные технологии оказывают только отрицательное влияние, однако требуются исследования, способные определить, в каких режимах использование гаджетов является безопасным для развития детей.

## References

- Anderson, D. R., Pempek, T. A. (2005) Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, vol. 48, no. 5, pp. 505–522. DOI: 10.1177/0002764204271506 (In English)
- Barr, R., Hayne, H. (1999) Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development*, vol. 70, no. 5, pp. 1067–1081. DOI: 10.1111/1467-8624.00079 (In English)
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., McCarty, C. A. (2004) Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, vol. 113, no. 4, pp. 708–713. DOI: 10.1542/peds.113.4.708 (In English)
- Christakis, D. A., Ramirez, J. S. B., Ramirez, J. M. (2012) Overstimulation of newborn mice leads to behavioral differences and deficits in cognitive performance. *Scientific Reports*, vol. 2, article 546. DOI: 10.1038/srep00546 (In English)
- Gibson, J. J., Gibson, E. J. (1955) Perceptual learning: Differentiation or enrichment? *Psychological Review*, vol. 62, no. 1, pp. 32–41. DOI: 10.1037/h0048826 (In English)
- Haier, R. J., Karama, S., Leyba, L., Jung, R. E. (2009) MRI assessment of cortical thickness and functional activity changes in adolescent girls following three months of practice on a visual-spatial task. *BMC Research Notes*, vol. 2, article 174. DOI: 10.1186/1756-0500-2-174 (In English)
- Krcmar, M., Grela, B., Lin, K. (2007) Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental approach. *Media Psychology*, vol. 10, no. 1, pp. 41–63. (In English)
- Nikkelen, S. C., Valkenburg, P. M., Huizinga, M., Bushman, B. J. (2014) Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, vol. 50, no. 9, pp. 2228–2241. DOI: 10.1037/a0037318 (In English)
- Okagaki, L., Frensch, P. (1994) Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 15, no. 1, pp. 33–58. DOI: 10.1016/0193-3973(94)90005-1 (In English)
- Schmitt, K. L., Anderson, D. R. (2002) Television and reality: Toddlers' use of visual information from video to guide behavior. *Media Psychology*, vol. 4, no. 1, pp. 51–76. DOI: 10.1207/S1532785XMEP0401\_03 (In English)
- Shonkoff, J., Phillips, D. (2000) *From neurons to neighborhoods*. Washington: National Academy Press, 612 p. (In English)
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 15, no. 1, pp. 13–32. DOI: 10.1016/0193-3973(94)90004-3 (In English)
- Terlecki, M. S., Newcombe, N. S., Little, M. (2008) Durable and generalized effects of spatial experience on mental rotation: Gender differences in growth patterns. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, no. 7, pp. 996–1013. DOI: 10.1002/acp.1420 (In English)
- Troseth, G. L., DeLoache, J. S. (1998) The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development*, vol. 69, no. 4, pp. 950–965. DOI: 10.2307/1132355 (In English)
- VanDeventer, S. S., White, J. A. (2002) Expert behavior in children's video game play. *Simulation & Gaming*, vol. 33, no. 1, pp. 28–48. DOI: 10.1177/1046878102033001002 (In English)
- Zelazo, P. D., Müller, U. (2002) Executive function in typical and atypical development. In: U. Goswami, U. Goswami (eds.). *Blackwell handbook of childhood cognitive development*. Malden: Blackwell Publishing, pp. 445–469. (In English)
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. (2005) Children's television viewing and cognitive outcomes. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 159, no. 7, pp. 619–625. DOI: 10.1001/archpedi.159.7.619 (In English)
- Zero to Eight: Children's media use in America. (2011) *Common Sense Media*. [Online]. Available at: <https://www.common SenseMedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2011> (accessed 07.08.2020). (In English)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-372-383

## Особенности психологических реакций в ситуации эпидемической угрозы, транслируемой СМИ

А. Н. Алёхин<sup>1</sup>, Ю. Ю. Данилова<sup>✉1</sup>, О. Ю. Щелкова<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский государственный университет,  
199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

### Сведения об авторах

Анатолий Николаевич Алёхин,  
SPIN-код: 8042-3024,  
Scopus AuthorID: 56661970100,  
ORCID: 0000-0002-6487-0625,  
e-mail: [termez59@mail.ru](mailto:termez59@mail.ru)

Юлия Юрьевна Данилова,  
SPIN-код: 3764-0734,  
ResearcherID: U-3434-2018,  
ORCID: 0000-0001-7687-0393,  
e-mail: [jdaniлова@mail.ru](mailto:jdaniлова@mail.ru)

Ольга Юрьевна Щелкова,  
SPIN-код: 6796-7520,  
Researcher ID: C-7702-2016,  
ORCID: 0000-0001-9444-4742,  
e-mail: [o.shhelkova@spbu.ru](mailto:o.shhelkova@spbu.ru)

### Для цитирования:

Алёхин, А. Н., Данилова, Ю. Ю.,  
Щелкова, О. Ю.  
(2020) Особенности  
психологических реакций  
в ситуации эпидемической угрозы,  
транслируемой СМИ. *Психология  
человека в образовании*, т. 2, № 4,  
с. 372–383.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-  
4-372-383

**Получена** 1 октября 2020; прошла  
рецензирование 14 октября 2020;  
принята 20 октября 2020.

**Права:** © Авторы (2020).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Современное общество находится на этапе социальных, экономических и политических преобразований. Любые преобразования сопровождаются ростом психологической и социальной напряженности в связи с изменением отношения как к ситуации в целом, так и к отдельным ее ключевым компонентам. В настоящий момент таким ключевым компонентом является пандемия коронавирусной инфекции COVID-19. Беспрецедентные меры, принимаемые на всех социальных уровнях (от микро- до макросоциальных), изменили привычный образ жизни каждого члена нашей страны и мирового сообщества. Одновременно с этим важно понимать, что это отношение, а соответственно, и реакции людей формируются у современного человека в условиях множественного воздействия стимулов информационного пространства. Целью предлагаемого проекта является изучение особенностей реакций человека, возникающих в условиях эпидемической угрозы, транслируемой информационной средой.

В исследовании приняли участие 108 респондентов в возрасте от 18 до 68 лет, из них 87 % — женщины и 13 % — мужчины. Для достижения целей исследования использовался клинико-психологический метод, реализованный с помощью специально разработанного авторского структурированного интервью, направленного на выявление представлений респондентов о возникновении и профилактике распространения коронавирусной инфекции COVID-19, а также экспериментально-психологический метод, реализованный с помощью двух тестовых методик: «Интегративный тест тревожности» (ИТТ) и «Анкета самооценки состояния» (АСС). Данное исследование позволит определить тактику психопрофилактической работы с населением на различных ее уровнях в период ухудшений эпидемиологической ситуации и возникновения ситуаций пандемии.

Планируемое исследование позволит расширить представления и углубить понимание патопсихологических механизмов реагирования в экстремальных условиях, создаваемых под воздействием и влиянием информационной среды. Кроме того, использование психологических подходов в изучении влияния информационной среды на психическое состояние и благополучие в обществе позволит наметить пути совершенствования системы охраны здоровья населения как базового ресурса национальной безопасности России.

**Ключевые слова:** психологические реакции, информационная среда, экстремальная ситуация, эпидемическая угроза, пандемия COVID-19.

# Features of psychological reactions to epidemic threat communicated by the mass media

A. N. Alekhin<sup>1</sup>, Yu. Yu. Danilova<sup>1</sup>, O. Yu. Shchelkova<sup>2</sup>

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

<sup>2</sup> St Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

## Authors

Anatoly N. Alekhin,  
SPIN: 8042-3024,  
Scopus AuthorID: 56661970100,  
ORCID: 0000-0002-6487-0625,  
e-mail: [termez59@mail.ru](mailto:termez59@mail.ru)

Yulia Yu. Danilova,  
SPIN: 3764-0734,  
ResearcherID: U-3434-2018,  
ORCID: 0000-0001-7687-0393,  
e-mail: [jdaniлова@mail.ru](mailto:jdaniлова@mail.ru)

Olga Yu. Shchelkova,  
SPIN: 6796-7520,  
Researcher ID: C-7702-2016,  
ORCID: 0000-0001-9444-4742,  
e-mail: [o.shhelkova@spbu.ru](mailto:o.shhelkova@spbu.ru)

## For citation:

Alekhin, A. N., Danilova, Yu. Yu., Shchelkova, O. Yu. (2020) Features of psychological reactions to epidemic threat communicated by the mass media. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 372–383. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-372-383

**Received** 1 October 2020;  
reviewed 14 October 2020;  
accepted 20 October 2020.

**Copyright:** © The Authors (2020).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0 .CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** Modern society is currently undergoing social, economic and political transformations. Any transformations are accompanied by an increase in psychological and social tension due to a change in attitude both towards the situation as a whole and to its individual key elements. At the moment, the attitude towards the COVID-19 pandemic is one such key element. Unprecedented measures taken at all social levels (from micro- to macro-social) have changed the lives of every Russian citizen and every member of the global community. At the same time, it is important to understand that the attitudes and, consequently, the reactions are influenced by the multiplier effect of virtual stimuli in the information space. The aim of our project is to study the characteristics of human reactions that occur in the context of an epidemic threat communicated by the information environment.

The study involved 108 respondents aged 18 to 68, of which 87% were women and 13% were men. To achieve the objectives of the study, the authors developed an original structured interview aimed at identifying the respondents' perceptions of the emergence of COVID-19 and the prevention measures introduced to stop its spread. The researchers also used two test methods: an integrative anxiety test and a self-assessment questionnaire. This study will help to determine the tactics of psycho-preventive work with various groups of the general public during the period of a rising epidemic and the emergence of a pandemic.

The planned research will expand the knowledge and enhance the understanding of the pathopsychological response mechanisms in extreme conditions created by the influence of the information environment. In addition, the use of psychological approaches in studying the effects of the informational environment on the mental state and wellbeing of society will enable us to outline the ways to improve the system of public health protection which is a basic resource for Russia's national security.

**Keywords:** psychological reactions, information environment, extreme situation, epidemic threat, COVID-19 pandemic.

## Введение

Проблема состояния, поведения и деятельности людей в современном мире в экстремальных ситуациях привлекает внимание ученых различных дисциплин. Тем не менее фокус внимания специалистов направлен в основном на изучение последствий подобных ситуаций — медицинских, психологических, социально-экономических и т. д. Несмотря на то, что в литературе имеется достаточно большой объем информации о воздействии различных экстремальных факторов, некоторые стороны этой проблемы, в частности особенности психологического реагирования человека в ситуации эпидемической угрозы, транс-

лируемой информационной средой, являются менее изученными. Вместе с тем именно особенности психологических реакций людей, различающихся по полу, возрасту, а также динамика этих реакций во многом определяют тактику и течение последующих медико-психологических и медицинских мероприятий как непосредственно во время чрезвычайной ситуации, так и в дальнейшем (Решетников).

В современном мире происходят стремительные и значимые изменения как политической, экономической, так и, как следствие, социальной реальности. Одной из причин этих изменений является активное внедрение и возрастающее влияние новых информационно-коммуникационных технологий на все сферы общественной

жизни: политику, экономику, общество, психологию, культуру, здравоохранение и т. д. Под влиянием вышеупомянутых факторов образуется социум нового типа, в котором информация становится основным ресурсом для дальнейшего развития (Удовик, Селютин 2011). Стремительно возрастает количество информации, которую человек получает из большого количества ресурсов: СМИ, Интернет, социальные сети, форумы и т. д. Зачастую эта информация избыточна, противоречива и недостоверна, что, в свою очередь, может негативно сказываться на развитии всех компонентов личности, в особенности детей и подростков.

### Психологические особенности поведения в ситуации угрозы

Жизнь и деятельность человека в современных социальных, экономических, политических и производственных условиях неразрывно связана с постоянным влиянием ряда неблагоприятных факторов, что, в свою очередь, приводит к возникновению и дальнейшему развитию негативных эмоций. Негативные эмоции сопровождаются чрезмерным напряжением физических и психических функций человека.

Психология экстремальных ситуаций является одним из наиболее значимых разделов прикладной психологии, который включает в себя ряд вопросов, связанных с оценкой, предвосхищением и оптимизацией психических реакций и состояний человека в условиях повышенного стресса. Психология экстремальных ситуаций имеет теоретический фундамент, связанный с исследованиями особенностей функционирования психики в условиях кризиса или угрозы, диагностикой психических реакций, состояний и поведения человека, находящегося или находившегося в чрезвычайных обстоятельствах. С другой стороны, психология экстремальных ситуаций имеет и практическое приложение, определяющее методы, техники, направления и приемы психологической коррекции, психотерапии и консультирования (Семенова 2012).

В психологии экстремальных ситуаций особое внимание уделяется выявлению, обнаружению, классификации и анализу различных феноменов психической жизни человека. В частности, изучаются такие негативные психические состояния, как фрустрация (как переживание неудачи), стресс, депривация, кризис, конфликт, которые возникают под воздействием экстремальных факторов. Эти состояния проявляются в виде острых или хронических

негативных эмоциональных переживаний: депрессии, тревоги, гнева, раздражительности, страха, агрессии, дисфории и т. д. Аффекты, которые возникают в подобных состояниях, достигают достаточно высокого уровня интенсивности, который может оказать дезорганизующее воздействие на интеллектуально-мнестическую деятельность человека, а также затрудняют процесс адаптации к бытовым, обыденным событиям повседневной жизни. Чрезмерные по интенсивности эмоциональные переживания могут затруднять конструктивную, критическую оценку ситуации, адекватное восприятие происходящего и, в свою очередь, мешают принятию правильных решений и нахождению адекватного способа для решения в стрессовой ситуации (Семенова 2012). Практически-ориентированная сфера психологии экстремальных ситуаций нужна для предотвращения нарушений в поведении и профилактики психических, невротических и психосоматических расстройств. Эта область психологической науки основывается на опыте практики психотерапевтов, психиатров, психологов МЧС, а также спасателей, оказывающих психологическую помощь непосредственно в очаге чрезвычайной ситуации (Семенова 2012).

