



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

Том 17 № 3 (2020)

**DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3
<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>**

**Научный журнал
Издается с 2003 г.**

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЦИФРОВИЗАЦИИ В РОССИИ И МИРЕ

- De Martino M., Gushchina Yu.Sh., Boyko Z.V., Magnanini A., Sandor I., Guerrero Perez B.A., Isidori E.** Self-organisation in lifelong learning: theory, practice and implementation experience involving social networks and a remote format (Самоорганизация в непрерывном образовании: теория, практика и опыт реализации с использованием социальных сетей и дистанционного формата) 373
- Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И.** Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом 390
- Хотинец В.Ю., Сальнова С.А.** Executive Functions и их связь с развитием речи на русском языке у детей-билингвов и монолингвов 412
- Novikova I.A., Berisha N.S., Novikov A.L., Shlyakhta D.A.** Personality traits and foreign language proficiency in Russian linguistics and non-linguistics students (Личностные черты и уровень владения иностранным языком у российских студентов-лингвистов и нелингвистов) 426
- Иванов М.С., Утюганов А.А., Яницкий М.С., Серый А.В.** Безопасность в системе ценностно-смысловых ориентаций офицеров Российской национальной гвардии: на примере курсантов – будущих офицеров 440

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ В КРОСС-КУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ

- Shamionov R.M.** The role of civic identity in the preferences of civil and political forms of social activity in Russian youth (Роль гражданской идентичности в предпочтениях гражданско-политических форм социальной активности российской молодежи) 459
- Григорьев Д.С.** Взгляды на этнокультурное многообразие и авторитарные и этноцентрические установки русских 473
- Rikel A.M.** Perception of social maturity criteria, self-perception and value orientations among Russian millennials (Восприятие критериев социальной зрелости, самовосприятие и ценностные ориентации представителей российского поколения «Игрек») 491
- Павлова Н.Д., Афиногенова В.А., Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., Кубрак Т.А.** Закономерности обсуждения актуальных событий интернет-пользователями на площадках Рунета 504
- Шейнов В.П.** Опросник «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация 521

МИРОВАЯ НАУКА В ЛИЦАХ

- Moliner P.** On Serge Moscovici's 95th anniversary: the theory of social representations – history, postulates and dissemination (К 95-летию Сержа Московиси: теория социальных представлений – история, постулаты и распространение) 542
- Sachkova M.E., Kochetkov N.V.** Mikhail Kondratyev: when there is only a name on a card (Михаил Кондратьев: когда на визитке только имя) 554

РЕЦЕНЗИИ

- Щербинин А.И.** Смысловое пространство социальных сетей: рецензия на книгу «Сети 4.0. Управление сложностью» / под ред. А.Н. Расходчикова. М.: ВЦИОМ, Агентство социальных исследований «Столица», 2020. 132 с. 563

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Куриленко Виктория Борисовна, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка Медицинского института РУДН, Москва, Россия

Почетный редактор

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, Ph.D., выдающийся профессор департамента психологии Хьюстонского университета, профессор-исследователь департамента педиатрии, молекулярной генетики и генетики человека Бейлорского медицинского колледжа, Хьюстон, США; профессор Центра детских исследований Йельского университета, старший научный сотрудник лаборатории Хаскинса, Йель, США

Ответственный секретарь

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной и дифференциальной психологии РУДН, член-корреспондент МАНПО, Москва, Россия

Члены редакционной коллегии

Барбот Баптисте, Ph.D., профессор психологии Пэйс Университета, Нью-Йорк, США

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Россия

Джарвин Линда, Ph.D., профессор психологии Парижского колледжа искусств, Париж, Франция

Ключуков Христо, доктор педагогических наук, Ph.D., профессор Университета Силезии в Катовице, Катовице, Польша

Нью Вилльям, Ph.D., профессор, профессор и глава департамента образования и исследований молодежи Колледжа Белойта, Белойт, США

Оздорска-Мазур Ева, Ph.D. in Education, профессор, профессор факультета этнологии и образовательных наук Университета Силезии в Катовице, Катовице, Польша

Раицкая Лилия Климентовна, доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, советник ректора МГИМО МИД России, профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО МИД России, Москва, Россия

Рич Грант, Ph.D., профессор психологии, психотерапевт, Джуно, Аляска, США

Стошич Лазар, Ph.D., профессор Колледжа академических исследований «Досидеж», Белград, Сербия

Такушьян Гарольд, Ph.D., профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии Университета Фордхэм, Нью-Йорк, США

Тарноу Юджин, Ph.D., научный сотрудник «Авалон Бизнес Систем», Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США

Хархурин Анатолий Владимирович, Ph.D., профессор психологии Американского университета Шарджи, Шарджа, Объединенные Арабские Эмираты

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы, Минск, Беларусь

Редактор Ю.А. Заикина

Редактор англоязычных текстов Ю.Н. Бирюкова

Компьютерная верстка Ю.А. Заикиной

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала «Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика»:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 778-38-07 (доб. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Подписано в печать 21.09.2020. Выход в свет 28.09.2020. Формат 70×108/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Times New Roman».

Усл. печ. л. 17,85. Тираж 500 экз. Заказ № 629. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

VOLUME 17 NUMBER 3 (2020)

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

EDUCATION IN RUSSIA AND IN THE WORLD

IN THE CONTEXT OF GLOBALISATION AND DIGITALISATION

- Mario De Martino, Yulia Sh. Gushchina, Zlata V. Boyko, Angela Magnanini, Iosif Sandor, Berta Alicia Guerrero Perez, & Emanuele Isidori.** Self-Organisation in Lifelong Learning: Theory, Practice and Implementation Experience Involving Social Networks and a Remote Format 373
- Tatiana G. Fomina, Anna M. Potanina, & Varvara I. Morosanova.** The Relationship Between School Engagement and Conscious Self-regulation of Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad 390
- Vera Yu. Khotinets, & Sofya A. Salnova.** Executive Functions and Their Relationship with the Development of Russian Speech in Bilingual and Monolingual Children 412
- Irina A. Novikova, Nadezhda S. Berisha, Alexey L. Novikov, & Dmitriy A. Shlyakhta.** Personality Traits and Foreign Language Proficiency in Russian Linguistics and Non-Linguistics Students 426
- Mikhail S. Ivanov, Aleksey A. Utyuganov, Mikhail S. Yanitskiy, & Andrey V. Seryi.** Security as Part of the System of Value-Semantic Orientations of Russian National Guard Officers: A Case Study of Cadets – Officer Candidates 440

SOCIAL PSYCHOLOGY IN CULTURAL DIMENSIONS

- Rail M. Shamionov.** The Role of Civic Identity in the Preferences of Civil and Political Forms of Social Activity in Russian Youth 459
- Dmitry Grigoryev.** Views on Cultural Diversity as well as Authoritarian and Ethnocentric Attitudes of Russians 473
- Alexander M. Rikel.** Perception of Social Maturity Criteria, Self-perception and Value Orientations among Russian Millennials 491
- Natalya D. Pavlova, Victoriya A. Afinogenova, Taisiya A. Grebenshikova, Irina A. Zachesova, & Tina A. Kubrak.** Patterns of Discussion of Current Events by Internet Users: Case Study of Runet Sites 504
- Viktor P. Sheinov.** Questionnaire on Assessing Individual Vulnerability to Cyberbullying: Development and Preliminary Validation 521

PERSONS OF GLOBAL SCIENCES

- Pascal Moliner.** On Serge Moscovici's 95th Anniversary: The Theory of Social Representations – History, Postulates and Dissemination 542
- Marianna E. Sachkova, & Nikita V. Kochetkov.** Mikhail Kondratyev: When There is Only a Name on a Card 554

BOOK REVIEWS

- Aleksei I. Shcherbinin.** The Semantic Space of Social Networks: Book Review of "Networks 4.0. Complexity Management" / ed. by A.N. Raskhodchikov. Moscow: VCIOM, Social Research Agency "Stolitsa", 2020. 132 p. 563

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Viktoriya B. Kurilenko, D.Sc. in Education, Head of Department of Russian Language at the Institute of Medicine, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Honorary Editor

Elena L. Grigorenko, Ph.D. in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor, Department of Psychology, University of Houston, Houston, USA, Research Certified Adjunct Professor, Departments of Pediatrics and Molecular and Human Genetics, Baylor College of Medicine, Houston, USA, Adjunct Professor of Child Study Center and Senior Scientist of Haskins Laboratories, Yale University, Yale, USA

Assistant to the Editor-in-Chief

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology (Candidate of Psychological Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Social and Differential Psychology Chair, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

Members of the Editorial Board

Baptiste Barbot, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of Department of Psychology, Pace University, New York, USA

Inna B. Bovina, D.Sc. in Psychology (Doctor of Psychological Sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

Linda Jarvin, Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art, Paris College of Art, Paris, France

Anatoliy V. Kharkhurin, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology, American University of Sharjah, Sharjah, UAE

Hristo Kyuchukov, Ph.D. in Education, Professor of Intercultural Education, Silesian University in Katowice, Poland

William S. New, Ph.D. in Education and Psychology, Professor and Chair, Department of Education and Youth Studies, Beloit College, Beloit, USA

Ewa Ogrodzka-Mazur, Ph.D. in Education, Prof. hab., Professor of Institute of Education, Faculty of Ethnology and Educational Science, University of Silesia in Katowice, Poland

Lilia K. Raitskaya, D.Sc. in Education, Ph.D. in Economics, Rector's Adviser and Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations at the Ministry for Foreign Relations of the Russian Federation (MGIMO University), Moscow, Russia

Grant J. Rich, Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association, Juneau, Alaska, USA

Harold Takooshian, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies at Fordham University, Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President and Representative to APA Council, Fordham University, New York, USA

Eugen Tarnow, Ph.D. in Physics, researcher, Avalon Business Systems, Inc., Fair Lawn, NJ, USA

Viktor P. Sheinov, D.Sc. in Sociology (Doctor of Sociological Sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical Mastery Chair, Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus

Lazar Stosic, Ph.D. in Computer Science, Professor, College of Academic Studies "Dositej", Belgrade, Serbia

Copy Editor *Iu.A. Zaikina*
English Texts' Editor *Yu.N. Biryukova*
Layout Designer *Iu.A. Zaikina*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board of RUDN Journal of Psychology and Pedagogics:

10 Miklukho-Maklaya St, bldg 2, Moscow, 117198, Russian Federation
Tel.: +7 (495) 778-38-07 (ext. 12-67); e-mail: psyj@rudn.ru

Printing run 500 copies. Open price.

Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House
3 Ordzhonikidze St, Moscow, 115419, Russian Federation
Ph.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

О ЖУРНАЛЕ

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов с 2003 г. Редколлегия журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): [http:// publicationethics.org](http://publicationethics.org)

Цель журнала – публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований российских и зарубежных ученых по актуальным проблемам современной психологии и педагогики в виде научных статей, научных обзоров, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки, научно-информационных сообщений.

Журнал адресован научным работникам, исследователям, преподавателям в сфере психологии и педагогики, практическим психологам, педагогам и учителям, а также аспирантам и студентам, обучающимся по психолого-педагогическим и смежным специальностям.

Статьи публикуются на русском и английском языках.

«Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» включен в обновленный Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата наук и доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки);

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки);

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки);

19.00.02 – Психофизиология (психологические науки);

19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки);

19.00.04 – Медицинская психология (психологические науки);

19.00.05 – Социальная психология (психологические науки);

19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки);

19.00.13 – Психология развития, акмеология (психологические науки).

С 2017 г. журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>, с 2020 г. – в базу RSCI на платформе WoS, а также индексируется в РИНЦ (ядро РИНЦ), DOAJ, Google Scholar, Ulrich's Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions и др.

Функционирует электронный сайт журнала на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике и этике, требованиях к подготовке и публикации статей, полнотекстовые выпуски журнала с 2008 г. и другую информацию.

В базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) представлены полнотекстовые версии статей с 2003 г.: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редколлекцией по электронному адресу: psyj@rudn.ru

ABOUT OUR JOURNAL

“RUDN Journal of Psychology and Pedagogics” is a quarterly scientific peer-reviewed journal on the current problems of psychology, pedagogy and education. The journal has been issued since 2003. Until December 2016 the Journal was titled “**Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics**”.

The founder and publisher of the Journal is Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University). Editorial Board strictly adheres to the international standards of publication ethics of the COPE: <http://publicationethics.org>

The purpose of the Journal is publishing the results of the fundamental and applied scientific research of the Russian and international scientists on the current trends of psychology and education in the form of the scientific articles, scientific survey materials, scientific reports, reviews, historical background information devoted to the prominent figures of the Russian and international science. The articles are published in Russian and English.

The Journal is addressed to scientists, researchers, teachers in the field of psychology and pedagogy, practical psychologists, educators and teachers, as well as graduate and undergraduate students.

Since 2017 the Journal has been officially accepted for coverage in PsycINFO (American Psychological Association): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

The Journal is also indexed in RSCI (WoS), Russian Index of Science Citation (Core Collection), DOAJ, Google Scholar, Ulrich’s Periodicals Directory, WorldCat, East View, Cyberleninka, Dimensions.

The main thematic rubrics of the Journal are:

- Theoretical, Methodological and Polemic Problems of Modern Psychology and Pedagogy;
- Current Problems of Personality Psychology;
- Contemporary Social Psychological Research;
- Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;
- Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;
- Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;
- Psychological and Pedagogical Research of Higher and Secondary Education;
- Cross-National Scientific Cooperation;
- International Conferences on Psychology and Education.

Rubrics are constantly updated and reflect the current trends in the development of modern psychology and education.

The Journal website operates on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. The website contains full information about the Journal, editorial policy and ethics, requirements for the preparation and publication of the articles, etc., as well as full-text issues of the Journal since 2008.

The database of the Russian Science Citation Index on the platform of the Scientific Electronic Library provides full-text versions of the Journal articles published since 2003: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>

For all matters relating to the publication of articles in the Journal you can contact with the Editorial Board by e-mail: psyj@rudn.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-373-389

UDC 159.9.072.43

Review article

Self-Organisation in Lifelong Learning: Theory, Practice and Implementation Experience Involving Social Networks and a Remote Format

Mario De Martino¹, Yulia Sh. Gushchina¹, Zlata V. Boyko¹,
Angela Magnanini², Iosif Sandor³,
Berta Alicia Guerrero Perez⁴, Emanuele Isidori²

¹Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

²Foro Italico University of Rome
6 Piazza L. De Bossis, Rome, 00135, Italian Republic

³Babeş-Bolyai University
7 Strada Pandurilor, Cluj-Napoca, 400000, Romania

⁴De la Cruz & Associates, Attorneys at Law
74E Carrasquilla St, Panama City, 0823, Zona 7, Republic of Panama

Abstract. Currently, in the context of the global transition of the world education system to the remote format, it has become vitally important for a person to be able and ready to independently organise his/her educational and professional activities. The article considers methodological approaches to self-education in the context of its use in the process of lifelong learning/continuous education. The authors discuss the existing concepts of self-education and ways of its organisation, taking into account age-specific features, forms and types of learning. The concepts of 'self-organisation' and 'self-education' are analysed. The essence of the scientific categories 'self-learning' and 'self-organisation in education' is revealed in relation to the system of higher education. The role of tutors as mediators in student self-organisation is shown and their main functions in this process are described. Based on a theoretical analysis of existing forms of self-organisation in education and the experience of using self-organisation, various directions and possibilities of their application in practice are delineated. Careful consideration is given to criticism of the use of self-organisation in learning and its advantages. The authors also discuss the prospects of using self-organisation in higher education, emphasising the importance and relevance of developing self-organisation as a student's personality trait. A description is made of learning models based on self-organisation of students. Finally, the experience of implementing the self-organisation approach to the educational process is analysed. As a result of the study, the authors conclude that self-learning can be successful if it seems socially significant for students. The use of advanced digital technologies and Internet resources can also contribute to effective self-learning. The results of the study indicate that students should develop the ability to independently organise their educational activities as



well as self-control/self-assessment skills, which is especially important in connection with the increase in independent work in curricula and the massive transition to the remote format in higher education during the COVID-19 pandemic.

Key words: lifelong learning, self-education, self-organisation of students, continuing education, remote education, social network

Introduction

The globalisation and modernisation of modern society requires new approaches to education. Individuals who are able to ensure their competitiveness throughout their lives are very much in demand today. The constant influx of new knowledge accompanied by increasing volumes of information and emerging new technologies lead to the need to improve skills and develop the creative capacities of individuals. Therefore, learning activities should be focused not so much on increasing quantitative indicators of knowledge but on developing certain skills to solve specific problems and tasks.

The concept of lifelong education involves the acquisition of new knowledge throughout life, using both formal and informal learning models (Boyko et al., 2014; Belovol et al., 2019). The formal learning model is implemented in educational institutions at various levels and is confirmed by official documents (certificates, diplomas). Informal learning takes place in the process of everyday life, often without a special educational task. In recent years, due to the significant development of the science of education and the concept of lifelong learning, the importance of the educational process has been identified, in which it is necessary to help students to understand the process of their own learning and make them able to assess their own experience.

Consequently, the internal and external aspects of the individual learning process, such as the motivation for acquiring certain skills, the decision-making system necessary to optimise the learning process, the ability to manage it and direct it towards achieving goals related to the needs and interests of students, become the most important factors that determine the success or failure of learning itself (Knyazkova, 2014).

The idea of self-education and self-learning throughout one's life originates in the philosophies of Socrates, Plato and Aristotle, who linked the process of self-education with the possibility of personal self-improvement and self-development (Aristotle, Plato). Later, R. Descartes proposed the hypothesis of self-organisation, which was further developed by I. Kant (Descartes, Kant). These ideas were further elaborated in pedagogy and psychology. In the context of the concept of lifelong education, which became popular in the 70s of the twentieth century, the ideas of self-education, self-learning and self-organisation gained particular relevance.

In 1996, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) emphasised the importance of helping people, starting at the initial level of education, to develop skills and acquire knowledge that would enable them to self-develop constantly and throughout their lives, to retain the ability to learn and actively monitor the dynamics of their own learning (OECD-OCSE, 1996).

Later, in the 2013 message, revised in 2017 and addressed to the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of

the Regions, on technology and educational resources, the European Commission emphasised the importance of promoting the conditions and rules of an open educational process based on ‘self-directed’ learning, aimed at the formation of thinking and responsibility among students who can independently plan their educational process, find resources and, therefore, consciously participate in the learning process and achieve results. This approach, according to the European Commission, should also be encouraged by the use of open educational resources (Cfr. Commissione Europea, 2013). Self-directed learning is currently an indicator that reflects how a person is able to determine what, when and how to teach, as well as an integral part of the need that must be met through the constant search for new educational opportunities. The conceptual transition from education to self-education is a promising direction in the development of higher education. Self-organisation is a prerequisite and part of the process of self-education.

Self-organisation in learning: a comprehensive concept

The aim of our study is to consider the existing pedagogical and psychological approaches to the organisation of self-education, which is one of the leading forms of lifelong learning, as well as to make a comparative analysis of various forms of self-organisation in higher education.

Due to the increased relevance of self-education in recent years, a number of questions have arisen related to the process of organising self-education, such as self-organisation, self-motivation, self-learning and some others. ‘Self-education’ and ‘self-organisation’ as scientific categories are considered in philosophy, pedagogy, psychology, sociology and cultural studies due to the interdisciplinary content of these concepts. M. Knowles emphasised that self-education is not only a basic, specifically human ability but also the cornerstone of the lifelong learning process (Knowles, 1975).

The ability to ‘manage oneself’, ‘self-control’ and ‘self-organisation’ in many ways allows us to assess the level of personal development. Self-organisation is a fundamental indicator for assessing the development level achieved by an individual, both in terms of personal maturity and intellectual and professional development; it also determines the degree of active participation of students in planning, conducting, assessing and understanding the learning option selected and implemented by them based on their interests and needs (Brockett, Hiemstra, 1991).

M. Narváez and A. Prada believe that self-organisation in learning can be identified with the concept of ‘self-directed learning’, which, in turn, is synonymous to ‘self-regulated’, ‘autonomous’ and ‘programmed’ learning, since in all these forms of learning the key element will be personal initiative, which is described as the basis or rather the ‘starting point’ from which individuals begins to set goals and manage their resources in order to achieve the set goals (Narváez, Prada, 2005. Pp. 115–146). Self-organisation is manifested in the ability to take on growing responsibility in the process of self-learning, set specific goals, allocate the necessary resources for learning, plan educational activities, choose strategies, monitor the development of actions, constantly assess learning outcomes and reflect on one’s own actions.

An analysis of Russian psychological and pedagogical studies of self-organisation showed that there are many different approaches to understanding this phe-

nomenon. Some authors consider self-organisation as self-direction of their own actions sorted in order of importance and aimed at achieving a goal (Mandrikova, 2010); others believe that self-organisation is an integrated system-forming complex of personality traits that affects the effectiveness of activities (Smolyar, Knyazkova, 2016); A.M. Pavlova understands self-organisation as the ability to create a system of independent self-directive actions that ensure the productivity of activities (Pavlova, 2017).

Self-organisation in self-education is actually a starting point for lifelong learning, understood as a state of constant search for opportunities to acquire new knowledge. Moreover, it is ‘self-organisation’ (which includes the process of self-control and self-motivation) that allows individuals to start the processes associated with lifelong learning, that is, to perceive themselves as ‘students’ and ‘researchers’ throughout their existence (Belovol et al., 2016). Education in a university is an important factor affecting the formation of personalities; self-organisation as a personality trait is developed in the process of self-education.

Therefore, it can be said that self-organisation depends on the level of personal predisposition to lifelong learning and on the ‘quality’ of learning in terms of knowledge acquisition, ability to change and develop skills (Merriam, Caffarella, 1991). It is obvious that individuals who have developed the ability to control themselves can manifest themselves as personalities focused on lifelong learning (Artelt et al., 2003. P. 10). The desire and capacity for continuing learning are manifested in an individual due to the appearance of ‘specific signs’ associated with internal motivation, personal interest and independence in the organisation and management of self-directed learning. As a matter of fact, self-organisation helps to determine the level of understanding of the importance and value that an individual attaches to the educational process and learning as a whole, as a set of actions aimed at achieving personal independence in various spheres of life.

Self-organisation is a prerequisite for self-learning, which must be started and completed; and, in this sense, we can assume that self-organisation is not identified with self-learning, since it exists for the latter in the framework of the individual’s state, which we can define as ‘the internal human nature’ (*in interiore homine*). Despite the fact that self-organisation is related to the internal human nature and predisposition to learning values, the trend towards independence in learning can be predicted and assessed using specific methods and tools obtained thanks to them (Olivares, López, 2014).

Experimental studies show that the trend towards personal self-organisation arises almost naturally, and then turns into the ability to independently plan and manage enthusiasm, trust in learning strategies and educational values along with responsibility. The study conducted by R.T. Owen shows that the learning process of an individual focused on self-education always proceeds freely and without a sense of restriction, regardless of whether it occurs in an informal environment or in formal areas, in which, however, there are obstacles to the free study of the curriculum content (Owen, 1999. Pp. 739–743).

However, some authors believe that it is precisely because of the limitations associated with certain requirements and standards that self-directed learning (as a consequence of self-organisation) cannot be successfully developed within

the formal, traditional educational context (Brookfield, 2001). At the same time, adult education in most cases can be very successful using a model of informal education, which involves self-learning (Belovol et al., 2018; Candy, 1991). In fact, one of the fundamental concepts related to self-organisation and learning is the ability to learn independently and, therefore, also become 'self-educated'.

Traditionally, students were perceived as subjects in an 'inactive' learning environment, that is, as passive receivers of content taught in a non-emotional and non-personalised format; the use of their own approaches and personal resources by themselves, as it should be in the context of self-learning, was not encouraged (Merriam, Caffarella, 1991). At the same time, the modern reform of the education system, which is based on the model of lifelong learning, requires the introduction of new learning methods.

The most effective educational model, consistent with the principles of democratic values and highly-demanded in modern society, is manifested in the fact that it is perceived as an environment, not isolated but acting in symbiosis with all other educational contexts and with society as a whole, in order to promote the development of students' independence. In this environment, students, as active subjects, can find, for example, just that component of freedom that will be available thanks to new Internet technologies and remote learning formats that allow students to find resources and tools for developing and conducting self-directed learning outside the formal educational content provided by the institution (Kop, Fournier, 2010. Pp. 2–19).

The educational model, based on the self-organisation development principles, assumes that teachers act rather as learning assistants, which allows students to use the knowledge and skills that they personally acquired, consciously choosing various cognitive strategies in accordance with their tasks, as well as to develop a constant motivation to learn using the resources that society and new technologies provide for them (Cázares, 2009. Pp. 1–4).

The current trend towards self-organisation in learning makes it possible to develop and implement an integrated learning model that includes different learning strategies (cognitive, metacognitive and motivational ones). This model involves the development of the ability to control emotions (understood as the ability to create and control the desire and enthusiasm for learning), as well as continuous self-improvement and personal growth, which involves the development of the ability to reflect, the ability to rethink the acquired experience and set new learning goals (Smolyar, Knyazkova, 2016).

The modern concept of self-education as a result of self-organisation in education is a complex of key provisions based on experimental data obtained using specific educational models and theories of personality formation. There is no doubt that in the context of adult education, where the goal and the means to achieve it are more easily defined, self-education is the very essence of lifelong learning. Self-organisation, as the starting point and essence of adult education, reflects the nature of self-education, which, according to M. Gibbons and G. Phillips, can really be implemented only when some people are not forced to study, and others are not obliged to teach the content of a particular educational programme (Gibbons, Phillips, 1982. Pp. 67–86). In fact, self-learning is implementable only when students independently decide what to learn and what not to learn.

M. Knowles notes that self-organisation in learning involves the direct participation of students in the educational process, their taking the initiative, with or without someone else's help, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying learning resources, choosing and implementing appropriate learning approaches and assessing subsequent results (Knowles, 1970).

At present, educational theorists consider self-organisation in learning as a lifestyle that underlies independent learning (i.e. self-directed learning). Self-learning allows each student to take more responsibility for learning-related decisions. Self-organisation in learning can be considered as a characteristic that, to one degree or another, exists at all stages of human education. Self-learning can include various activities and involve various resources, such as reading self-selected literature, participating in learning circles and discussions, internships, or simple self-description of material (Brockett, Hiemstra, 1991). A teacher or tutor can contribute to the autonomous and free development of self-education of students by maintaining a constant dialogue with them, providing them with resources, assessing their results and promoting the development of their critical and abstract thinking. Educational institutions can support self-organisation in learning by providing open learning programmes, individual learning options or other innovative programmes (Morris, 2019. Pp. 56–66).

Mediators of self-organisation in education

The important question is how to help students to develop independent learning skills. The answer to this question depends on the learning environment, in which students are immersed, as well as on the influence of the 'mediator', who may be a teacher, tutor or instructor (Crooks et al., 2001; Hiemstra, 2013). In different countries such 'mediators' are called differently, but they perform the same functions.

The mediator in the educational process based on self-organisation of students performs the following functions (Cruz Flores et al., 2011):

- helps students to structure their learning material using techniques that can identify their individual needs for topics covered in the course or in the training module and facilitate their independent in-depth study;
- after determining the needs of students, assists them in independent and deeper studies of specific topics, including this in the learning goals and objectives, which can be formalised as an individual curriculum written and agreed upon by the tutor and students;
- encourages students to use self-assessments (assessments of the results of their own activities) and choose methods that are appropriate for the content and type of learning in accordance with the desired goals; the tutor as a mediator can also use traditional methods of assessing the effectiveness of self-organisation (questionnaires, tests, interviews, etc.) or other forms of assessment; if it is necessary to increase the objectivity of the assessment, an additional expert can be involved;
- uses a variety of learning resources, helping students and expanding their capabilities in selecting materials for advanced learning to achieve their personal goals, including databases and online electronic resources, which today are an inexhaustible source of information necessary for the effective implementation of tasks facing students;

– creates an optimal learning environment for personalising the educational process, which involves the use of various materials on the basis of seminars, discussions, working groups, additional classes provided online and additional learning materials,

– organises feedback with students and creates opportunities to adequately assess the students' experience individually or in a group; and

– structures the course of individual learning, starting with methods and approaches to learning and ending with the choice of class time that best suits the individual needs of students; taking into account these needs, the attendance of classes, grades and ways of receiving them are stipulated.