Можно выделить следующие характеристики чрезвычайной ситуации:

- 1) критичность ситуации, когда степень воздействия экстремальных факторов выходит за пределы возможностей человека;
- 2) усложненные условия деятельности, субъективно воспринимающиеся индивидом как опасные, невыполнимые;
- 3) ситуация вызывает состояние психического напряжения;
- 4) ситуация приводит к состоянию динамического рассогласования, тем самым провоцируя максимальную мобилизацию психических и физических ресурсов;
- 5) ситуация вызывает нарушения психической регуляции деятельности и поведения, негативные функциональные состояния, снижает эффективность деятельности и надежность ее результатов;
- 6) человек сталкивается с невозможностью реализации своих целей, интересов, мотивов, стремлений и ценностей (Николаева, Хлоповских 2016).

Наиболее характерным психическим состоянием, которое может развиваться в условиях экстремальных ситуаций, является стресс (Бильданова, Бисерова, Шагивалеева 2015). Проблема стресса является острой научной проблемой,

и в последние годы на ее прояснение и решение нацелено внимание и усилия исследователей различных специальностей и направлений. Люди, не имеющие специальной психологической подготовки, оказывающиеся в условиях какой-либо угрозы, как правило, испытывают острую психологическую и эмоциональную напряженность, что является предиктором психологического и физиологического стресса. У некоторых людей это сопровождается снижением или срывом деятельности и работоспособности, ухудшением состояния здоровья, нарушениями психической деятельности, у других — мобилизацией внутренних ресурсов психики (Николаева, Хлоповских 2016).

Вариативность способов психического реагирования зависит от ряда факторов:

- индивидуально-личностных особенностей человека,
- интенсивности и длительности воздействия стрессогенных факторов,
- осведомленности относительно того, что происходит, и понимания степени опасности происходящего (Николаева, Хлоповских 2016).

Последние исследования в отношении экстремальной ситуации, связанной с пандемией COVID-19 показали, что основные противоэпидемические меры, такие как социальное дистанцирование и самоизоляция, являются самостоятельными стрессовыми факторами (Сорокин, Касьянов, Рукавишников и др. 2020), что, в свою очередь, может затруднять процессы адаптации, а также повышать общий уровень тревожности населения.

### Влияние информационной среды на психическое благополучие

Отличительной чертой современного мира и общества является ускоренное развитие и трансформация информационной среды, окружающей человека: количество и качество информационных источников, способы получения информации, ее противоречивость, разнородность и т. д. (Ким 2017). Согласно данным проведенного в 2008 г. исследования, среди совершеннолетних жителей России было 34 млн чел. (или 30 %) пользователей Интернета, а среди россиян старше 16 лет — 38 млн чел. (или 32 %) (Радкевич 2009). По данным Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации, месячная интернет-аудитория России в 2012 г. превысила 55 % населения страны, 89 % российской молодежи пользуется сетью

Интернет постоянно, а распространение мобильного доступа в сеть Интернет в России за 2012 г. выросло на 33 % (Стратегия развития... 2013). По состоянию на декабрь 2018 г. аудитория Интернета 12+ равна 91,6 млн человек, или 74,7 % населения (Логунова 2019). Таким образом, мгновенно развивающиеся информационные технологии стали объектом исследований различных научных дисциплин: социологии (Буланова 2010), экономики (Давыдова, Бибилашвили 2018), философии (Лонский 2015), психологии (Болотов 2015). Информационная среда — это совокупность виртуальных стимулов и потоков информации, которые различным образом воздействуют на человека. С помощью виртуальных стимулов социум транслирует индивиду правила, стереотипы поведения, нормы и ценности. Особенности таких воздействий среды на сознание человека формируют у него специфический образ реальности и понимание себя в ней (Ким 2017). Исследование психологического влияния процесса информатизации, который затрагивает все области жизнедеятельности человека, и его последствий является наиболее актуальным и вместе с тем сложным на сегодняшний день.

Технический прогресс и информационное обеспечение всех жизненно важных процессов функционирования общества плотно внедряется в современную жизнь, открывая тем самым человеку широкий спектр возможностей, меняя жизненный уклад и ставя человека в зависимость от информационных технологий. Потребность в информации является одной из основных для человека — без нее формирование и существование индивидуального сознания невозможно. Влияние информации на индивида несет в себе психологическую направленность и опосредуется механизмами головного мозга. Эффект этого влияния проявляется в изменении психических свойств личности и ее поведения. Ввиду того, что информационная среда оказывает сильное влияние на жизнь современного человека, необходимо понимать его механизмы, а также последствия и результаты глобальной информатизации общества в психологическом смысле (Ким 2017). Следует отметить, что глобальное развитие информационных технологий оказывает как положительное, так и отрицательное воздействие. К последнему можно отнести, в частности, нарушения психологической безопасности (Баришполец 2013). Угрозы воздействия информационных стимулов на развитие, изменение, состояние и функционирование психики человека выделяли В. И. Илюхин, В. Н. Лопатин, О. А. Финько и т. д. К факторам

информационной среды, которые наибольшим образом влияют на психологическую безопасность общества, можно отнести качественную и количественную характеристику информации (объем, подлинность, количество, разнородность, противоречивость и т. д.), соответствие характеристик информации параметрам реципиентов и установкам окружающей среды, наличие в современных информационных технологиях специфических элементов, изменяющих психическое состояние людей, наличие в информационных потоках усовершенствованных физических носителей информации, воздействующих непосредственно на физиологические носители (Ким 2017). В результате получения и обработки чрезмерного количества информации, которая не всегда является объективной и достоверной, человек начинает испытывать трудности с ориентированием в разрастающемся информационном потоке, с анализом и интерпретацией информации. Как следствие искаженных представлений о реальности, изменения мировосприятия, у человека появляются различные психологические и социальные проблемы (Тимошенко 2010). По имеющимся в современной литературе данным (Сорокин, Касьянов, Рукавишников и др. 2020), считается, что более ясное и четкое понимание угрозы вирусной инфекции и соблюдение превентивных и профилактических мер населением связаны с высоким уровнем доверия к информации, распространяемой СМИ и властями.

Таким образом, как любая чрезвычайная ситуация, пандемия COVID-19 вызвала волну психологического напряжения среди населения по всему миру. Для поддержания механизмов адаптации людей исключительно значимыми представляются следующие меры: предоставление через СМИ полной, убедительной и обоснованной информации о необходимости соблюдения профилактических мер населением; создание коалиции тех специалистов, которые участвуют в борьбе с пандемией, с целью своевременного реагирования на потребности в поддержании психического здоровья населения; проведение длительного мониторинга уровня стресса на различных интернет-платформах, что создаст возможность для сфокусированной профилактической и психокоррекционной работы среди населения (Сорокин, Касьянов, Рукавишников и др. 2020).

В связи со стремительным ростом количества информационных стимулов, их влияния на развитие личности, серьезной включенности практически всех сфер жизнедеятельности человека в различные информационные технологии,

изучение влияния информационных стимулов на психологическое здоровье, проблему стресса, особенности реагирования и поведения человека в экстремальной ситуации является актуальным и требующим дальнейших исследований.

## Организация и методы исследования

Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей психологического реагирования человека в ситуации эпидемической угрозы, транслируемой информационной средой. Цели исследования:

- 1) изучить представления респондентов о возникновении и профилактике распространения коронавирусной инфекции, полученные посредством СМИ;
- 2) изучить эмоциональное состояние респондентов под влиянием эпидемической угрозы;
- 3) изучить самооценку состояния здоровья респондентов в ситуации эпидемической угрозы.

Для реализации поставленных целей исследовательской группой кафедры клинической психологии и психологической помощи института психологии РГПУ им. А. И. Герцена в период с 21 марта по 4 апреля 2020 г. (начало дистанционного обучения в вузах и объявление в Российской Федерации нерабочих дней) было проведено исследование с использованием ресурса социальной сети «ВКонтакте», где на странице кафедры была размещена опросная форма, предполагающая добровольность и анонимность участия. Использовались клинико-психологический метод, реализованный с помощью специально разработанного авторского структурированного интервью, направленного на выявление представлений респондентов о возникновении и профилактике распространения коронавирусной инфекции COVID-19, а также экспериментально-психологический метод, реализованный с помощью двух тестовых методик: «Интегративный тест тревожности» (ИТТ) (Бизюк, Вассерман, Иовлев 2005) и «Анкета самооценки состояния» (АСС) (Никифоров 2005). Помимо этого, использовалась модифицированная проективная методика «Незаконченные предложения».

В исследовании приняли участие 108 респондентов в возрасте от 18 до 68 лет ( $M = 34,1 \pm 12,4$ ), из них 87 % — женщины и 13 % — мужчины. Математико-статистический анализ полученных данных осуществлялся с использованием статистического пакета SPSS 20.0. Вычислялись

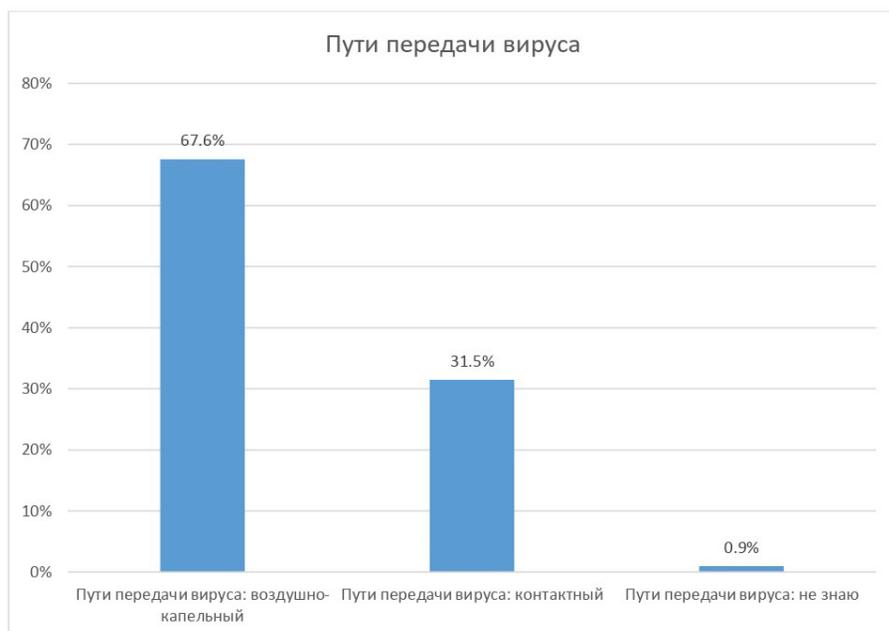


Рис. 1. Пути передачи вируса

одномерные статистики: средние арифметические значения, среднеквадратические отклонения. Для выявления достоверности межгрупповых различий использовался t-критерий Стьюдента.

### Результаты и их обсуждение

Анализ представлений о возникновении и профилактике распространения коронавирусной инфекции COVID-19 показал, что самым распространенным способом ее передачи

исследованные респонденты считали воздушно-капельный способ (67,6 %); контактный способ назвали 31,5 %, и 0,9 % ответили, что не знают ответа на этот вопрос (рис. 1).

Наиболее характерными симптомами проявления данной болезни назвали сухость горла и сухой кашель (57,4 %), а также повышение температуры тела до 38 градусов (26,9 %). Не знали о симптомах 1,9 % опрошенных (рис. 2).