In addition, the use of new approaches to learning based on digital technologies, innovative learning methods and Internet resources can currently help students to strengthen their natural predisposition to self-organisation, promoting the lifelong learning process in the context of independence and freedom, and rational assessments without fear of errors in relation to the results of their learning and liberation from conventions that were always limiting, for example, in a formal approach to learning. At the same time, it should be noted that, like any approach to learning, the independent approach has its advantages and disadvantages, which must be taken into account in the process of its usage.

In the modern world, self-learning is attracting the increasing attention as one of the most promising educational methods (Joan, 2015). Currently, a significant number of different learning methods have appeared due to the use of the latest electronic technologies, and, consequently, the learning format itself must be changed. This increase in the choice of learning resources means that students have the opportunity to choose their own learning method (Manca, Ranieri, 2016).

Criticism of the use of self-organisation in learning

Basically, criticism of the use of self-organisation in learning is associated with its insufficient versatility. Self-organisation in learning, presumably, can undermine the idea of traditional education and cast doubt on the very system of generally accepted traditional approach to the educational system in society. However, this approach has its advantages, especially in the field of adult education. Our studies have shown that self-education is very effective when an informal learning model is used (Belovol et al., 2018).

Self-organisation in learning, with its characteristic democratic approach promoting independence and communication between teachers or students and teachers as equals, refers to the 'Western' learning styles that may be unacceptable for some other cultures. For example, in Asia or Africa, the traditional, authoritarian style often prevails, in which the goals are always clearly defined and control is associated with quantitative indicators in accordance with the requirements of national education systems. Students from these countries may turn out to be unprepared for self-learning. In this regard, they obviously need the help of a tutor and pedagogical support.

Studies on the self-organisation of Russian students show that it is negatively affected by the inability of students to resort to external resources when planning their activities in the absence of external control (Bobyliov, 2019). Students de-

velop skills in the self-organisation of educational activities much more successfully if they are supported and controlled by teachers (Trofimov, 2017).

Thus, self-organisation in learning, in which there is no rigid and well-defined approach to the learning goals, can disorient students due to difficulties in finding clear parameters for assessing the results achieved in the learning process. In fact, self-organisation in learning may require answers to a number of important questions: what to evaluate, how to evaluate and in relation to what? In relation to the sensation of the usefulness of the life of the person or to his/her current and future work? In relation to the content of what is taught or the social consequences of learning? Or, perhaps, in relation to the achieved personality changes? And there may be quite a lot of such questions. Nevertheless, self-organisation in learning has several advantages.

Advantages of the self-directed approach to learning

Self-organisation in learning can contribute to the development of a new approach to education, which is based on real life conditions and learning experience (Gibbons, 2002; Grow, 1991). Self-organisation in education reflects the idea of the free choice in learning, taking into account the interests of students and helping them to realise their desires. This is particularly relevant in adult education. Self-organisation implies the idea of developing cooperative pedagogy, in which the freedoms of each person are perceived and interact in such a way that everyone can benefit from them (Guglielmino, 2008. Pp. 1–14).

Self-organisation in education and learning helps students to become proactive and committed to success, increase their self-assessments and feel satisfied with life and achieved results. Self-organisation in learning significantly increases the ability of students to make conscious choices in their favour, since in the process of self-learning they make decisions that take into account their own ideas, desires, aspirations, feelings and needs, and, therefore, they experience an increased sense of responsibility for the decisions made. Self-organisation in education encourages students, taking into account their real interests, to study topics in a wider and interdisciplinary context as compared with how it is done in the framework of educational disciplines. With the help of self-learning, the educational programme can be mastered with due account for the goals and the motivation emanating from the teacher, but in a more informal and democratic form (Barrios, Camargo Uribe, 2017).

Thus, the advantages of self-directed learning are as follows:

1) self-organisation in learning contributes to the practical implementation of the didactic principle of learning and development, which can be defined as a ‘natural’ sense of self-confidence, proactivity, commitment to success through learning, a sense of satisfaction with life and achieved results due to the accepted responsibility for the chosen lifestyle and the way to receive an education;

2) self-education based on self-organisation opens the door to a new interpretation of ‘success in learning’ and ‘success in the educational process’. For example, an educational institution aimed at promoting self-education in learning should accept the fact that ‘success’ or ‘failure’ in the learning process are relative concepts and should be considered more globally, taking into account the development of

the student's entire life and learning. This approach is especially important when success or failure in the educational process is actually determined by tests or quantitative assessment methods, which, no matter how objective they might be, are always stereotyped, containing imposed criteria and are aimed at assessing academic performance in learning the content that was not consciously selected by students themselves;

3) students' aspiration to self-organisation, if it is transformed into the real aspiration to development through continuing self-learning, allows them to have a much wider range of interests than it is possible in traditional learning with a clearly defined curriculum, a predetermined schedule and content, because the traditional school today is not able to satisfy all the needs and interests of students.

Self-organisation contributes to a deeper study of topics that, although included in academic disciplines, can yet be studied more widely, even at an interdisciplinary level, taking into account the specific interests of students themselves. Based on self-organisation, it becomes possible to transform the curriculum content in such a way as to motivate students to study it in accordance with the goals and objectives defined by the teacher.

Consequently, the knowledge that students will acquire, regardless of the restrictions associated with the formalised curriculum will be the result of the free choice rather than obtrusion. Without compulsory curricula, students are free to choose, plan, research and create, while learning what they want according to their goals, values that they intend to uphold and personal desires that they want to achieve through learning. This is precisely the main development trend of self-organisation in learning. Self-organisation in learning provides a new approach to education and learning in general: it reflects the idea of receiving an education without restrictions, the right to choose one's own way of receiving an education, to follow one's own interests with the aim of satisfying one's own desires and expectations (Sumner, 2018). Self-organisation in education is based on the idea of the free choice.

Independence and self-direction in learning and work of students are achieved through the organisation of their work and acquisition of competencies, which they will implement when they are ready to devote time to them, in accordance with the planning, implementation and assessment of their own learning experience. Self-organisation is directly related to self-learning, since it is impossible to achieve success in educational activities without the correct time distribution and without the ability to set goals. Today, the process of self-education is impossible without the use of advanced technologies and learning resources.

Experience in implementing self-organisation technologies in higher education

The modern approach to self-organisation in higher education involves the use of various tools and methods. Various forms of independent work performed by students contribute to the formation and development of self-organisation in educational activities. In the process of scientific research work, students acquire the ability to formulate goals and organise their time. The use of various forms of independent work, including the remote learning format, is a prerequisite for self-organisation in educational activities.

In formal learning, self-organisation means that students are involved in formulating the goals of their own learning activities, organising knowledge and constructing meaning using appropriate strategies that they consider necessary for the acquisition, development and generalisation of everything that has been studied (Lobato Fraile, 2006). The constructivist model of education allows students to learn by managing the process of their own learning. Constructivism suggests that students are products of their own abilities, which are used to acquire knowledge. In classrooms, pedagogical situations are created, solving which, students learn to actively construct knowledge. In this context, the University of Los Lagos (Santiago, Chile) developed in 2012 a student-oriented educational model based on competencies, which includes the search for new forms of relationships in teaching, much more flexible and creative approaches that, practically speaking, contribute to the solution of pedagogical problems, considering the student as the main protagonist in constructing learning. To ensure the achievement of these goals, the curriculum included disciplines that form ‘transversal competencies for learning’, which are a series of cognitive, emotional and social tools that can be used during the teaching process in harmony with the constructivist educational model (León Urquijo et al., 2014).

Recently, various social networks have been increasingly used for teaching and learning. For example, Facebook is used in different countries as a platform for online learning (Joan, 2015). This social network allows students from different countries and regions to organise self-directed learning, exchange ideas, participate in discussions of tasks, jointly develop research projects, watch videos, exchange information and always be in touch with the teacher and the group. Thus, Facebook can act as an ideal environment for the development of independent learning and the implementation of one’s own educational strategies. Studies on the use of Facebook in learning emphasise the importance of social networks for implementing digital education and achieving learning goals in educational institutions (Duncan, Barczyk, 2016; Peruta, Shields, 2017). The data obtained confirm that Facebook, along with other social networks and the media, can expand the audience in the universities and make the educational process more creative and attractive.

Facebook provides collaboration and communication among communities focused on specific issues in certain areas of interest. When used in the structure of higher education, this network also helps to better implement the interaction between the teacher and students. In addition, Facebook can be useful in establishing new ‘social contacts’, which is very important for the processes of learning and socialisation in educational institutions. It should be noted that Facebook has the ability to integrate educational resources and applications on its platform to improve the quality of teaching and learning and allows teachers and students to optimise class time. Facebook also allows students to easily share seminar schedules, relevant materials, and Internet links. Modern educational platforms offering tools for communication, collaboration and learning are structured in such a way as to resemble Facebook. The basis of this one and other social networks is the availability of data: they are communication tools that can be used to facilitate the learning process and increase the involvement of students in independent learning activities (Ellefsen, 2016; Tugrul, 2017).

Students, as a rule, are good at using Facebook and do it to create groups and work on projects. In addition, the use of this network allows students to access

networks, forums and chat rooms (for example, to obtain information on term papers) (Chugh, Umar, 2018). We can distinguish the following advantages of using Facebook as part of self-directed learning:

- easy access and exchange of resources, data, links, etc.;
- easy ways to create interest groups;
- integration of Facebook with mobile devices, which provides greater flexibility in the learning process; and
- support of the personalised educational process and its connection with real life.

The expansion of web-based communication and learning tools has opened up new learning opportunities, which include the use of social networks as learning tools in accordance with individual needs and interests (Caruso, 2018; Cuesta et al., 2016).

In addition to Facebook, there are some other electronic resources. The Moodle platform is used in the USA, Europe and Latin America. This platform hosts materials for various courses. This is a learning environment that allows users to create sites for online learning in different fields. This web application is very popular and used in remote learning. Moodle can be downloaded to any mobile device and used in learning. This web application allows users to take training courses, view their performance and activity in these courses and also communicate with other users.

The Coursera platform is a mass online education project with which universities from the USA, Latin America, China, India and European countries collaborate. Registered users can complete courses in specific disciplines or receive higher education in a distance format. Upon completion, in the case of successful learning, students receive certificates or diplomas. There are web forums created for participants in the courses, where joint learning and discussion of assignments is possible, but it is not allowed to copy and upload answers to assignments, while there are assignments that require anonymous mutual checks of students' answers. Some courses on this platform are recommended for end-of-term tests in universities. The learning process is organised in such a way that students can independently plan their time and choose a convenient schedule for listening to video materials and completing tasks, but within a specified period, i.e. tasks must be completed in a certain period; however, within this period, students independently organise their activities. Students who independently regulate the learning process should have a clear idea of their goals, study and control the learning environment.

In Russia, remote learning involves the Stepik platform, which in its structure is similar to Coursera. On this platform, registered users can choose free and fee-based training courses in various fields. Teachers are encouraged to create courses that can be used in remote learning. There are open courses where anyone can register on a free or paid basis and private courses where one can sign up after receiving an invitation from the teacher. To create a course, authors are provided with a free video studio in Saint Petersburg. For educational institutions, special profiles can be created. Taking a course does not have default date restrictions, but the course creator can adjust the opening dates of the modules so that they open gradually. Deadlines for students can also be customised. Upon successful com-

pletion of learning, students receive certificates. Education at Stepik is free and convenient. Students themselves can come at any time, listen to lectures, read materials and complete assignments, receiving a certain number of points for correct answers. They can ask questions to the teacher. The courses provide forums for students to communicate with one other and with the teacher. The teacher has the opportunity to offer students assignments for mutual checks and mutual control. Although today this platform may be used not so actively as similar foreign platforms for higher education, it has good prospects in the field of remote education as well as an auxiliary tool in full-time education.

Thus, self-education, involving the use of advanced technologies and a remote format, requires that students intensify their independent activities and develop the ability to manage time and self-organisation skills.

Conclusion

Self-organisation is a kind of ‘life philosophy’, which refers to the ‘philosophy of learning’ and a personality trait that contributes to the effectiveness of learning. The success of the self-organisation process in higher education depends on a number of factors: volitional efforts and personal responsibility of students; the ability to work independently during learning; personality-centred learning; stable students’ attitudes towards learning; the social significance of learning for students; and the ability to use advanced technologies based on digital learning methods and use of Internet resources. Of course, self-directed learning can never completely replace formal learning and become the ultimate goal of the educational process, but it can be an important part of education, affecting the formation of *Homo educatus*. Self-organisation opens up prospects for continuous lifelong learning.

References

- Aristotle. *Metaphysics*. Retrieved from <http://classics.mit.edu/Aristotle/metaphysics.html>
- Artelt, C., Baumert, J., McElvany, N., & Peschar, J. (2003). *Learners for Life. Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Barrios, A.H., & Camargo Uribe, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146–160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Belovol, E.V., Bojko, Z.V., & Shurupova, E.Yu. (2018). Education for whom for...: Modern approaches. *Humanitarian bulletin SU “Pereyaslav-Khmelnytsky Pedagogical University by H. Skovoroda”*, 37(4), additional volume I(23): Thematic Issue “International Chelpanov’s Psycho-Educational Reading” (pp. 146–157). (In Russ.)
- Belovol, E.V., Boyko, Z.V., Radysh, I.V., & Shurupova, E.Ju. (2018). Active aging: models of seniors’ educational activity. *Technologies of Living Systems*, 4(15), 42–49. <https://doi.org/10.18127/j20700997-201804-05> (In Russ.)
- Belovol, E.V., Boyko, Z.V., Radysh, I.V., & Shurupova, E.Ju. (2019). Life-long education: why do we need it? *Technologies of Living Systems*, 16(2), 63–68. <https://doi.org/10.18127/j20700997-201902-07> (In Russ.)
- Belovol, E.V., Boyko, Z.V., Radysh, I.V., & Shurupova, E.Ju. (2016). Increase in person’s self-realization level as the result of third age education. *Technologies of Living Systems*, 7(13), 48–54. (In Russ.)

- Bobyliov, A.V. (2019). Difficulty in self-organization of educational activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(107), 30–35. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10348> (In Russ.).
- Boyko, Z.V., Belovol, Ye.V., Groenwald, M., & Siegień, W. (2014). Conception of lifelong education as a factor of life quality increasing for third age people (by the example of education in Poland). *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (4), 93–100. (In Russ.)
- Brockett, R.G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Brookfield, S. (2001). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Caruso, Sh.J. (2018). Toward understanding the role of Web 2.0 technology in self-directed learning and job performance. *Contemporary Issues in Education Research*, 11(3), 89–98. <https://doi.org/10.19030/cier.v11i3.10180>
- Cázares, Y. (2009). La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: definiciones conceptuales. *El Tintero*, IX(38), 1–4.
- Cfr. Commissione Europea. *Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*, [COM(2013) 654 final], documento disponibile online all'indirizzo: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=LEGISSUM:4301337>
- Chugh, R., & Umar, R. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23(2), 605–616.
- Crooks, D., Lunyk-Child, O., & Patterson, C. (2001). Facilitating self-directed learning. In E. Rideout (Ed.), *Transforming Nursing Education through Problem-Based Learning* (pp. 51–74). Boston, MA: Jones and Bartlett Publishers.
- Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E., & Abreu, L.F. (2011). Tutoría en educación superior: Una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, XL(1), 189–209.
- Cuesta, M., Eklund, M., Rydin, I., & Witt, A. (2016). Using Facebook as a co-learning community in higher education. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 55–72. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064952>
- Descartes, R. *Discourse on the Method of Rightly Conducting one's Reason and Seeking Truth in the Sciences*. Retrieved from <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/descartes1637.pdf>
- Duncan, D., & Barczyk, C. (2016). Facebook's effect on learning in higher education: An empirical investigation. *Information Systems Education Journal*, 14(3), 14–28.
- Ellefsen, L. (2016). An investigation into perceptions of Facebook-use in higher education. *International Journal of Higher Education*, 5(1), 160–172. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p160>
- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gibbons, M., & Phillips, G. (1982). Self-education: The process of life-long learning. *Canadian Journal of Education*, VII(4), 67–86.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly*, XLI(3), 125–149.
- Guglielmino, L. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning*, V(1), 1–14.
- Hiemstra, R. (2013). Facilitating adult self-directed learning. In R. Hiemstra, P. Carré (Eds.), *A Feast of Learning: International Perspectives on Adult Learning and Change* (pp. 25–45). Charlotte, NC: IAP Information Age Publishing.
- Joan, R. (2015). Awareness of Facebook education among student teachers in present scenario. *Journal on School Educational Technology*, 10(4), 35–43.
- Kant, I. *Universal natural history and theory of heaven or essay on the constitution and the mechanical origin of the whole universe according to Newtonian principles*. Retrieved from <http://users.clas.ufl.edu/burt/spaceshotsairheads/Kantuniversalnaturalhistory.pdf>
- Knowles, M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-Directed Learning*. New York, NY: Association Press.

- Knyazkova, O.N. (2014). Motivation and Value Aspects of Student's Personality Culture of Self-Organization. *Chelovek i Obrazovanie (Man and Education)*, (3), 139–143 (In Russ.)
- Kop, R., & Fournier, H. (2010). New dimensions to self-directed learning in an open networked learning environment. *International Journal of Self Directed Learning*, VII(2), 2–20.
- León Urquijo, A.P., Risco del Valle, E., & Alarcón, S. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(4), 123–144.
- Lobato Fraile, C. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En Mario de Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el Desarrollo de Competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95(1), 216–230. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>
- Mandrikova, E.Yu. (2010). Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatelnosti (OSD). *Psikhologicheskaya Diagnostika*, (2), 87–111. (In Russ.)
- Merriam, S., & Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Morris, T.H. (2019). Adaptivity through self-directed learning to meet the challenges of our ever-changing world. *Adult Learning*, 30(2), 56–66. <https://doi.org/10.1177/1045159518814486>
- Narváez, M., & Prada, A. (2005). Aprendizaje autodirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, VI(11), 115–146.
- OECD-OCSE. (1996). *Transitions to learning economies and societies in Lifelong learning for all. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*. Paris.
- Olivares, S.L., & López, M.V. (2014). Medición de la autopercepción de la autodirección en estudiantes de medicina de pregrado. *Investigación en Educación Médica*, IV(14), 75–80. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(15\)30005-3](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(15)30005-3)
- Owen, R.T. (1999). Self-directed learning readiness among graduate students: Implications for orientation programs. *Journal of College Student Development*, XL(6), 739–743.
- Pavlova, A.M. (2017). Pedagogical features of supporting the university students in the formation of self-organization skills of their activity. *Obshchestvo: Sotsiologiya, Psikhologiya, Pedagogika*, (7), 103–106. <https://doi.org/10.24158/spp.2017> (In Russ.)
- Peruta, A., & Shields, A. (2017). Social media in higher education: Understanding how colleges and universities use Facebook. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(1), 131–143. <https://doi.org/10.1080/08841241.2016.1212451>
- Plato. *Republic*. Book VI. Retrieved from <http://classics.mit.edu/Plato/republic.7.vi.html>
- Smolyar, A.I., & Knyazkova, O.N. (2016). Develop Students' Capacity for Reflection in Aspect of Culture of Self-Organization of Personality. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 5(4), 228–232. (In Russ.)
- Sumner, E. (2018). Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 29–43. <https://doi.org/10.14742/ajet.3142>
- Trofimov, K.V. (2017). Self-Organization of Pedagogical University Junior Students as a Factor of Their Vital Activity Transformation in Academic and Extracurricular Work. *The Science of Person: Humanitarian Researches*, 4(30), 119–125. <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2017.30.119> (In Russ.)
- Tugrul, T. (2017). Perceived learning effectiveness of a course Facebook page: Teacher-Led versus Student-Led approach. *World Journal on Educational Technology*, 9(1), 35–39. <https://doi.org/10.18844/wjet.v9i1.1029>