Временем инкубационного периода при заражении коронавирусной инфекцией 58,3 %

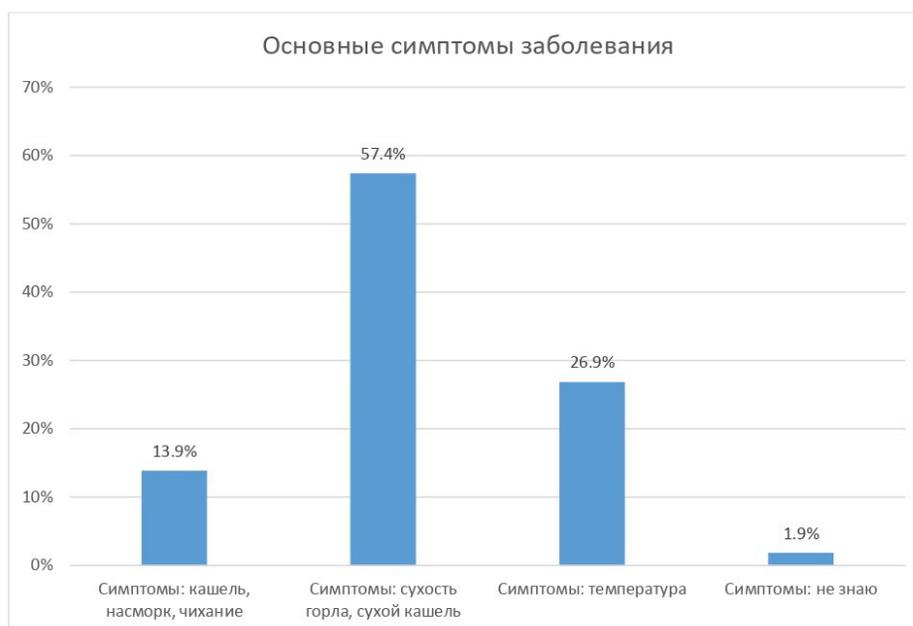


Рис. 2. Основные симптомы заболевания

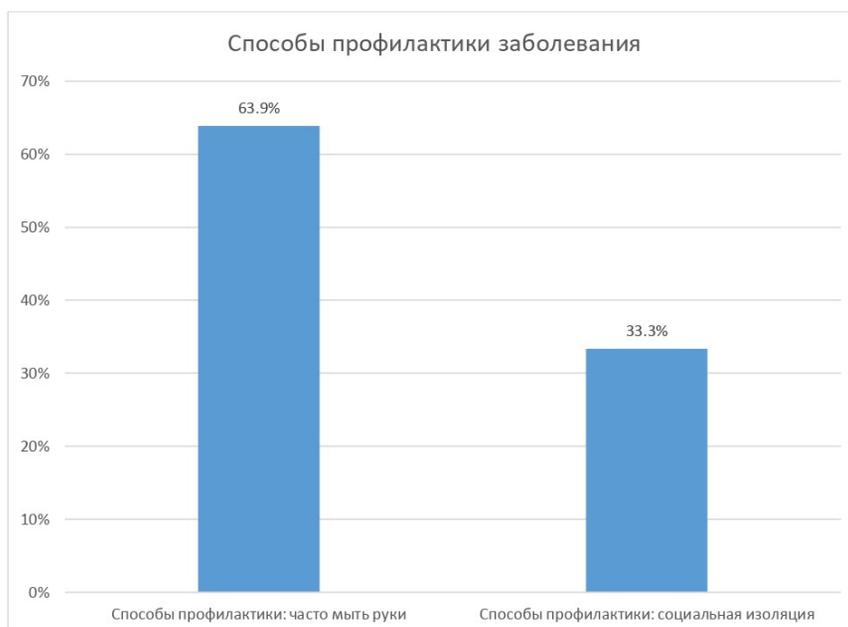


Рис. 3. Способы профилактики заболевания

респондентов назвали период до 28 дней. Пожилых людей как наиболее уязвимый контингент обозначили 98 % респондентов, соответственно, по мнению большинства, именно они в наибольшей степени нуждаются в физической изоляции от других (потенциально несущих риск заражения) людей. Из всех способов профилактики заболевания коронавирусной инфекцией COVID-19 как основные были названы два: тщательное мытье рук

и избегание большого скопления людей (63,9 %), а также полная социальная изоляция (33,3 %) (рис. 3).

На момент проведения исследования респонденты воспринимали ситуацию как «важную и серьезную» (28,7 %), «тревожную и напряженную» (25,0 %), «закономерную и контролируруемую» (17,6 %). В то же время 22,2 % оценивали ее как «преувеличенную», а 5,6 % опрошенных не могли ее идентифицировать (рис. 4).

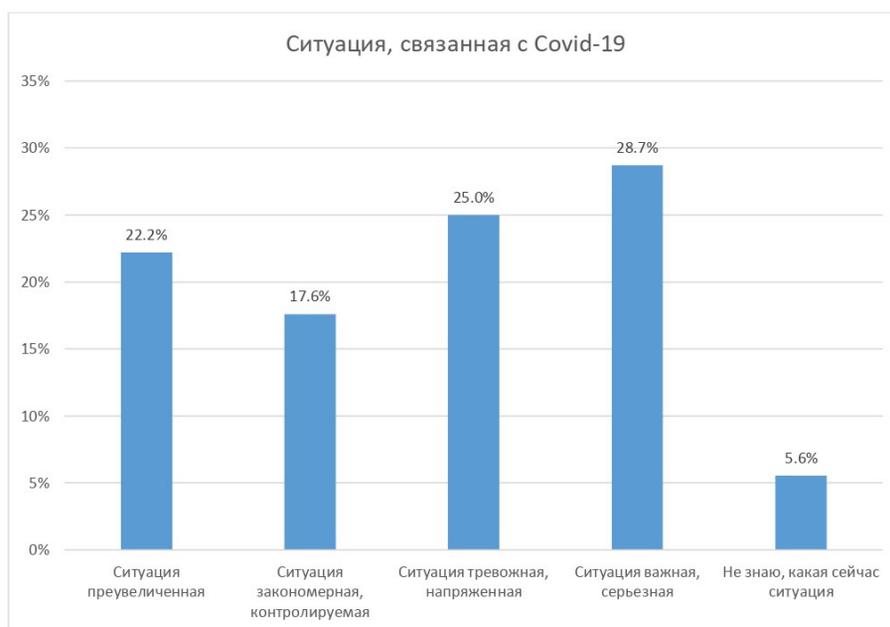


Рис. 4. Оценка ситуации, связанной с COVID-19

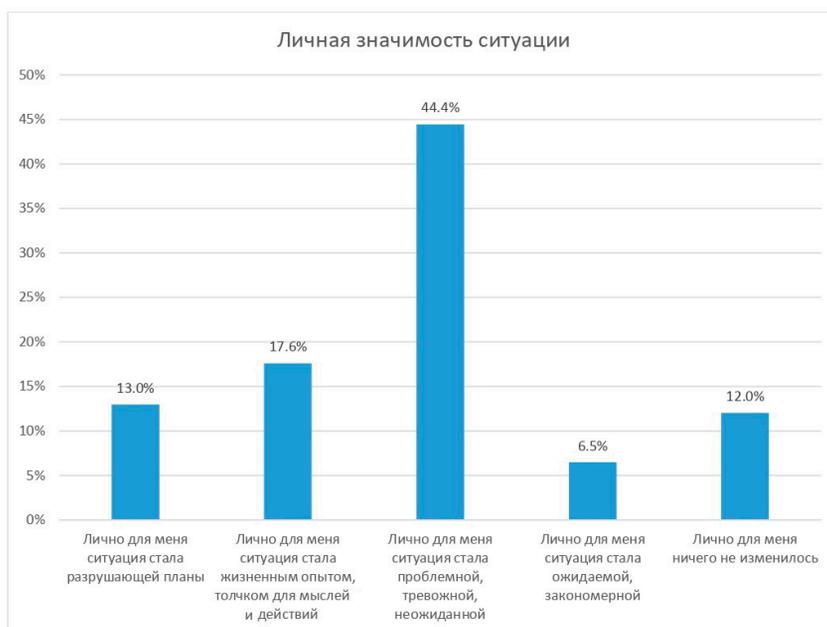


Рис. 5. Личная значимость ситуации

При этом большая часть из них (67,7 %) считали, что последствия пандемии будут носить масштабный характер и отразятся на всех сферах жизнедеятельности человека. Анализируя личную значимость возникшей социальной ситуации, 44,4 % опрошенных сказали, что для них она стала «проблемной, тревожной и неожиданной» и «разрушающей планы» (13,0 %). Однако для 12,0 % исследованных ничего не изменилось, а 17,6 % восприняли ситуацию

как «жизненный опыт, толчок для мыслей и действий» (рис. 5).

Рассматривая когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни реакций на эпидемиологическую угрозу, транслируемую информационной средой, было определено следующее. Участники исследования полагали, что имеющаяся на тот момент информация преувеличена или недостоверна (31,5 %), не является главной проблемой (18,5 %) (рис. 6).

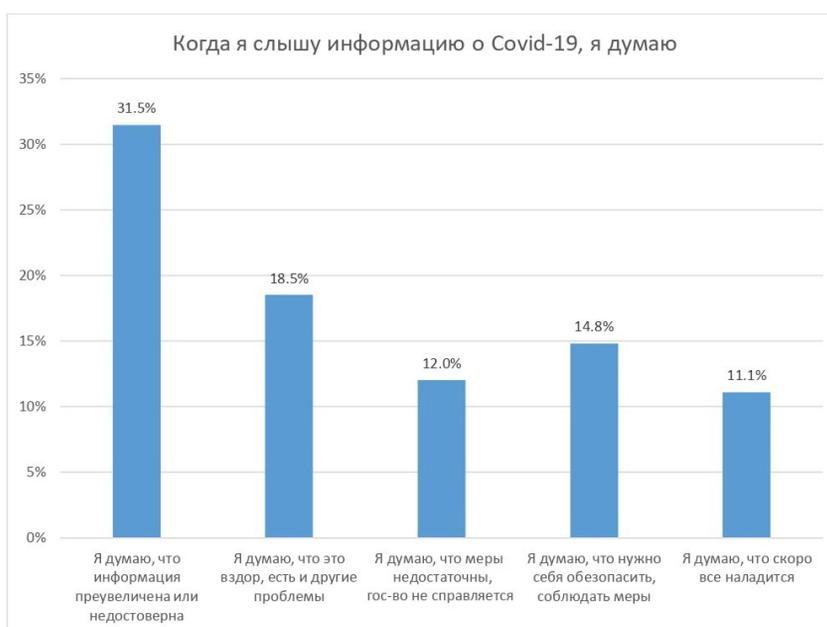


Рис. 6. Когнитивный уровень реакции на эпидемиологическую угрозу, транслируемую информационной средой

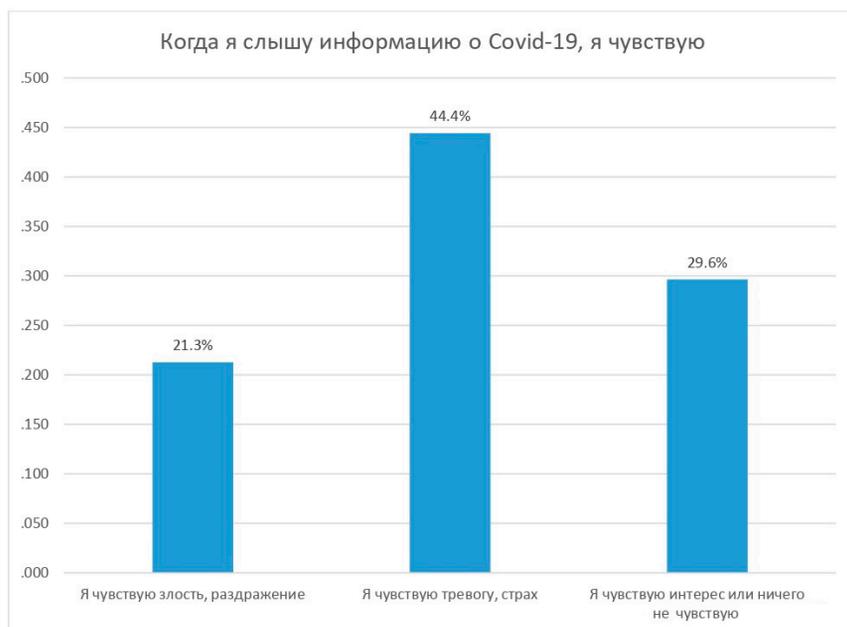


Рис. 7. Эмоциональный уровень реакции на эпидемическую угрозу, транслируемую информационной средой

При этом 12 % считали, что принимаемые меры недостаточны, а государство не справляется со сложившейся ситуацией.

Изучение эмоционального уровня показало, что доминирующими являются переживание страха и тревоги (44,4 %), а также злости и раздражения (21,3 %) (рис. 7), что на поведенческом уровне влечет за собой потребность «защитить себя и своих близких» (45,3 %) или устранить из сознания тревожащую информацию —

«не думать», «выключить телевизор» (31,4 %) (рис. 8). Также стоит отметить, что женщины достоверно чаще чувствуют тревогу и страх ( $p < 0,001$ ).

Анализ эмоционального состояния исследуемых респондентов показал повышение уровня общей тревожности до верхней границы нормы (6 станайнов). Сопоставление структурных компонентов тревожности по половому признаку обнаружило, что в женской выборке

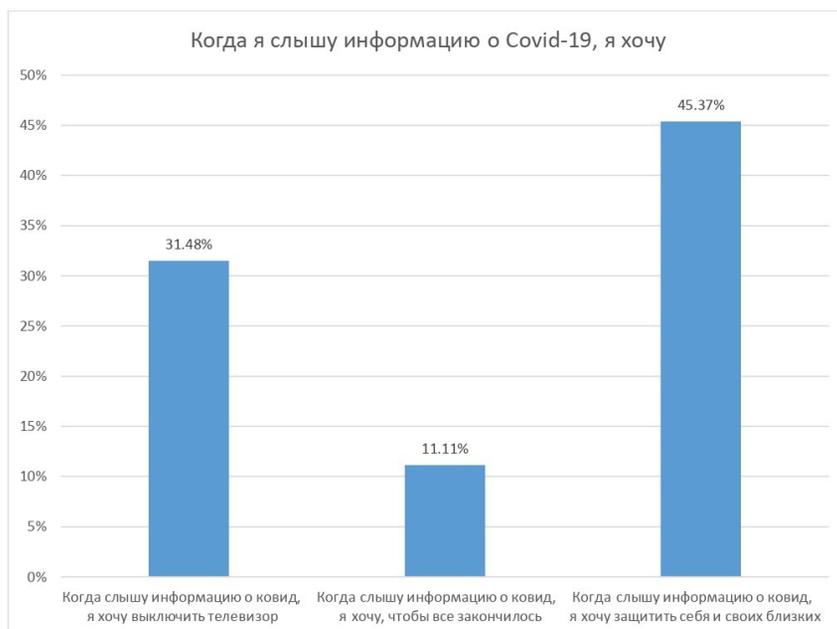


Рис. 8. Когнитивный уровень реакции на эпидемическую угрозу, транслируемую информационной средой

показатель «Тревожная оценка перспектив» достигает высокого уровня (7 станайнов) и значимо выше ( $p < 0,05$ ), чем у мужчин (5 станайнов). Самооценка состояния здоровья выявила наличие у большей части обследуемых жалоб на состояние сонливости (53,7 %), головные боли (44,4 %), мышечную слабость (26,9 %), учащенное сердцебиение (25,0 %) и нарушения пищеварительной системы (25,0 %).

## Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Уже в начале объявленного «периода карантина» у части населения средствами коммуникации было сформировано представление о коронавирусной инфекции COVID-19 как болезни, требующей физического дистанцирования в социальной среде или полного изолирования. При этом треть опрошенных не доверяет имеющейся информации, что влечет

за собой переживание тревожной неопределенности, дестабилизацию когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферы. Следует отметить, что женщины значимо чаще отмечают тревогу и страх в ситуации эпидемической угрозы, транслируемой информационной средой.

Уровень общей тревожности находится в рамках нормативных значений, однако отмечено его повышение до верхней границы нормы. Анализ половых различий по отдельным шкалам методики ИТТ показал, что, в подтверждение результатов анализа данных анкеты, показатель «Тревожная оценка перспектив» у женщин значимо выше, чем у мужчин.

Анализ самооценки состояния здоровья выявил некоторые соматические проявления у респондентов, находящихся в ситуации эпидемической угрозы: сонливость, головную боль, мышечную слабость и т. д., что свидетельствует о возможной дестабилизации психосоматической сферы.

## Литература

- Баршшполец, В. А. (2013) Информационно-психологическая безопасность: основные положения. *Радиоэлектроника. Наносистемы. Информационные технологии*, т. 5, № 2, с. 62–104.
- Бизюк, А. П., Вассерман, Л. И., Иовлев, Б. В. (2005) *Применение интегративного теста тревожности (ИТТ): методические рекомендации*. СПб.: НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 23 с.
- Бильданова, В. Р., Бисерова, Г. К., Шагивалеева, Г. Р. (2015) *Психология стресса и методы его профилактики*. Елабуга: Елабужский институт КФУ, 142 с.
- Болотов, А. В. (2015) Применение информационных технологий в психологии. *Психология, социология и педагогика*, № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/06/5051> (дата обращения 01.09.2020).
- Буланова, М. Б. (2010) Новые информационные технологии в социологическом образовании. *Социологические исследования*, № 5 (313), с. 133–136.
- Давыдова, Е. Ю., Бибилашвили, А. С. (2018) Информационные технологии в экономике. *Территория науки*, № 1, с. 82–85.
- Ким, Б. М. (2017) Психологическое воздействие информационной среды на современного человека. *Наука, образование и культура*, № 4 (19), с. 101–104.
- Логунова, О. С. (2019) Концепции определения и измерения интернет-аудитории. *Журнал социологии и социальной антропологии*, т. 22, № 2, с. 230–246. DOI: 10.31119/jssa.2019.22.2.9
- Лонский, И. И. (2015) Информатизация и эволюция общества. *Перспективы науки и образования*, № 2 (14), с. 29–35.
- Никифоров, Г. С. (ред.). (2005) *Практикум по психологии здоровья*. СПб.: Питер, 351 с.
- Николаева, А. Н., Хлоповских, Ю. Г. (2016). Психологические особенности поведения населения при чрезвычайных ситуациях. *Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций*, № 1-2 (7), с. 285–290.
- Радкевич, А. Л. (2009) Интернет-аудитория в России: состояние, динамика, тенденции. *Знание. Понимание. Умение*, № 1, с. 230–236.
- Решетников, М. М. Особенности состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных ситуациях с витальной угрозой (стихийные бедствия, техногенные катастрофы, теракты). *Европейская конфедерация психоаналитической психотерапии*. [Электронный ресурс]. URL: <https://russia.ecpp.org/text/reshetnikov-mm-osobennosti-sostoyaniya-povedeniya-i-deyatelnosti-lyudey-v-ekstremalnyh> (дата обращения 01.09.2020).
- Семенова, И. А. (2012) *Психология экстремальных ситуаций*. Ульяновск: УВАУ ГА(И), 138 с.
- Сорокин, М. Ю., Касьянов, Е. Д., Рукавишников, Г. В. и др. (2020) Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19. *Обзор психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева*, № 2, с. 87–94. DOI: 10.31363/2313-7053-2020-2-87-94

Стратегия развития отрасли информационных технологий в Российской Федерации на 2014–2020 годы и на перспективу до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 1 ноября 2013 г. № 2036-р. [Электронный ресурс]. URL: <https://digital.gov.ru/ru/documents/4084/> (дата обращения 01.09.2020).

Тимошенко, Т. В. (2010) Когнитивные аспекты информационно-психологической безопасности личности. *Известия ЮФУ. Технические науки*, № 9 (110), с. 185–188.

Удовик, В. Е., Селяутин, А. В. (2011) Информационная революция и становление информационного общества. *Известия МГТУ «МАМИ»*, № 2 (12), с. 263–267.

## References

- Barishpolets, V. A. (2013) Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost': osnovnyye polozheniya [Information-psychological security: Main principles]. *Radioelektronika. Nanosistemy. Informatsionnye tekhnologii — Radioelectronics. Nanosystems. Information Technologies*, vol. 5, no. 2, pp. 62–104. (In Russian)
- Bil'danova, V. R., Biserova, G. K., Shagivaleeva, G. R. (2015) *Psikhologiya stressa i metody ego profilaktiki [Psychology of stress and methods of its prevention]*. Yelabuga: Yelabuga Institute of Kazan Federal University Publ., 142 p. (In Russian)
- Bizyuk, A. P., Vasserman, L. I., Iovlev, B. V. (2005) *Primeneniye integrativnogo testa trevozhnosti (ITT) [Application of the integrative anxiety test (IAT)]*. Saint Petersburg: National Medical Research Center of Psychiatry and Neurology named after V. M. Bekhterev Publ., 23 p. (In Russian)
- Bolotov, A. V. (2015) Primeneniye informatsionnykh tekhnologij v psikhologii [Application of information technologies in psychology]. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika — Psychology, Sociology and Pedagogy*, no. 6. [Online]. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2015/06/5051> (accessed 01.09.2020). (In Russian)
- Bulanova, M. B. (2010) Novyye informatsionnye tekhnologii v sotsiologicheskom obrazovanii [New information technologies in sociological education]. *Sotsiologicheskie issledovaniya — Sociological Research*, no. 5 (313), pp. 133–136. (In Russian)
- Davydova, E. Yu., Bibilashvili, A. S. (2018) Informatsionnye tekhnologii v ekonomike [Information technology in economics]. *Territoriya nauki*, no. 1, pp. 82–85. (In Russian)
- Kim, B. M. (2017) Psikhologicheskoye vozdeystvie informatsionnoy sredy na sovremennogo cheloveka [The psychological impact of the information environment on a modern person]. *Nauka, obrazovaniye i kultura — Science, Education and Culture*, no. 4 (19), pp. 101–104. (In Russian)
- Logunova, O. S. (2019) Kontseptsii opredeleniya i izmereniya internet-auditorii [Identifying and measuring the internet audience]. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii — The Journal of Sociology and Social Anthropology*, vol. 22, no. 2, pp. 230–246. DOI: 10.31119/jssa.2019.22.2.9 (In Russian)
- Lonskii, I. I. (2015) Informatizatsiya i evolyutsiya obshchestva [Informatization and the evolution of society]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science & Education*, no. 2 (14), pp. 29–35. (In Russian)
- Nikiforov, G. S. (ed.). (2005) *Praktikum po psikhologii zdorov'ya [Workshop on health psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 351 p. (In Russian)
- Nikolaeva, A. N., Khlopovskikh, Yu. G. (2016) Psikhologicheskie osobennosti povedeniya naseleniya pri chrezvychajnykh situatsiyakh [Psychological features of the behavior of the population in emergency situations]. *Sovremennyye tekhnologii obespecheniya grazhdanskoj oborony i likvidatsii posledstviy chrezvychajnykh situatsij*, no. 1-2 (7), pp. 285–290. (In Russian)
- Radkevich, A. L. (2009) Internet-auditoriya v Rossii: sostoyaniye, dinamika, tendentsii [Internet audience in Russia: current situation, dynamics, tendencies]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye — Knowledge. Understanding. Skill*, no. 1, pp. 230–236. (In Russian)
- Reshetnikov, M. M. Osobennosti sostoyaniya, povedeniya i deyatelnosti lyudej v ekstremal'nykh situatsiyakh s vitalnoj ugrozoy (stikhijnye bedstviya, tekhnogennyje katastrofy, terakty) [Features of the state, behavior and activities of people in extreme situations with a vital threat (natural disasters, man-made disasters, terrorist attacks)]. *Evropejskaya konfederatsiya psikhoanaliticheskoy psikhoterapii [European Confederation of Psychoanalytic Psychotherapy]*. [Online]. Available at: <https://russia.ecpp.org/text/reshetnikov-mm-osobennosti-sostoyaniya-povedeniya-i-deyatelnosti-lyudej-v-ekstremalnykh> (accessed 01.09.2020). (In Russian)
- Semenova, I. A. (2012) *Psikhologiya ekstremalnykh situatsij [Psychology of extreme situations]*. Ulyanovsk: Ulyanovsk Civil Aviation Institute Publ., 138 p. (In Russian)
- Sorokin, M. Yu., Kasyanov, E. D., Rukavishnikov, G. V. et al. (2020) Psikhologicheskie reaktsii naseleniya kak faktor adaptatsii k pandemii COVID-19 [Psychological reactions of the population as a factor of adaptation to the COVID-19 pandemic]. *Obozrenie psikhologii i meditsinskoj psikhologii imeni V. M. Bekhtereva — V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, no. 2, pp. 87–94. (In Russian)
- Strategiya razvitiya otrasli informatsionnykh tekhnologij v Rossijskoj Federatsii na 2014–2020 gody i na perspektivu do 2025 goda. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 1 noyabrya 2013 g. № 2036-r [Development strategy of the information technology industry in the Russian Federation for 2014–2020 and for

- the future until 2025. Approved by the order of the Government of the Russian Federation of 1 November 2013 No. 2036-r/*. [Online]. Available at: <https://digital.gov.ru/ru/documents/4084/> (accessed 01.09.2020). (In Russian)
- Timoshenko, T. V. (2010) Kognitivnye aspekty informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti [Cognitive aspect of the information psychological safety of personality]. *Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki — Izvestiya SFedU. Engineering Sciences*, no. 9 (110), pp. 185–188. (In Russian)
- Udovik, V. E., Selyutin, A. V. (2011) Informatsionnaya revolyutsiya i stanovlenie informatsionnogo obshchestva [The information revolution and information society]. *Izvestiya MGTU "MAMI"*, no. 2 (12), pp. 263–267. (In Russian)

## Психодиагностика риска ранней половой жизни у девочек с помощью тематического апперцептивного теста

Е. Г. Бортникова<sup>✉1</sup>

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

### Сведения об авторе

Елена Геннадьевна Бортникова,  
SPIN-код: 5909-6207,  
e-mail: [bortnik\\_78@mail.ru](mailto:bortnik_78@mail.ru)

### Для цитирования:

Бортникова, Е. Г.  
(2020) Психодиагностика риска ранней половой жизни у девочек с помощью тематического апперцептивного теста.

*Психология человека в образовании*, т. 2, № 4, с. 384–395.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-384-395

Получена 7 августа 2020; прошла рецензирование 12 августа 2020; принята 28 августа 2020.

**Права:** © Автор (2020).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Сексуальная девиация в форме ранней половой жизни, особенно у девочек, представляется актуальной проблемой, увеличивающейся в масштабах вследствие социокультурных особенностей современности, в частности распространенности факторов риска отклоняющегося поведения. В связи с этим важное значение имеет своевременное выявление факторов риска ранней половой жизни. Одной из проблем в современной психологии является объемность психодиагностического инструментария, однообразие стимульного материала, длительность и трудоемкость для испытуемого прохождения психологического тестирования, что затрудняет оценку множества факторов системы отношений личности подростка. В статье описан опыт применения тематического апперцептивного теста для выявления риска ранней половой жизни у девочек-подростков. В работе использовались клинико-психологические методы исследования (социально-демографическая анкета; анкета девиантного поведения подростков, включающая вопросы, связанные с несколькими сферами жизни, такими как переживание стрессогенной ситуации, особенности психофизиологического состояния, специфика системы взаимоотношений родителей и подростка, особенности отношений со сверстниками, включая классный коллектив и референтные группы в виде неформального коллектива, а также оценка риска возникновения алкоголизации и наркотизации, оценка риска возникновения ранней половой жизни, оценка риска склонности к суицидальному поведению, система отношений в рамках школьной успеваемости, включая взаимоотношения с учителями и интерес к академическому обучению), а также проективный метод (модифицированный тематический апперцептивный тест, ориентированный на современных подростков, темы карточек: гендерные отношения, отношения со сверстницами, самоотношение, отношения со взрослыми, страх). В связи с существованием различных схем интерпретации тематического апперцептивного теста приводятся различные варианты, дополняющие друг друга. Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ. В результате были сделаны выводы об эмоциональном фоне, копинг-стратегиях, рефлексии, мотивации, об особенностях гендерных и межличностных отношений у девочек-подростков, попадающих в группу риска ранней половой жизни, выделены маркеры ранней половой жизни при интерпретации тематического апперцептивного теста.

**Ключевые слова:** ранняя половая жизнь, тематический апперцептивный тест, подростковый возраст, девиантное поведение, гендерные отношения.