Article history:

Received: 27 May 2020

Revised: 5 July 2020

Accepted: 15 July 2020

For citation:

De Martino, M., Gushchina, Yu.Sh., Boyko, Z.V., Magnanini, A., Sandor, I., Guerrero Perez, B.A., & Isidori, E. (2020). Self-Organisation in Lifelong Learning: Theory, Practice and Implementation Experience Involving Social Networks and a Remote Format. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 373–389. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-373-389>

Bio notes:

Mario De Martino, Ph.D. in Political Science, is Assistant Professor at Department of Marketing, at Erasmus project coordinator at Department of International Cooperation in Education and Science, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3903-6532>; Scopus Author ID: 57192676503, ResearcherID: AAN-8933-2020, eLIBRARY SPIN-code: 1128-5972. E-mail: de-martino-m@rudn.ru

Yulia Sh. Gushchina, Ph.D. in Pharmaceutical Sciences, is Associate Professor at Department of General and Clinical Pharmacology, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1377-4796>, ResearcherID: AAC-1738-2019, Scopus Author ID: 57211289379, eLIBRARY SPIN-code: 3851-2916. E-mail: gushchina-yush@rudn.ru

Zlata V. Boyko, Ph.D. in Psychology, is Associate Professor at Department of Management of Nursing Activities, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5313-8714>, Scopus Author ID: 57191543556, Researcher ID: R-7738-2018, eLIBRARY SPIN-code: 7841-5255, E-mail: boikozyv@yandex.ru

Angela Magnanini, Ph.D. in Educational Science, is Assistant Professor at Department of Movement, Human and Health Sciences, Foro Italico University of Rome (Rome, Italy). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8158-9272>. E-mail: angela.magnanini@uniroma4.it

Iosif Sandor, Ph.D. in Educational Science, is Full Professor at Faculty of Physical Education and Sport, University of Cluj Babes-Bolyai (Cluj-Napoca, Romania). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2677-4568>, Scopus Author ID: 55036933400. E-mail: iosif_sandor@yahoo.com

Berta Alicia Guerrero Perez, Ph.D. in Jurisprudence, is Lawyer Consultant on Corporate Law of Russian Federation, Law Firm De la Cruz & Partners Law Firm (Panama, Panama). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2202-3540>, eLIBRARY SPIN-code: 4543-3984. E-mail: bertagperez@hotmail.com

Emanuele Isidori, Ph.D. in Physical Activity and Health, Ph.D. in Educational Sciences, Full Professor in General and Social Pedagogy, is Full Professor at Department of Movement, Human and Health Sciences, Foro Italico University of Rome (Rome, Italy). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5214-6015>, Scopus Author ID: 55629929700, ResearcherID: C-9979-2011. E-mail: emanuele.isidori@uniroma4.it

Самоорганизация в непрерывном образовании: теория, практика и опыт реализации с использованием социальных сетей и дистанционного формата

М. Де Мартино¹, Ю.Ш. Гущина¹, З.В. Бойко¹, А. Маньянини²,
И. Сандор³, Б.А. Герреро Перес⁴, Э. Исидори²

¹Российский университет дружбы народов
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

²Римский университет «Форо Италико»
Итальянская Республика, 00135, Рим, Пьяцца Л. Де Босис, 6

³Университет Бабеша – Бойяи
Румыния, Клуж-Напока, 400000, Страда Пандурилор, 7

⁴Юридическая фирма «Де ла Круз и партнеры»
Республика Панама, Панама, 0823, Зона 7, ул. Караскилья, 74Е

Аннотация. В настоящее время в условиях глобального перехода мировой системы образования в дистанционный формат существенно актуализируются способность и готовность личности к самоорганизации учебной и профессиональной деятельности. В статье рассматриваются методологические подходы к самообразованию в контексте его использования в процессе непрерывного обучения, или обучения в течение всей жизни. Обсуждаются существующие концепции самообучения и формы его организации с учетом возрастных особенностей, форм и видов обучения. Анализируются понятия «самоорганизация» и «самообразование». Раскрывается сущность научных категорий «самообучение» и «самоорганизация в образовании» применительно к системе высшего образования. Показана роль тьютора как посредника в самоорганизации студента, описаны его основные функции в этом процессе. На основе теоретического анализа существующих форм самоорганизации в образовании и опыта ее использования описаны различные направления и возможности их применения на практике. Рассматривается критика использования самоорганизации в обучении и ее преимущества. Обсуждаются перспективы использования самоорганизации в высшем образовании. Подчеркивается важность и актуальность формирования самоорганизации как черты личности обучающихся. Описаны модели обучения, основывающиеся на самоорганизации обучающихся. Анализируется опыт реализации подхода самоорганизации к образовательному процессу. Делается вывод об успешности самообучения в случае социальной значимости обучения для субъекта, возможности применения новых технологий в обучении, основанных на цифровых методах и использовании интернет-ресурсов. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости развития способностей к самоорганизации учебной деятельности, а также навыков самоконтроля и самооценки студентов, что особенно актуально в связи с увеличением доли самостоятельной работы в учебных программах и массовым переходом на дистантные формы обучения в высшем образовании в период пандемии COVID-19.

Ключевые слова: непрерывное образование, самообразование, самообучение, самоорганизация в образовании, непрерывное обучение, дистанционное образование, социальные сети

История статьи:

Поступила в редакцию: 27 мая 2020 г.

Принята к печати: 15 июля 2020 г.

Для цитирования:

De Martino M., Gushchina Yu.Sh., Boyko Z.V., Magnanini A., Sandor I., Guerrero Perez B.A., Isidori E. Self-organisation in lifelong learning: theory, practice and implementation experience involving social networks and a remote format // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 373–389. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-373-389>

Сведения об авторах:

Де Мартино Марио, кандидат политических наук, ассистент кафедры маркетинга экономического факультета, координатор проектов «Эразмус» департамента по международному научно-образовательному сотрудничеству, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3903-6532>; Scopus Author ID: 57192676503, ResearcherID: AAN-8933-2020, eLIBRARY SPIN-код: 1128-5972. E-mail: de-martino-m@rudn.ru

Гушчина Юлия Шамилевна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей и клинической фармакологии, Медицинский институт, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1377-4796>, ResearcherID: AAC-1738-2019, Scopus Author ID: 57211289379, eLIBRARY SPIN-код: 3851-2916. E-mail: gushchina-yush@rudn.ru

Бойко Злата Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры управления сестринской деятельностью, Медицинский институт, Российский университет дружбы народов (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5313-8714>, Scopus Author ID: 57191543556, ResearcherID: R-7738-2018, eLIBRARY SPIN-код: 7841-5255. E-mail: boikozv@yandex.ru

Маньянини Анжела, Ph.D., ассистент кафедры наук об активности и здоровье человека, Римский университет «Форо Италико» (Рим, Италия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8158-9272>, ResearcherID: AAN-8495-2020. E-mail: angela.magnanini@uniroma4.it

Сандор Иосиф, Ph.D., профессор, факультет физического воспитания и спорта, Университет Бабеша – Бойяи (Клуж-Напока, Румыния). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2677-4568>, Scopus Author ID: 55036933400, ResearcherID: AAO-2638-2020. E-mail: iosif_sandor@yahoo.com

Герреро Перес Берта Алисия, Ph.D., юрист-консультант по вопросам корпоративного права России (Панама, Панама). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2202-3540>, eLIBRARY SPIN-код: 4543-3984. E-mail: bertagperez@hotmail.com

Исидори Эмануэле, Ph.D., профессор кафедры наук об активности и здоровье человека, Римский университет «Форо Италико» (Рим, Италия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5214-6015>, Scopus Author ID: 55629929700, ResearcherID: C-9979-2011. E-mail: emanuele.isidori@uniroma4.it



DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411

УДК 159.99

Обзорная статья

Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом

Т.Г. Фомина, А.М. Потанина, В.И. Моросанова

Психологический институт Российской академии образования
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы школьной вовлеченности, исследования которой чрезвычайно актуальны на настоящий момент в зарубежной психологии образования. Вовлеченность учащихся является надежным маркером эффективной организации обучения, а также выступает важным академическим результатом, стремление к которому свидетельствует об эффективности образовательной среды школы. Основная задача статьи состояла в анализе современного состояния проблемы школьной вовлеченности и особенностей изучения взаимосвязи школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности в отечественной и зарубежной психологии. Сформулировано рабочее определение вовлеченности, согласно которому под школьной вовлеченностью понимается устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в целом, включающее наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим социальным окружением. Проведена оценка основных моделей школьной вовлеченности, используемых в исследовательских и практических целях. Обоснована эффективность подхода, согласно которому школьная вовлеченность рассматривается как многомерный конструкт, включающий поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты. Рассмотрены различия школьной вовлеченности и академической мотивации. Проанализирована специфика проявления основных компонентов школьной вовлеченности и их взаимосвязи с самопроцессами, в частности с саморегуляцией. Обнаружено, что в отечественной психологии вопросы, связанные с изучением школьной вовлеченности и специфики ее взаимосвязи с различными психологическими феноменами, пока не получили широкого рассмотрения. Обозначены перспективы верификации зарубежных моделей школьной вовлеченности и диагностического инструментария на российских выборах, а также изучения осознанной саморегуляции учебной деятельности как ресурса школьной вовлеченности учащихся в разные периоды обучения.