# Psychological evaluation of the risk of early sexual activity in girls by means of a thematic apperception test

E. G. Bortnikova✉<sup>1</sup>

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

## Author

Elena G. Bortnikova,  
SPIN: 5909-6207,  
e-mail: [bortnik\\_78@mail.ru](mailto:bortnik_78@mail.ru)

## For citation:

Bortnikova, E. G.  
(2020) Psychological evaluation of the risk of early sexual activity in girls by means of a thematic apperception test. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 384–395. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-384-395

**Received** 7 August 2020;  
reviewed 12 August 2020;  
accepted 28 August 2020.

**Copyright:** © The Author (2020).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** Sexual deviation in the form of early sexual activity, especially in girls, is a topical issue exacerbated by modern socio-cultural change, and, particularly, prominent risks associated with such deviant behaviour. Thus, prompt detection of risk factors in this area is crucial. However, the diagnostic evaluation of risk factors is hindered by the bulk of psychodiagnostic tools that make the process of assessing a teenager's attitude system long and tedious for the test subject. We hypothesised that the use of a thematic apperception test may allow us to comprehensively determine an individual's psychological characteristics. The study used clinical and psychological research methods: a socio-demographic survey and a questionnaire on deviant behaviour in adolescents. The latter included questions about several spheres of an adolescent's life: stressful experiences, features of the psycho-physiological state, specifics of their relationship with their parents, features of relationships with peers (including classmates, and, possibly, a reference group in the form of an informal group); risk assessment for alcoholism and drug use, early sexual activity, suicidal behaviour, a system of relationships linked to academic performance including relationships with teachers and interest in academic achievement. The research also employed the projective method — a modified thematic apperception test aimed at modern adolescents. Card topics included gender relations, relationships with peers, the way one sees herself, relationships with adults, fear. As there is a variety of schemes for interpreting TAT, various options are given that complement each other. The study was conducted in secondary schools. As a result of the study, the authors made conclusions about the subjects' emotional background, coping strategies, reflexion, and motivation, and the features of gender and interpersonal relationships in adolescent girls prone to early sexual activity; markers of early sexual activity were identified when interpreting the thematic apperception tests.

**Keywords:** early sexual activity, Thematic Apperception Test, adolescence, deviant behaviour, gender relations.

## Введение

В современной действительности происходит изменение этики сексуальных отношений. Критике не подвергаются добрачные связи, внебрачное рождение ребенка, разводы, повторные браки. Половое воспитание отчасти регулируется и вынужденной в настоящих социально-экономических условиях женской эмансипацией. Кроме того, современное искусство часто имеет эротическую окраску — особенно это касается популярной эстрадной музыки, которая активизирует половой инстинкт у молодежи (Ma, Ono-Kihara, Song et al. 2009).

Согласно результатам исследований, опыт половой жизни отмечается у 14 % девочек-подростков до 15 лет, к 15–17 годам эта цифра достигает 31 %, а к 18 годам — 68 % (Zueva, Saikinova 2011, 315). По данным других авторов, к 16 годам в школах Санкт-Петербурга опыт

сексуальных отношений имеют около 36 % мальчиков и чуть более 42 % девушек (Алехин, Малкова 2012, 192, 196).

Классическая психологическая литература определяет раннюю половую жизнь как не патологическую девиацию, но с социальной точки зрения такое поведение расценивается как нежелательное в силу того, что половую жизнь считают ранней в том случае, если она наступит до появления первичных и вторичных половых признаков, то есть до физического созревания (Личко 1983).

Современная литература указывает на то, что у подростков выявляется ранний пубертат, то есть непосредственно половое созревание (Никитина 2013, 227–236), и позднее развитие рефлексии (Осташева 2015, 344–349; Wellings, Wadsworth, Johnson et al. 1995, 417–420). Наряду с этим несформированность процессов торможения в центральной нервной системе

в подростковом возрасте определяет внушаемость и риск девиаций, в том числе и начала ранней половой жизни (Макарова, Павлова, Макарова 2020, 40–46). Таким образом, подросток не переосмысливает свое поведение, в том числе половое, которое требует принятия на себя серьезной ответственности за последствия.

Кроме того, факторами риска возникновения различных девиаций в переходный период являются нарушенные отношения со сверстниками (68,7 %), чувство одиночества и отчужденности (от 13,2 % до 50 %), а также формирование нездоровой среды, не противодействующей и не осуждающей употребление разрешенных (50 %) и запрещенных «легких» наркотиков (22,8 %), вступление в ранние сексуальные отношения (51,4 %). Перечисленное становится результатом социальных изменений, сказывающихся на системе отношений личности подростка, в частности, на межполовых и сексуальных взаимоотношениях (Алехин, Малкова 2012, 192, 196).

Оценка перечисленных проблем представляет собой трудность для психодиагностики, так как для эффективного выявления особенностей личности и психологических проблем подростка специалист вынужден применить большой объем инструментов, которые подчас являются трудоемкими для испытуемого и снижают у него мотивацию к исследованию. На наш взгляд, тематический апперцептивный тест представляет собой наиболее оптимальный вариант психодиагностического инструментария, так как он позволяет определить и особенности личности, и причины, и специфику стрессогенных ситуаций.

В связи с этим **целью** нашего исследования явилась разработка рекомендаций по выявлению риска ранней половой жизни у девочек-подростков с помощью модифицированного тематического апперцептивного теста.

#### **Задачи:**

- 1) Выявление группы девочек-подростков, имеющих риск возникновения ранней половой жизни.
- 2) Исследование особенностей личности девочек-подростков с риском возникновения ранней половой жизни.
- 3) Выявление особенностей межличностных отношений со сверстниками у девочек-подростков с риском ранней половой жизни.
- 4) Определение маркеров риска ранней половой жизни в модифицированном тематическом апперцептивном тесте.

## **Организация и методы исследования**

Всего было исследовано 62 человека. Возраст испытуемых от 12 до 15 лет, то есть негативная фаза подросткового возраста по А. Е. Личко. В первую группу были отнесены те девочки-подростки, которые в анкете девиантного поведения показали положительный результат по части риска ранней половой жизни (30 человек), во вторую группу — девочки-подростки без риска ранней половой жизни (32 человека).

Исследование проводилось на базе Центра образования № 133 Невского района и средней общеобразовательной школы № 446 Колпинского района.

## **Методы исследования**

### *Клинико-психологические методы исследования*

- 1) Социально-демографическая анкета.
  - Включает в себя вопросы о возрасте, составе семьи, уровне дохода семьи, условиях проживания.
- 2) Анкета девиантного поведения подростков состоит из следующих тем:
  - Переживание стрессогенной ситуации. Включает вопросы, касающиеся конфликтных или тяжело переживаемых подростком обстоятельств, событий жизни.
  - Особенности психофизиологического состояния. Включает вопросы, связанные с состоянием здоровья в период пубертата.
  - Специфика системы взаимоотношений родителей и подростка. Включает вопросы, касающиеся детско-родительских конфликтов, ограничений в поведении подростка.
  - Особенности отношений со сверстниками, включая классный коллектив, референтные группы в виде неформальных коллективов, вопросы взаимоотношений в классе и вне школы.
  - Оценка риска возникновения алкоголизации и наркотизации. Включает вопросы общения со сверстниками, употребляющими какие-либо наркотики, частоту самостоятельного употребления.
  - Проведение досуга.
  - Оценка риска склонности к суицидальному поведению. Включает вопросы о смысле жизни.

- Система отношений в рамках школьной успеваемости, включая взаимоотношения с учителями и интерес к академическому обучению.
- Оценка риска возникновения ранней половой жизни. Включает вопросы о наличии опыта половой жизни у девочки-подростка, у сверстниц, об интересе к половой жизни, об интересе к контрацепции, о рассмотрении возможности вступления в половые отношения до 18 лет.

## Проективный метод

Модифицированный тематический апперцептивный тест (МТАТ). МТАТ ориентирован на современных подростков. Тест включал набор карточек для девочек. Темы карточек: гендерные отношения, отношения со сверстницами, самоотношение, отношения со взрослыми, страх. Испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Я буду показывать тебе картины, по которым ты составишь рассказ или историю. В рассказе нужно упомянуть, какая ситуация изображена на картине, что происходит с людьми, что предшествовало этой ситуации, что последует за ней. Надо сказать, что чувствуют люди, изображенные на картине, о чем они думают. Не обязательно заранее продумывать рассказ, можно сразу начинать говорить, правильных или неправильных вариантов в этом исследовании не бывает».

В связи с существованием нескольких схем интерпретации тематического апперцептивного теста (ТАТ) анализ результатов включил работу с перечнем центральных факторов, выделенных различными авторами, которые были взяты за основу обработки.

В анализе МТАТ ориентация была сделана на следующие схемы. Во-первых, Генри Мюррей (Мюррей 1971, 227–236) выделял в качестве основного фактора интерпретации идентификацию с одним или несколькими персонажами картин. Интерпретация, предлагаемая автором, представляет собой перечисление ряда трудностей, например смещение идентификации, свидетельствующее о неустойчивом представлении о себе испытуемого. Идентификация себя с двумя персонажами обозначает наличие противоположных тенденций личности. Идентификация с противоположным полом трактуется как сексуальные перверзии. Отсутствие идентификации может свидетельствовать о полном непринятии взглядов и позиции персонажа, то есть полной своей противополож-

ности. Кроме того, в подходе Г. Мюррея рассматриваются особенности потребностей испытуемого и давления, оказываемого на него, из чего формируется «тема», например, связанная с конкуренцией, стремлением к достижению, лидерству, любви.

Во-вторых, была применена схема анализа Дэвида Рапапорта (Блейхер, Крук 1986). По его мнению, повествование испытуемого включает две части: первая — клише, вторая — фантазия. Отделение одного от другого дает информацию о проблемах испытуемого и особенностях его мировосприятия. Наряду с этим выделяются формальные и неформальные характеристики. К первым относятся соблюдение инструкции и детализация. К неформальным или содержательным характеристикам относятся: эмоциональный фон рассказа, выявляемый в процессе наблюдения, который соотносится с идентификацией и является признаком идентификации испытуемого с каким-либо персонажем; соотношение персонажей рассказа со своими родственниками, друзьями, значимыми людьми и с самим собой. Помимо этого, анализируются установки и потребности персонажа, с которым идентифицирует себя испытуемый, а также мысли и чувства, которые рассматриваются как препятствия.

Третьей схемой анализа является схема С. Томкинса (Соколова 1987). Большей частью анализ С. Томкинса повторяет схему интерпретации Г. Мюррея, но с важным добавлением формы активности героя и выявлением интроверсии и экстраверсии испытуемого. Кроме того, С. Томкинс выделяет три основных уровня: «желание — построение плана действий — само действие». Застревание на одном из этих уровней является патологическим.

Четвертая схема анализа — система М. Арнольда (Соколова 1987). Основной частью является определение аттитюдов, то есть социальных установок личности испытуемого. Обнаруживается либо положительный, либо отрицательный индекс мотивации; положительный свидетельствует о высоком социальном статусе.

Пятая схема — анализ Ф. Уайтта (Леонтьев 2000), где автор описывает, помимо идентификации, несколько уровней, а также эмоциональные и формальные отношения между героями картин, что отчасти совпадает с соотношением «клише — фантазия» по Д. Рапапорту:

- 1) конкретно-фактический уровень (описание происходящих событий);

- 2) эндопсихический уровень (описание внутренних переживаний, мыслей и чувств персонажей);
- 3) символический уровень (воображаемая субъективная реальность);
- 4) уровень прошлого и мифологии;
- 5) уровень кажимости (персонажи, притворяющиеся иными, чем они есть на самом деле);
- 6) уровень условности (описание альтернативных возможных вариантов).

Шестой схемой является схема анализа Е. Т. Соколовой и В. В. Столина (Соколова 1987). Авторы выделяют самоотношение, ведущие мотивы, способы разрешения конфликтов, индивидуальные особенности.

Седьмая схема интерпретации — схема Дж. Роттера (Леонтьев 2000). Так же, как и другие авторы, Дж. Роттер выделяет отношение к миру, особенности главного героя, подход к решению проблем.

Таким образом, в заключение включены следующие пункты:

1. Общее впечатление от рассказов и особенности работы испытуемых со стимульным материалом.
2. Формальные показатели: соблюдение инструкции и детализация (по Д. Рапапорту).
3. Содержательные показатели:
  - 3.1. Идентификация испытуемого с каким-либо персонажем (по Г. Мюррею).

- 3.2. Выделение основной темы (по Г. Мюррею).
- 3.3. Выделение на фоне клише фантазийного компонента (по Д. Рапапорту).
- 3.4. На основании идентификации выделение потребностей испытуемых (по Д. Рапапорту).
- 3.5. Препятствия испытуемых (по Д. Рапапорту).
- 3.6. Особенности личности испытуемых в связи с акцентом на поведении или мыслей и чувств (по С. Томкинсу).
- 3.7. Фиксация на одном из этапов достижения желаемого (по С. Томкинсу).
- 3.8. Выявление социальных установок (по М. Арнольду) и мотивационного индекса.
- 3.9. Уровни изложения (по Ф. Уайтту).
- 3.10. Подходы к решению проблем (по Дж. Роттеру).
4. Общее представление (по Е. Т. Соколовой и В. В. Столину).