Ключевые слова: школьная вовлеченность, осознанная саморегуляция, академическая мотивация, учебная деятельность

© Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

В последние два десятилетия существенно возрос интерес исследователей и практиков к проблеме школьной вовлеченности (Appleton et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Wang, Eccles, 2013 и др.). Многочисленные эмпирические данные свидетельствуют о том, что школьная вовлеченность связана с академической успеваемостью и субъективным благополучием учащихся (Chase et al., 2014; Datu, King, 2018; Pietarinen et al., 2014; Uraduaya, Salmela-Aro, 2013), препятствует академическому стрессу, истощению и возникновению депрессии у учащихся (Li, Lerner, 2011; Raufelder et al., 2014; Wang, Fredricks, 2013) и выступает основой продуктивных межличностных взаимодействий (Dottere, Lowe, 2011; Roorda et al., 2011).

Практическая значимость изучения феномена вовлеченности обусловлена взаимосвязью между академическими достижениями и вовлеченностью учащихся, запускающей эффективный цикл обучения, проявляющийся в том, что вовлеченность способствует успехам в учебе, которые, в свою очередь, еще больше способствуют включенности в учебную деятельность (Lei et al., 2018). Кроме этого, школьная вовлеченность сама по себе выступает важным академическим результатом, свидетельствующем об эффективности образовательной среды школы. Однако в современных условиях цифровизации школы сталкиваются с серьезными проблемами снижения вовлеченности учащихся, что актуализирует изучение механизмов поддержания ее оптимального уровня. Одним из таких механизмов может выступать осознанная саморегуляция учебной деятельности. Изучение вовлеченности в контексте проблемы психической саморегуляции представляется актуальным и значимым, поскольку позволит выявить действенные механизмы оптимизации учебной деятельности школьников. Основные задачи настоящей статьи: проанализировать современное состояние проблемы изучения школьной вовлеченности, рассмотреть особенности изучения взаимосвязи школьной вовлеченности и саморегуляции школьников, обозначить актуальные и перспективные направления исследований взаимосвязи осознанной саморегуляции учебной деятельности и школьной вовлеченности.

Феномен школьной вовлеченности в психологии

Школьная вовлеченность является сравнительно новым конструктом, причем как для отечественной, так и для зарубежной психологии. Одной из существенных проблем разработки данного понятия была опасность объяснения им любых проявлений учебной активности школьников. Необходимо было четко определить границы и специфичность данного феномена, поскольку от этого зависела методология разработки диагностических средств. Значимым шагом стало разграничение школьной вовлеченности и академической мотивации. Академическая мотивация рассматривается как предпосылка и необходимый элемент вовлеченности учащихся в процесс обучения в школе (Ryan, Deci, 2009; Saeed, Zyngier, 2012). Однако большинство ученых придерживаются позиции, согласно которой вовлеченность и мотивация имеют разное проявление и структуру (например, Fredricks et al., 2016). Мотивация характеризует внутренние причины поведения учащихся, которые могут быть

охарактеризованы с точки зрения направления, интенсивности и качества. В то время как вовлеченность проявляется в связи с определенным контекстом и ситуацией, отражая поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления мотивации. Мотивация является необходимым, но не достаточным условием проявления вовлеченности (Appleton et al., 2006; Fredricks, McColskey, 2012). Мотивация относится к внутренним процессам, которые объясняют, как и почему учащиеся участвуют в учебной деятельности и школьной жизни, а вовлеченность считается внешним проявлением мотивации (Wang, Degol, 2014). Было показано, что различные типы мотивации связаны с разной степенью вовлеченности в процесс обучения. Традиционно мотивы подразделяются на внутренние, то есть соответствующие самой деятельности (деятельность сама представляет интерес), и внешние, когда учебная деятельность является средством достижения других, не связанных с ее непосредственным содержанием, целей (Гордеева, 2016). Так, учащиеся с внутренней мотивацией имеют более высокий уровень академической успеваемости и вовлеченности, чем те, у кого преобладает внешняя мотивация (Wigfield, Wager, 2005). Внутренняя мотивация связана с реальным вовлечением, отражает усилия учащихся, направленные на концентрацию внимания, принятие учебных задач, понимание содержания учебного материала. Основой для проявления вовлеченности многие исследователи считают удовлетворение базовых потребностей учащихся в автономии, компетентности и связанности. Предполагается, что вовлеченность тем выше, чем в большей степени образовательные условия отвечают удовлетворению этих потребностей (Furrer, Skinner, 2003; Ryan, Deci, 2009).

Первые представления формировались главным образом через понимание вовлеченности как процесса, отражающего временные затраты учащихся на учебную деятельность и академическую активность (Reschly, Christenson, 2012). Однако последние исследования свидетельствуют о том, что вовлеченность является значимым результатом, характеризующим определенную степень интереса, внимания, любознательности, уверенности и желания, которые учащиеся демонстрируют в процессе обучения (Wang, Eccles, 2013). С этой точки зрения вовлеченность представляет собой многомерный конструкт, поскольку предполагает оценку различных (эмоциональных, когнитивных, поведенческих) аспектов включенности учащихся в учебную деятельность. Энергичность, интенсивность, интерес, концентрация, энтузиазм и поглощенность являются внешними маркерами вовлеченности, демонстрируя степень включенности учащегося в учебную деятельность (Reeve et al., 2004; Skinner, Pitzer, 2012). Содержательный анализ различных точек зрения на понимание феномена школьной вовлеченности позволил нам сформулировать следующее рабочее определение: под школьной вовлеченностью понимается устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в целом, включающее наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим социальным окружением.

Основные модели школьной вовлеченности

Введение в научный обиход относительно нового феномена требует понимания его содержания и структуры. Сегодня существует несколько моделей школьной вовлеченности, рассматривающих вовлеченность как со стороны

уровневого подхода, так и структурного. Уровни вовлеченности выделяются на основании принятия учащимися ценности и значимости обучения: от истинной вовлеченности до отрицания и отказа в принятии любых учебных задач (Schlechty, 2002). Вместе с тем наибольшее распространение получили концепции, в которых выделяются и анализируются различные компоненты вовлеченности. В рамках данного направления первые модели вовлеченности (например, Finn, 1989; Newmann et al., 1992; Marks, 2000) включали два компонента: поведенческий (участие в деятельности в классе и школе) и аффективный (школьная идентификация, чувство принадлежности к школе, ценность обучения). Но наиболее распространенной является трехкомпонентная модель вовлеченности, включающая в себя *поведенческие, когнитивные и эмоциональные* (аффективные) измерения (Fredricks et al., 2004).

Поведенческая вовлеченность включает участие в академической и внеклассной деятельности, следование школьным нормам и правилам, оценивается через затрачиваемые усилия, степень концентрации внимания, активность во взаимодействии с учителями, участие в обсуждениях в классе, а также в школьных мероприятиях. Поведенческая вовлеченность считается критически важной для академических достижений.

Эмоциональная вовлеченность включает позитивные и негативные реакции учащегося на учителя, одноклассников, уроки и школу в целом. Данный тип вовлеченности определяет энтузиазм учащегося по отношению к учебной деятельности и школьной жизни вообще.

Когнитивная вовлеченность включает готовность вложить усилия в достижение цели и весь спектр применяемых учебных стратегий для эффективного решения учебных задач. Когнитивная вовлеченность подразумевает саморегуляцию, построение учащимся стратегий, гибкость в решении задач, адекватные копинг-стратегии, а также усилия, направленные на обучение, понимание, овладение знаниями и навыками. Каждый из компонентов вовлеченности может варьироваться как по интенсивности, так и продолжительности: иметь краткосрочный характер для определенной ситуации или же, наоборот, оставаться на стабильном уровне в течение длительного времени. Это представляется значимым для понимания потенциальных предикторов поддержания интенсивности вовлеченности.

Еще одной, также достаточно распространенной, является четырехкомпонентная модель Дж. Эпплтона и коллег (Appleton et al., 2006), предполагающая выделение таких компонентов вовлеченности, как *академический, поведенческий, когнитивный и психологический*. *Академическая* вовлеченность включает в себя время, затраченное на выполнение задания, количество зачтенных ко времени выпуска предметов и выполнение домашних заданий. *Поведенческая* вовлеченность близка к пониманию Фредрикс и коллег и включает посещение занятий, добровольное участие в классной и дополнительной внеклассной активности. Эти два измерения и их индикаторы являются внешними и непосредственно наблюдаемыми, тогда как вторые два измерения – когнитивное и психологическое – являются внутренними и в меньшей степени наблюдаемыми. Понимание *когнитивной* вовлеченности соотносится с моделью Фредрикс: она также включает саморегуляцию, ценность обучения, личные цели и автономию. Наконец, *психологическая* вовлеченность включает в

себя чувство принадлежности и идентификацию, а также отношения с одноклассниками и учителями.