## Результаты и их обсуждение

### Результаты клинико-психологического исследования

*Социально-демографические характеристики исследуемых девочек-подростков.*

Из таблицы 1 видно, что состав семьи девочек-подростков, склонных к ранней половой жизни (РПЖ), и девочек второй группы значи-

Табл. 1. Социально-демографические характеристики девочек-подростков первой и второй групп

Социально-демографический показатель	Первая группа	Вторая группа
<b>Средний возраст</b>	14	14
<b>Состав семьи</b>		
Мать и отец	62 %	56 %
Одинокая мать	26 %	28 %
Одинокий отец	-	-
Мать и отчим	12 %	13 %
Отец и мачеха	-	-
Бабушка (и дедушка)	-	3 %
<b>Другие дети в семье</b>		
Нет	22 %	37 %
Есть один	78 %	57 %
Есть два и более	-	6 %
<b>Доход семьи</b>		
Низкий	48 %	46 %
Средний	52 %	54 %
Высокий	-	-
<b>Наличие своей комнаты</b>		
Есть	76 %	47 %
Нет	24 %	53 %

Табл. 2. Девиации поведения в первой и второй группах

№	Девиация	Первая группа %	Вторая группа %
1	Нарушение взаимоотношений с родителями	62,5	22,43
2	Смена круга общения (уход из классного коллектива, другая референтная группа присутствия)	31,25	26,2
3	Нарушение взаимоотношений со сверстниками	37,5	35,5
4	Риск алкоголизации	68,75	22,43
5	Риск наркотизации	43,75	15,9
6	Риск возникновения компьютерной зависимости	75,0	39,25
7	Снижение мотивации к учебной деятельности	81,25	10,28
8	Риск суицидального поведения	31,0	4,7

тельно не отличается. Показатель наличия других детей в семье выражен сильнее, в первой группе чаще всего встречается по двое детей в семье. Уровень дохода чаще средний, но доход ниже среднего более чем у 40 %. В первой группе наличие своей комнаты у девочки-подростка отмечено более чем у 70 %, что может являться дополнительным фактором РПЖ.

Исходя из данных таблицы 2, в первой группе чаще встречаются такие девиации поведения, как нарушения родительско-детских отношений, риск алкоголизации и наркотизации, риск возникновения компьютерной зависимости и суицидального поведения, снижение мотивации к школьному обучению. Наряду с этим, как и во второй группе, имеются нарушенные отношения со сверстниками, в том числе и с одноклассниками.

### *Результаты исследования с помощью проективного метода*

*Обобщенное заключение и примеры по результатам модифицированного тематического апперцептивного теста в первой группе.*

1. Общее впечатление от рассказов и особенности работы испытуемых со стимульным материалом.

До начала анализа можно отметить маленький объем рассказов. Сюжетная линия рассказов простая, раскрытие сути проблемы

не наблюдается. Немотивированность испытуемых отражается на объеме рассказов.

Например: «По-моему, это может быть дочка с папой или с каким-то мужчиной. Ее что-то огорчило в прошлом, что сейчас все ее мысли об этом, вот. По ее лицу можно сказать, что она не хочет никого слушать, в голове себе что-то думает, не хочет никого слушать. В будущем, может, она примет для себя какое-то решение. И все будет хорошо. Все».

Рассказы носят бытийный характер, они приземленные и примитивные. Общий интеллектуальный уровень испытуемых близок к среднему. Творческие способности не просматриваются.

2. Формальные показатели: соблюдение инструкции и детализация (по Д. Рапапорту).

В среднем латентное время составляло 15 секунд.

Общее время, затраченное на рассказы, составило в среднем 9 минут.

В большей степени описание касалось настоящего момента, изображенного на картине. Описание прошлого или предшествующих событий и будущего игнорировалось, если испытуемым не напоминали о необходимости полного выполнения инструкции.

Например: «Эта девочка что-то рассматривает, мне кажется, у нее что-то в руках и, возможно, сзади папа или просто прохожий,

но девочка удивлена. Возможно, что она разочарована, ну, вот мужчина. Он как будто зол, ему что-то не нравится. Мне кажется, что это папа и дочка. Может быть, у них что-то случилось (пауза — 59 секунд). Возможно, она испугана, ну не знаю. Мне почему-то кажется, что она держит что-то в руках. Либо она на что-то смотрит, либо она испугана, либо она разочарована. А мужчина, он либо зол, мне кажется... (пауза — 23 секунды) Я не знаю, что еще сказать».

Напоминания осуществлялись в соответствии с требованиями проведения ТАТ. В дальнейшем девочки-подростки после описания происходящих на картинах событий давали краткую характеристику предшествующих и краткое заключение о будущих событиях, а именно о форме и результате разрешения ситуации, что может свидетельствовать о каких-либо конфликтных переживаниях в прошлом, на основании чего испытуемые испытывают беспокойство относительно неблагоприятия в будущем.

Например: «Мне кажется, что мужчина рассказал что-то девушке, он рад, а она в шоке, мне кажется. Не знаю, почему (пауза — 12 секунд). Они разговаривают, мне кажется, он что-то хочет объяснить. Он как будто смеется над ней, она этого не понимает, она злится. Возможно, они еще ссорятся, но только мужчина не воспринимает это всерьез, а женщина думает. Все».

Испытуемыми кратко обозначались эмоции и чувства, то есть одним словом, например, «чувствует тревогу» или «чувствует страх», «чувствует злость». В отношении мыслей героев картин испытуемые ограничивались констатацией факта, то есть персонаж думает, но суть и ход его размышлений не раскрывался. В связи с этим можно предположить, что контроль над аффективностью снижен, существует опасность дезорганизации в стрессовой ситуации.

Например: «Тут, наверное, ее парень. Она с ним куда-то сходила, в кино пошла с парнем, и теперь они не общаются, у них конфликт. И теперь они выясняют, зачем она это сделала. Они злые. Все».

Детализация: испытуемые, как правило, ограничивались описанием происходящего на картине, что встречается у тревожных и истероидных личностей.

### 3. Содержательные показатели:

3.1. Идентификация испытуемого с каким-либо персонажем (по Г. Мюррею). Идентификация с персонажами: с девушкой, которая в положении «слабой», с девочкой, разговаривающей с мужчиной, с лежащей девушкой,

с девушкой, ссорящейся с молодым человеком. С доминирующей девушкой соотносится мать. Мужчина ассоциируется с отцом.

Например: «Здесь они, может быть, ссорятся, девушка справа, можно сказать так, немного грубовата, какой-то конфликт выясняют (пауза — 20 секунд), до этого, может, у них были какие-то разногласия (пауза — 23 секунды), после этого (пауза — 20 секунд), мне кажется, что эта девушка справа, она как-то более грубо, ну, относится, чем девушка слева (пауза — 22 секунды). Если это конфликт, то, возможно, что они его решат, не знаю (пауза — 31 секунда). Я не знаю, по фотке очень трудно определить (пауза — 26 секунд). Возможно, что вот эта девушка, она как бы моложе, возможно, что это ее мама. Они выясняют что-то. Может же быть такое? (пауза — 54 секунды). Не знаю. Ну, понятно, что, возможно, конфликт. До этого у них какие-то разногласия были. И сейчас они разбираются. А что после — я не знаю. Даже мыслей нет (пауза — 42 секунды). Больше ничего не могу сказать».

Перечисленные персонажи, с которыми идентифицировали себя испытуемые, характеризуются как слабые, находящиеся в подчиненном положении, боящиеся происходящего, считающие, что этот страх и события — расплата за прошлые ошибки. Наряду с этим выявляются конфликты, связанные с родителями, где родители выступают как носители социальных норм, возмущающие и стыдящие персонажей, отождествляемых испытуемыми с собой.

3.2. Выделение основной темы (по Г. Мюррею). Основные темы — это детско-родительские отношения, конкуренция за противоположный пол, суицидальные риски.

Например: «Это, наверное, дочь и отец. Они идут и что-то обсуждают. Наверное, папе что-то не нравится, и девочка возмущается».

3.3. Выделение на фоне клише фантазийного компонента (по Д. Рапапорту). В качестве фантазийных элементов выступают необходимость подготовки к чему-либо, беременность, смерть, насмешки, современные особенности общения подростков в интернете и интерес современных девочек-подростков к жизни фотомоделей. Перечисленное может свидетельствовать об основных переживаниях современных девочек-подростков.

Например: «Темный лес. Девушка видеоблоггер, снимает свой блог. Там очень темно. Почему у нее лицо белое? Потому, что на нее светит вспышка. И все. С ней все хорошо. Не знаю, что сказать. У меня первый раз такое вообще...»

3.4. На основании идентификации выделение потребностей испытуемых по Д. Рапапорту. Основными потребностями являются наличие партнера противоположного пола, налаживание отношений с родителями, беспокойство из-за возможной беременности, конкуренции по поводу партнеров противоположного пола, страх смерти.

Например: «...Я не понимаю, что это... Девушка лежит. Не знаю, почему-то вообще с трупом связано. Что это, труп? Ну, не знаю, где-то на заброшенном каком-то здании, убили девушку, не знаю. Больше ничего не могу сказать. Вообще, ничего в голову не приходит. В прошлом училась в колледже, наверное, молодая, наверное, да, училась в каком-то образовательном центре. Может решила сходить на заброшенное здание, пофотографировать. И там ее убили. Все. Потом ее найдут и похоронят, и все».

3.5. Препятствия испытуемых (по Д. Рапапорту) в качестве отрицательных эмоций и чувств, таких как страх, возмущение, гнев.

Например: «Девушка на лестнице, наверное, она за что-то переживает. Грустная. Не знаю. В общем, она чем-то расстроена. Не могу больше ничего сказать. Может ее в прошлом кто-то обидел, и она сейчас грустит. Сейчас она размышляет об этом, и все будет хорошо. Вот. Чувствует обиду, тоску, грусть. О чем думает — не знаю».

3.6. Особенности личности испытуемых в связи с акцентом на поведении или мыслях и чувствах (по С. Томкинсу). Мысли и чувства описываются в гораздо меньшей степени, чем поведение персонажей. В двух третях случаев рассказывается о поведении. Таким образом, можно предположить, что девочки-подростки в первой группе чаще экстравертированы.

3.7. Фиксация на одном из этапов достижения желаемого (по С. Томкинсу). Ни желаемое, ни построение плана действия чаще не обозначается, в основном происходит фиксация на действии, то есть на третьем этапе, характеризующемся беспорядочностью, импульсивными действиями.

3.8. Выявление социальных установок (по М. Арнольду) и мотивационного индекса. Мотивационный индекс отрицательный — противодействие старшим, что связано с несоблюдением социальных норм, транслируемых родителями.

Например: «Тут... можно сказать, как будто разговор дочка с отцом. Дочь что-то сделала не так, а отец... как это сказать-то... говорит как бы, что так делать нельзя, что это плохо, а она как будто не согласна. Вот так».

3.9. Уровни изложения (по Ф. Уайтту). Уровень изложения в основном описательный, конкретно-фактический, с элементами эндopsихического описания чувств и внутренних переживаний героев. Сюжета не наблюдается. Обобщения и широкие выводы не обозначаются испытуемыми. Наряду с этим обнаруживаются уходы в форме разветвления.

Например: «Девушка лежит на лестнице (пауза — 13 секунд), не знаю, она отдыхает от чего-то... не знаю (пауза — 11 секунд), возможно, она отдыхает от какой-то там суеты может быть, ну, меня вот это вот смущает, пыталась разобраться, что это. Вот это похоже на лестницу, что это такое, вряд ли это лестница (пауза — 36 секунд), сложно. Может быть, ей плохо стало, не знаю (пауза — 9 секунд). Как будто она упала в обморок, может быть такое? Если она упала в обморок, возможно, она ждет помощь, пока кто-то придет (пауза — 14 секунд). Я больше ничего не знаю (пауза — 1 минута 3 секунды)». Психолог: «Что было до этого?» «Не знаю, у нее такой живот, либо она беременная, либо какая-то болезнь, ну, просто у бабушки такое похожее, я просто присматриваюсь. Либо она беременная упала в обморок, либо из-за болезни. Вот. Может, она до этого волновалась, что-то ее беспокоило (пауза — 41 секунда). Может быть, что она не лежит, а стоит. Наверное, она чувствует усталость, ей плохо. Может быть, она думает о помощи, когда кто-то придет и поможет ей».

3.10. Подходы к решению проблем (по Дж. Роттеру). Поиск социальной поддержки.

4. Общее представление (по Е. Т. Соколовой и В. В. Столину).

Девочки-подростки первой группы, то есть имеющие риск РПЖ, характеризуются как эмоционально-лабильные, импульсивные, экстравертированные. Общий эмоциональный фон снижен. Им свойственна подчиненная позиция, склонность к ожиданию социальной поддержки. Родительско-детские отношения характеризуются как конфликтные. Отношения со сверстниками конкурентные, враждебно окрашенные, причиной конфликта являются личные предпочтения и симпатии сверстников противоположного пола. Наряду с этим отсутствует понимание эмоционального содержания гендерных конфликтов.

### Обобщенное заключение и примеры по результатам МТАТ во второй группе

1) Общее впечатление от рассказов и особенности работы испытуемых со стимуль-

ным материалом. Объем рассказов небольшой. Сюжеты рассказов стереотипны. Рассказы изобилуют словами-паразитами и паузами.

Например: «Одна девушка говорит другой девочке, чтобы она не рассказывала ее секрет, который она рассказала...» Пауза. Психолог: «Я тебе напомню инструкцию: о чем думают герои?» «Они думают о жизни. Вот эта девушка (указывает на фигуру слева), наверное, боится, хочет, чтобы она не рассказывала секрет». «Тут девушка от чего-то страдает. Ну, она замкнутая. Поэтому она скрытная и одиночка, можно сказать так. Все».

В большей степени рассказы носят бытийный характер, с высокой долей конфликтности и агрессии.

В рассказах четко просматривается сюжетная линия, однако рассказы составлены на примитивном уровне.

Например: «Девушка сидит в классе на уроке. У нее есть парень. Такие глаза задумчивые, что-то случилось, наверное. Сожаление у нее на лице. Они помиряются потом».

Общий интеллектуальный уровень испытуемой близок к среднему. Воображение — на среднем уровне, творческие способности не просматриваются.

2. Формальные показатели: соблюдение инструкции и детализация (по Д. Рапапорту). В среднем латентное время составляло 10 секунд.

Общее время, затраченное на рассказы, составило в среднем 20 минут.

Описание начиналось с настоящего момента, после этого испытуемые, как правило, переходили к описанию прошлого. В описании будущего фигурировал в основном счастливый конец, таким образом, изображаемая ситуация является пиком, после чего наступает мгновенная развязка.

Например: «Девушка спускалась, ей стало плохо. Она упала в обморок. Думает, как бы собраться с силами и встать, но она встанет и пойдет к врачу».

Мысли и чувства описывались совместно, что может свидетельствовать об отсутствии внутриличностных конфликтов.

«Это человек, возможно, репортеры, когда пришли делать сюжет, например, про разоблачение детских домов. Сфоткали ребенка. Ребенок не понимает, что происходит, чувствует страх».

Детализация на среднем уровне.

Например: «Девушка устала и прилегла. Лестница длинная, она пока спускалась, устала. У нас такая же лестница есть. Не знаю, она заснула. Потом снова пойдет».

3. Содержательные показатели:

3.1. Идентификация испытуемого с каким-либо персонажем (по Г. Мюррею). Идентификация происходит с персонажами волевыми, лидирующими и подавляющими других. Испытуемые солидарны с агрессивной девушкой. Идентификация с девушкой, лежащей на лестнице, соотносится с описанием дальнейших активных действий этого персонажа.

3.2. Выделение основной темы (по Г. Мюррею). Основными темами, затрагиваемыми испытуемыми, являются родительско-детские отношения, употребление наркотиков, учебные ситуации. Гендерные отношения описываются как конфликтные, причем противоречия являются результатом измены.

Например: «Это заброшенное здание. Может, ей плохо. Что-то случилось в личной жизни. Вот, лежит, думает, как вернуть молодого человека. Чувствует обиду, к другой ушел, думает, как ей отомстить. Она позвонит ему и покончит с собой».

Учебная деятельность характеризуется как обязанность достижения высоких результатов.

Например: «Девочка сидит на уроке. Ее пришли сфотографировать, потому что она стала победительницей конкурса рисунков. Потом она поедет на конкурс по стране, даже по миру, защищать честь школы. Она не показывает, что ей приятно, что она победила. Думает, как бы не подвести того, кто в нее верит».

3.3. Выделение на фоне клише фантазийного компонента (по Д. Рапапорту). В качестве такового можно выделить страх смерти, переживания по поводу необходимости достижения высоких результатов, взаимоотношений с молодыми людьми, агрессию.

Например: «Наверное, преступница, совершила убийство, не хочет, чтобы ее видели и критиковали. Думаю, она осознает, и больше такого не повторится».

3.4. На основании идентификации выделение потребностей испытуемых (по Д. Рапапорту). Потребности выражаются в необходимости достижения результатов в учебной деятельности, снижении страха смерти, избавлении от наркотической или алкогольной зависимости, установлении доверительных взаимоотношений с противоположным полом.

3.5. Препятствия испытуемых (по Д. Рапапорту). В качестве препятствий выступают эмоциональные переживания.

3.6. Особенности личности испытуемых в связи с акцентом на поведении или мыслях и чувствах (по С. Томкинсу). В 50 % случаев встречаются рассказы, ориентированные

на описание действий, и в 50 % случаев — рассказы с описанием чувств. Ход размышлений не отображается.

3.7. Фиксация на одном из этапов достижения желаемого (по С. Томкинсу). Выделяются отдельные желания испытуемых, но нет четкого алгоритма их достижения, чаще описываются действия, отраженные от формального подхода к выполнению задания.

3.8. Выявление социальных установок (по М. Арнольду) и мотивационного индекса. Социальные установки на достижение успеха, но мотивационный компонент отрицательный.

3.9. Уровни изложения (по Ф. Уайтту). Прослеживается сюжетный уровень изложения.

Например: «Ну. Эта девушка выдала тайну этой девушки. И первая ей угрожает, или замечание, чтобы так эта не делала больше. Может, встречалась с мальчиком (пауза). Помиряются потом (пауза). Первая переживает, а вторая чувствует равнодушие».

3.10. Подходы к решению проблем (по Дж. Роттеру): агрессивное поведение.

4. Общее представление (по Е. Т. Соколовой и В. В. Столину).

Для испытуемых второй группы характерен сниженный фон настроения. При описании картин испытуемыми обозначались такие эмоции, как страх, злость, испуг, боязнь, возмущение, гнев. То есть положительно окрашенных эмоций не обозначалось.

Например: «Мне кажется, две подруги ссорятся. Одна хочет рассказать, а другая не позволяет. Может тайна касается одной из них (пауза). Все-таки не расскажет. Или расскажет (пауза). Все зависит от ситуации. Наверное, не расскажет все-таки тайну. Одной хочется рассказать, а другая боится. Говорит: “Молчать!”» «Вампиры какие-то (пауза). Фотография нечеткая. Мне кажется, ее обидели. Может, кто-то ее ударил (пауза). Или просто поссорились, не то сказала. Чувствует обиду. Просто чувствует обиду. Успокоится, наверное».

Тревога связана с необходимостью достижения высоких результатов в учебной деятельности. Наблюдается рефлексия. Например: «Здесь изображена девушка, которая... Неожиданный кадр. Судя по лицу, произошло что-то неприятное. И она думает, как это могло случиться, и не верит в то, что произошло. Мне кажется, она будет долго об этом помнить...»

Самоотношение характеризуется сниженной самооценкой, связанной с субъективным неуспехом в учебной деятельности, восприятием себя как агрессивного человека в отношении межличностных конфликтов.

Позиция в конфликтной ситуации агрессивная. Например: «Девушка что-то сказала не то, другая наезжает, если другая не извинится, то ей будет плохо. Явно из-за парня все это. Первая немного побаивается. Эта конкретно наезжает. Она все парню расскажет».

«Две девушки. Одна из них увидела то, что другая не должна была видеть. А вторая, соответственно, увидела это. И другая ей угрожает. Первая боится, что это все может всплыть, а вторая не боится. Я думаю, что девушка выйдет победительницей отсюда».

Имеется риск аддиктивного поведения.

Сравнивая результаты первой и второй групп, можно отметить следующее:

1. Общее впечатление от рассказов и особенности работы испытуемых со стимульным материалом: мало различаются. В обоих случаях рассказы короткие, длительных пауз не наблюдалось. Речь сбивчивая, избыточная словами-паразитами. Фон настроения во второй группе приподнятый, возбужденный. Девочки второй группы в большей степени были ориентированы на правильное выполнение задания. В первой группе девочки-подростки отнеслись к исследованию формально, интереса не проявляли.

2. Формальные показатели: соблюдение инструкции и детализация (по Д. Рапапорту). Инструкция соблюдалась во второй группе. В первой группе инструкция чаще игнорировалась, что свидетельствует о беспокойстве за свое будущее из-за неудач в прошлом.

3. Содержательные показатели:

3.1. Идентификация испытуемого с каким-либо персонажем (по Г. Мюррею). Идентификация во второй группе с сильными, доминирующими персонажами, в первой группе — с героями, находящимися в подчиненной позиции.

3.2. Выделение основной темы (по Г. Мюррею). Большинство тем в обеих группах совпадают, но чаще встречаются в первой группе нарушения отношений с родителями и не встречается тема учебной деятельности. Во второй группе чаще встречается тема, связанная с наркотической аддикцией.

3.3. Выделение на фоне клише фантазийного компонента (по Д. Рапапорту). Фантазийные компоненты совпадают с выделенными темами в пункте 3.2.

3.4. На основании идентификации выделение потребностей испытуемых (по Д. Рапапорту). Потребности отличаются, в первой группе отсутствует потребность в доминировании и высоких достижениях.

3.5. Препятствия испытуемых (по Д. Раппорту). В качестве препятствий выделяются в обеих группах отрицательные эмоции — страх и гнев.

3.6. Особенности личности испытуемых в связи с акцентом на поведении или мыслях и чувствах (по С. Томкинсу). В первой группе чаще встречаются экстравертированные личности.

3.7. Фиксация на одном из этапов достижения желаемого (по С. Томкинсу). Фиксация в первой группе на действиях, а во второй — на желаемом.

3.8. Выявление социальных установок (по М. Арнольду) и мотивационного индекса. Социальные установки во второй группе направлены на достижение успеха; в первой группе социальные установки транслируются родителями, но не принимаются.

3.9. Уровни изложения (по Ф. Уайтту). Во второй группе — сюжетный уровень. В первой — описательный. То есть для девочек-подростков, имеющих риск РПЖ, характерна невовлеченность в процесс исследования, возможна конкретность мышления.

3.10. Подходы к решению проблем (по Дж. Роттеру). В первой группе — ожидание социальной поддержки, во второй — агрессивный способ.

4. Общее представление (по Е. Т. Соколовой и В. В. Столину). В обеих группах снижен эмоциональный фон. Фиксация во второй группе на достижении успехов, избавлении от ад-

дикции, рефлексии. В первой группе обнаруживается выраженная эмоциональная лабильность, отсутствие мотивации к учебной деятельности.

Таким образом, в качестве маркеров выявления риска РПЖ в МТАТ может служить, во-первых, слабое, формальное, исключительно для соблюдения инструкции по напоминанию психолога, описание прошлого и будущего. Во-вторых, идентификация с персонажами, находящимися в подчиненном положении. В-третьих, отсутствие темы учебной деятельности. В-четвертых, отсутствие рефлексии.

## Выводы

В группе девочек с риском РПЖ обнаруживается эмоциональная нестабильность, снижение мотивации к учебной деятельности. Вторая группа девочек отличается ориентацией на достижение успехов, склонностью к анализу своих поступков и их причин.

Межличностные отношения девочек-подростков, имеющих риск РПЖ, характеризуются как конкурентные между девочками и подчиненные в отношении противоположного пола.

В качестве маркеров выявления риска РПЖ в МТАТ может служить скудное описание картин МТАТ, особенно в отношении рассказа о прошлом и будущем, формальное отношение к исследованию, обозначение подчиненного положения основного персонажа, отсутствие в рассказах темы учебной деятельности, отсутствие рефлексии.

## Литература

- Алехин, А. Н., Малкова, Е. Е. (2012) Саморазрушающее поведение подростков как феномен и научная проблема. *Universum: Вестник Герценовского университета*, № 2, с. 191–198.
- Блейхер, В. М., Крук, И. В. (1986) *Патопсихологическая диагностика*. Киев: Здоров'я, 280 с.
- Леонтьев, Д. А. (2000) *Тематический апперцептивный тест*. 2-е изд. М.: Смысл, 254 с.
- Личко, А. Е. (1983) *Эти трудные подростки: Записки психиатра*. Л.: Лениздат, 126 с.
- Макарова, В. И., Павлова, А. Н., Макарова, А. И. (2020) Факторы риска, влияющие на здоровье подростков России и США: обзор литературы. *Экология человека*, № 7, с. 40–46.
- Мюррей, Г. А. (1971) *Тематический апперцептивный тест. Руководство*. [Электронный ресурс]. URL: <http://flogiston.ru/library/tat> (дата обращения 09.09.2019).
- Никитина, И. Л. (2013) Старт пубертата — известное и новое. *Артериальная гипертензия*, т. 19, № 3, с. 227–236. DOI: 10.18705/1607-419X-2013-19-3-227-236
- Осташева, Е. И. (2015) Социально-психологические факторы отклоняющегося поведения современных подростков. В кн.: М. Г. Рябова (ред.). *Психология человека в условиях здоровья и болезни. Материалы V научно-практической конференции*. Тамбов: «Бизнес — Наука — Общество», с. 344–349.
- Соколова, Е. Т. (1987) *Проективные методы исследования личности*. М.: МГУ, 176 с.
- Ma, Q., Ono-Kihara, M., Cong, L. et al. (2009) Early initiation of sexual activity: A risk factor for sexually transmitted diseases, HIV infection, and unwanted pregnancy among university students in China. *BMC Public Health*, no. 9, article 111. DOI: 10.1186/1471-2458-9-111
- Wellings, K., Wadsworth, J., Johnson, A. et al. (1995) Provision of sex education and early sexual experience: The relation. *The BMJ*, vol. 311, no. 7002, pp. 417–420. DOI: 10.1136/bmj.311.7002.417
- Zueva, T., Saykinova, N. (2011) *Education and health from childhood to adult life*. Moscow: Pediatr Publ., 323 p.

## References

- Alekhin, A. N., Malkova, E. E. (2012) Samorazrushayushchee povedenie podrostkov kak fenomen i nauchnaya problema [Self-destructive behavior adolescents as a phenomenon and a scientific problem]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta — Universum: Bulletin of the Herzen University*, no. 2, pp. 191–198. (In Russian)
- Bleikher, V. M., Kruk, I. V. (1986) *Patopsikhologicheskaya diagnostika [Pathopsychological diagnostics]*. Kiev: Zdorov'ya Publ., 280 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2000) *Tematicheskij appertseptivnyj test [Thematic apperception test]*. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Smysl Publ., 254 p. (In Russian)
- Lichko, A. E. (1983) *Eti trudnye podrostki: Zapiski psikhiatra [These are difficult teenagers: Psychiatrist's notes]*. Leningrad: Lenizdat Publ., 126 p. (In Russian)
- Ma, Q., Ono-Kihara, M., Cong, L. et al. (2009) Early initiation of sexual activity: A risk factor for sexually transmitted diseases, HIV infection, and unwanted pregnancy among university students in China. *BMC Public Health*, no. 9, article 111. DOI: 10.1186/1471-2458-9-111 (In English)
- Makarova, V. I., Pavlova, A. N., Makarova, A. I. (2020) Faktory riska, vliyayushchie na zdorov'e podrostkov Rossii i SShA: obzor literatury [Risk factors affecting the health of adolescents of Russia and the USA: A literature review]. *Ekologiya cheloveka — Human Ecology*, no. 7, pp. 40–46. (In Russian)
- Murray, G. A. (1971) *Tematicheskij appertseptivnyj test. Rukovodstvo [Thematic apperception test. Manual]*. [Online]. Available at: <http://flogiston.ru/library/tat> (accessed 09.09.2019). (In Russian)
- Nikitina, I. L. (2013) Start pubertata — izvestnoe i novoe [The timing of puberty: Well-known and new issues]. *Arteria'naya gipertenziya — Arterial Hypertension*, vol. 19, no. 3, pp. 227–236. DOI: 10.18705/1607-419X-2013-19-3-227-236 (In Russian)
- Ostasheva, E. I. (2015) Sotsial'no-psikhologicheskie faktory otklonyayushchegosya povedeniya sovremennykh podrostkov [Socially-psychological factors of deviant behavior of modern teenagers]. In: M. G. Ryabova (ed.). *Psikhologiya cheloveka v usloviyakh zdorov'ya i bolezni. Materialy V nauchno-prakticheskoy konferentsii [Psychology of human health and disease. Proceedings of the V International scientific-practical conference]*. Tambov: "Biznes — Nauka — Obshchestvo" Publ., pp. 344–349. (In Russian)
- Sokolova, E. T. (1987) *Proektivnye metody issledovaniya lichnosti [Projective methods of personality research]*. Moscow: Moscow State University Publ., 176 p. (In Russian)
- Wellings, K., Wadsworth, J., Johnson, A. et al. (1995) Provision of sex education and early sexual experience: The relation. *The BMJ*, vol. 311, no. 7002, pp. 417–420. DOI: 10.1136/bmj.311.7002.417 (In English)
- Zueva, T., Saykinova, N. (2011) *Education and health from childhood to adult life*. Moscow: Pediatr Publ., 323 p. (In English)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-396-399

## III Международная научно-практическая конференция «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» 1–2 октября 2020 г.

Л. А. Цветкова<sup>✉1</sup>, С. А. Безгодова<sup>1</sup>

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

### Сведения об авторах

Лариса Александровна Цветкова, SPIN-код: 2815-8700, Scopus AuthorID: 7006374015, ORCID: [0000-0002-4080-7103](https://orcid.org/0000-0002-4080-7103), e-mail: [itsvetkova@herzen.spb.ru](mailto:itsvetkova@herzen.spb.ru)

Светлана Александровна Безгодова, SPIN-код: 6644-6059, Scopus AuthorID: 57128588500, ResearcherID: D-5173-2017, ORCID: [0000-0001-5425-7838](https://orcid.org/0000-0001-5425-7838), e-mail: [s.a.besgodova@gmail.com](mailto:s.a.besgodova@gmail.com)

**Для цитирования:** Цветкова, Л. А., Безгодова, С. А. (2020) III Международная научно-практическая конференция «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» 1–2 октября 2020 г. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 4, с. 396–399. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-396-399

**Получена** 18 октября 2020; **принята** 19 октября 2020.

**Права:** © Авторы (2020). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

## III International Scientific and Practical Conference “The Herzen University Conference on Psychology in Education” 1–2 October 2020

L. A. Tsvetkova<sup>✉1</sup>, S. A. Bezgodova<sup>1</sup>

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

### Authors

Larisa A. Tsvetkova, SPIN: 2815-8700, Scopus AuthorID: 7006374015, ORCID: [0000-0002-4080-7103](https://orcid.org/0000-0002-4080-7103), e-mail: [itsvetkova@herzen.spb.ru](mailto:itsvetkova@herzen.spb.ru)

Svetlana A. Bezgodova, SPIN: 6644-6059, Scopus AuthorID: 57128588500, ResearcherID: D-5173-2017, ORCID: [0000-0001-5425-7838](https://orcid.org/0000-0001-5425-7838), e-mail: [s.a.besgodova@gmail.com](mailto:s.a.besgodova@gmail.com)

**For citation:** Tsvetkova, L. A., Bezgodova, S. A. (2020) III International Scientific and Practical Conference “The Herzen University Conference on Psychology in Education” 1–2 October 2020. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 396–399. DOI: 10.33910/2686-9527-2020-2-4-396-399

**Received** 18 October 2020; **accepted** 19 October 2020.

**Copyright:** © The Authors (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

1–2 октября 2020 г. в Герценовском университете состоялась III Международная научно-практическая конференция «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» (при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,

проект № 20-013-22073). Конференция традиционно собирает ведущих специалистов в области психологии образования из России и других стран, объединяет исследователей и практиков, предоставляет площадку для обсуждения передовых научных результатов

и практических достижений. В 2020 г. в конференции приняли участие 316 участников из 24 регионов Российской Федерации, а также ученые, практикующие психологи и педагоги Беларуси, Армении, Болгарии, Японии. С учетом текущей эпидемиологической ситуации конференция проводилась в гибридном режиме (с возможностью дистанционного подключения ко всем мероприятиям конференции, которые проводились в очном режиме).

Проведение конференции совпало с юбилеем двух кафедр института психологии. Кафедра психологии развития и образования, празднующая в эти дни 95-летний юбилей, на протяжении всей своей истории сохраняет лидирующие позиции в области педагогической психологии и психологии образования. Кафедре клинической психологии и психологической помощи в этом году исполнилось 20 лет, и хотя ее история в сравнении с кафедрой психологии развития и образования занимает более короткий период времени, ее вклад в развитие психологии образования также довольно весом: именно она стала первой кафедрой клинической психологии, открывшейся в педагогическом вузе и решающей задачи клинико-психологической подготовки будущих педагогов и педагогов-психологов. Доклады, представленные в ходе пленарного и секционных заседаний, а также круглых столов, были посвящены возможностям применения результатов исследований в области медицинской психологии и психологии образования для решения задач, стоящих перед современным образованием в контексте социальных вызовов, с которыми столкнулась система образования в текущем году в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции.

В ходе конференции всесторонне обсуждались психологические риски современного образования, стратегии и тактики их профилактики и преодоления в различных образовательных контекстах. В фокусе внимания находились вопросы поведения детей, подростков и молодежи в условиях неопределенности, которые характерны для современного постиндустриального общества. Особое внимание было уделено психологическим последствиям глобальных изменений, связанных с пандемией COVID-19, а также психологическим ресурсам совладания с ситуациями кризиса и неопределенности. Активно обсуждались закономерности субъект-средовых взаимодействий в социальной и образовательной сфере, детерминанты и условия сохранения и укрепления субъективного и психологического благополучия субъектов

образования, клинико-психологическая проблематика в современном образовании.

Крайне актуальными были признаны вопросы, касающиеся различных психолого-педагогических аспектов цифровизации образования, такие как психологическая безопасность детей, подростков и молодежи в цифровой среде, пути совершенствования использования ими образовательных возможностей цифровой среды, а также способы профилактики и коррекции проблемного использования Интернета учащимися различных ступеней образования. Отдельное внимание было уделено осмыслению актуального опыта педагогического взаимодействия в цифровой среде, связанного с временным переходом на дистанционное и смешанное обучение в связи с угрозой распространения COVID-19.

Участниками конференции были обозначены необходимые изменения в профессиональной подготовке специалистов, занятых в системе образования, отвечающие новым профессиональным задачам, возникшим в связи с пандемией COVID-19 и стремительным распространением новых форматов педагогического взаимодействия. Была констатирована трансформация профиля профессионально значимых качеств педагога, сопряженная с идеологическими, методологическими и методическими изменениями системы образования, что неизбежно связано с необходимостью совершенствования образовательных и профессиональных стандартов.

По итогам работы секций, семинаров, круглых столов участники конференции выработали предложения в адрес органов государственного управления федерации и регионов России, а также в адрес профессионального сообщества. Эти предложения составили основу резолюции конференции.

#### **Предложения в адрес Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации:**

- 1) Внести дополнения в ФГОС по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», направленные на совершенствование содержания психологической подготовки учителей в соответствии с требованиями актуальной ситуации в образовании, что предполагает:
  - разработку программ профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов с учетом специфики деятельности учителя в поликультурной

образовательной среде (в том числе в билингвальной среде), а также с учетом региональной специфики образовательной среды как части социокультурного пространства;

- разработку клинико-психологических модулей для программ психологической подготовки и повышения квалификации педагогов, что позволит повысить продуктивность образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования.
- 2) Разработать, апробировать и внедрить в практику профессиональной подготовки педагогов и психологов образования интегрированные образовательные программы, нацеленные на формирование у специалистов системы образования компетенций в сфере организации и осуществления межведомственного взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения субъектов образования на разных образовательных ступенях.

**Предложения в адрес Министерства науки и высшего образования:**

- 1) Внести изменения во ФГОС высшего образования, предполагающие переход от узкой профильности к подготовке специалистов широкого профиля, ориентированных на непрерывное образование, обладающих потенциалом самостоятельного выбора профессиональной траектории в контексте динамично изменяющихся требований рынка труда.
- 2) Разработать, апробировать и внедрить в основные образовательные программы, реализуемые вузами, психологический модуль, направленный на формирование у обучающихся личностных компетенций, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности в условиях социальной неопределенности.

**Предложения в адрес учебно-методических объединений педагогических вузов:**

- 1) Способствовать усилению практико-ориентированной подготовки специалистов системы образования за счет расширения баз психолого-педагогической практики, а также создания в вузах служб методической и психологической поддержки начинающих специалистов.

- 2) Дополнить УМК учебных дисциплин, включенных в программы подготовки специалистов системы образования, элементами, которые позволят транслировать модель диалогичных отношений между субъектами образования и сместить фокус усилий с «информирования» на создание условий для «понимания» ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности, формирования профессиональной позиции субъекта.

**Предложения в адрес Российской академии образования:**

- 1) Определить приоритетные направления исследований психологических ресурсов субъектов образования, необходимых для достижения образовательных результатов, которые предусмотрены современными федеральными государственными образовательными стандартами на различных ступенях образования, а также создать на этой основе сетевые исследовательские группы (с опорой на ведущие педагогические вузы России) для осуществления масштабных исследований по соответствующей тематике.
- 2) Инициировать разработку и внедрение цифровой платформы для поддержки функционирования психологических служб образовательных организаций с целью организационно-методического сопровождения деятельности психологических служб, а также мониторинга в режиме реального времени динамики показателей психолого-педагогического статуса учащихся в разных регионах России с целью адресного методического сопровождения региональных психологических служб системы образования.
- 3) Создать экспертную комиссию для оценки релевантности психодиагностического, психопрофилактического и коррекционно-развивающего инструментария, используемого в работе психологических служб различных ступеней образования.
- 4) Разработать и внедрить механизм психолого-педагогической экспертизы цифровой учебно-методической продукции, предлагаемой для различных ступеней образования, на всех этапах разработки: от формулирования технического задания для разработчиков до апробации.
- 5) Создать службу психологического сопровождения и поддержки учителя

в условиях перехода на реализацию образовательных программ с применением цифровых образовательных технологий.

**Предложения в адрес Российского психологического общества и Федерации психологов образования России:**

- 1) Выступить с инициативой о разработке профессиональным сообществом новых программ психологической оценки и экспертизы эффективности профессиональной деятельности педагога.
- 2) Инициировать обсуждение профессиональным сообществом регламента и этических норм педагогического взаимодействия в цифровой среде.

**Предложения в адрес научных фондов, осуществляющих финансирование научно-исследовательских проектов на конкурсной основе:**

- 1) Организовать и провести серию конкурсов, направленных на поддержку исследований, целью которых является изучение психолого-педагогических эффектов мероприятий, реализуемых в рамках национального проекта «Образование», а также проекта «Цифровая школа — 2025», для оценки их эффективности и своевременного внесения целесообразных корректив в ход их реализации.
- 2) Усилить поддержку межрегиональных исследований, посвященных проблематике, обозначенной выше, с целью оценки

результатов реализации государственных образовательных проектов в регионах, обладающих социокультурной и социально-экономической спецификой.

**Предложения в адрес оргкомитета:**

- 1) Признать III Международную научно-практическую конференцию «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» успешно состоявшейся.
- 2) Провести IV Международную научно-практическую конференцию «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» в 2021 году.
- 3) Дополнить очный формат конференции прямыми интернет-трансляциями всех мероприятий для расширения аудитории участников.

По итогам работы конференции издан сборник материалов, который размещен в свободном доступе на сайте Герценовских чтений (<https://herzenpsyconf.ru/>). Приглашаем вас познакомиться с опубликованными в нем статьями и непременно ждем в Герценовском университете в числе участников Герценовских чтений — 2021!

*Лариса Александровна Цветкова,  
академик РАО, проректор по научной работе  
РГПУ им. А. И. Герцена, председатель программного  
комитета Герценовских чтений — 2020*

*Светлана Александровна Безгодова,  
директор института психологии  
РГПУ им. А. И. Герцена, заместитель председателя  
программного комитета Герценовских чтений — 2020*