В последнее время выделяются модели, включающие помимо вовлеченности фактор *невовлеченности* (disengagement). Так, модель М. Ванга рассматривает два глобальных фактора: вовлеченность и невовлеченность (Wang et al., 2019). Предполагается, что показатели школьной невовлеченности – это не просто более низкие значения по шкалам вовлеченности. Подобно тому, как психическое здоровье состоит не только из отсутствия психических заболеваний, школьная невовлеченность указывает не только на отсутствие вовлеченности, но и на наличие дезадаптивных процессов и состояний (Wang et al., 2019). Стоит отметить, что в отечественной научной литературе мы не нашли исследований, в которых бы использовался данный термин. На наш взгляд, перевод понятия disengagement на русский язык как «невовлеченность» представляется не вполне корректным, учитывая его специфические проявления в учебной деятельности. Анализ диагностических методик, направленных на выявление признаков «невовлеченности» учащихся, позволил уточнить маркеры непосредственных проявлений данного состояния и предложить адекватный им вариант перевода, с тем чтобы использовать в дальнейшем, в частности при разработке (или адаптации) измерительных средств. Мы считаем, что в наибольшей степени содержанию соответствует термин «*безучастность*». В дальнейшем мы планируем использовать его при рассмотрении проблемы школьной вовлеченности/невовлеченности.

Возвращаясь к модели Wang и коллег еще раз подчеркнем, что вовлеченность и невовлеченность в рамках данной модели – это разные конструкты, вносящие уникальный вклад в академические достижения, поведение в школе, стремление к образованию. Это подтверждается отрицательной корреляцией между ними, а также тем фактом, что эти конструкты являются предикторами разных переменных. Помимо двух глобальных факторов, в модели выделяется восемь специфичных (поведенческая, когнитивная, эмоциональная и социальная вовлеченность/невовлеченность) (Wang et al., 2019). Их содержание также достаточно близко к моделям Фредрикс и Эпплтона. Поведенческое измерение включает продуктивное и активное участие в академической или неакадемической деятельности и позитивное поведение (соответствие школьным нормам и правилам). Эмоциональное измерение охватывает общие положительные аффективные реакции, удовольствие от учебы, ценность школьных занятий. Когнитивная вовлеченность включает вдумчивость, использование стратегий глубокого обучения и готовность прилагать необходимые усилия для выполнения высококачественной работы и понимания сложных идей. Добавленное в модель социальное измерение пересекается с психологической вовлеченностью Эпплтона, однако в отличие от него отражает исключительно аспект социального взаимодействия учащегося с одноклассниками, учителями (Linnenbrink-Garcia et al., 2011).

В отечественной психологии эмпирические исследования школьной вовлеченности практически не проводились. Есть единичные исследования вовлеченности на выборах студентов, которые по большей части носят социологический характер и оценивают вовлеченность по количеству затрачиваемого студентами времени и энергии на приобретение академического опыта

(например, Малошонок, 2014; Щеглова и др., 2019). Результаты свидетельствуют о наличии кросс-культурных особенностей у вовлеченности в учебную деятельность, что актуализирует значимость изучения данного феномена и в этом аспекте. Что касается школьников, то проблема вовлеченности тем или иным образом представлена в рамках таких традиционных для отечественной психологии проблемных полей, как академическая мотивация (например, Гордеева и др., 2019) и субъектная (внутренняя) позиция школьника (например, Лубовский, 2008).

Таким образом, на настоящий момент в зарубежной психологии накоплен значительный материал по проблеме школьной вовлеченности, что позволяет использовать полученные теоретические данные для планирования эмпирических исследований и решения широкого круга задач. Можно говорить о некоторой эволюции взглядов на понимание школьной вовлеченности и индикаторов ее проявления в реальной учебной деятельности. Первоначально вовлеченность рассматривалась в довольно широком смысле для обозначения общей включенности учащихся в школьные мероприятия без разграничений видов и типов такой включенности. Чаще всего речь шла об общем отношении к школе. В дальнейшем исследователи рассматривали данный феномен через эмоциональные аспекты наряду с такими переменными, как интерес к школе, идентификация со школой, чувство принадлежности к школьному учреждению. И наконец, понятие вовлеченности было операционализировано через изучение трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Большинство диагностических средств школьной вовлеченности сосредоточены на выявлении именно этих проявлений. В качестве дополнительного компонента может еще рассматриваться социальный или психологический. Действительно, наиболее эмпирически обоснованной представляется трехкомпонентная модель школьной вовлеченности. Тем не менее количество исследований в этом проблемном поле растет, появляются новые интересные данные о взаимосвязи вовлеченности с различными психологическими особенностями, что позволяет прогнозировать дальнейшее развитие и операционализацию понятия вовлеченности по отношению к разнообразным аспектам учебной деятельности, особенно в современных условиях, когда существенно меняются виды и формы обучения.

Школьная вовлеченность и саморегуляция

Как показывают многочисленные исследования, школьная вовлеченность взаимосвязана с большим количеством психологических конструкторов: например, характером взаимодействия с учителями, родителями и сверстниками (Portilla et al., 2014), мотивационными особенностями (Duchesne et al., 2017; Núñez et al., 2019), эмоциями и эмоциональной регуляцией (Kwon et al., 2018), и самопроцессами, в частности с саморегуляцией.

Отметим, что саморегуляция понимается по-разному в зависимости от принимаемой исследовательской парадигмы. Тем не менее в зарубежной психологии в контексте исследования саморегуляции в процессе учебы ее чаще всего рассматривают в рамках саморегуляции обучения – *self-regulated learning* (SRL). Исследователи отмечают концептуальную близость SRL и школьной вовлеченности, особенно в сфере когнитивной вовлеченности. Фактиче-

ски когнитивная вовлеченность включает в себя компоненты саморегуляции, в частности использование метакогнитивных стратегий (Wolters, Taylor, 2012). Т. Клири и Б. Циммерман (Cleary, Zimmerman, 2012), анализируя вовлеченность в контексте модели саморегуляции Циммермана, отмечают, что вовлеченные студенты отличаются направленной активностью в каждой фазе: во время прогнозирования высоко вовлеченные учащиеся анализируют условия выполнения задания, определяют результат, планируют цели и определяют план их достижения. Во время фазы исполнения такие учащиеся задействуют различные процессы самоконтроля: самоинструкцию, фокусировку внимания, привлечение стратегий выполнения задания, позволяющих оптимизировать фокусировку на задании, усилия и настойчивость. Наконец, вовлеченные учащиеся активно задействуют различные формы мониторинга собственной деятельности (фаза саморефлексии): анализ ошибок, корректировку стратегии выполнения заданий. Авторы подчеркивают, что высоко вовлеченные студенты сравнивают свои результаты, оцененные либо самомониторингом, либо путем получения внешней обратной связи, со стандартом, что позволяет им оценить уровень их успешности. Затем такие студенты с высокой долей вероятности припишут успех или неудачу использованным ими стратегиям и будут пытаться внести необходимые корректировки для повышения качества выполнения заданий. Таким образом, вовлеченность применительно к саморегулируемому обучению означает «мышление на языке стратегий» (Cleary, Zimmerman, 2012). При этом авторы отмечают важность мотивационного аспекта, в частности, самоэффективности, целевой ориентации, интереса к задаче, ожиданий от результата.

Также отмечаются сходства и с исследованиями других компонентов вовлеченности (Wolters, Taylor, 2012). Так, исследования и вовлеченности, и саморегуляции обучения уделяют много внимания эмоциональным переживаниям относительно процесса учения: радости, интересу, скуке, тревожности, в особенности в контексте проблемы академической успешности. Более того, исследователи обоих концептов обращают внимание на поведенческие аспекты, причем как продуктивные – следование школьным правилам и нормам, участие во внеклассных активностях, адаптивный поиск помощи, так и негативные – прокрастинация и пропуски занятий.

В отечественной психологии самым эмпирически обоснованным подходом к анализу саморегуляции в учебной деятельности является подход, согласно которому осознанная саморегуляция рассматривается как психологическое средство, необходимое для успешного достижения целей деятельности и являющегося метаресурсом, включающим универсальные и специальные компетенции ученика по осознанному и самостоятельному выдвижению целей (Моросанова, 2016). Саморегуляция позволяет мобилизовать благоприятные и компенсировать неблагоприятные для успешности обучения индивидуально-психологические особенности путем создания компенсаторных отношений между высоко- и низкоразвитыми стилевыми особенностями за счет высокой субъектной активности и формирования положительного отношения к учению. Данный подход позволил раскрыть значимую роль осознанной саморегуляции в обеспечении академической успеваемости (Моросанова, Фомина, 2016; Morosanova et al., 2016); надежности действий в си-

туации экзамена (Моросанова, Филиппова, 2019), психологического и субъективного благополучия учащихся (Моросанова, Фомина, 2019; Fomina et al., 2020). Кроме этого, в отечественной психологии рассматриваются другие альтернативные подходы к пониманию саморегуляции, они связаны с акцентированием различных ее аспектов: мотивационных (Гордеева, 2016), функциональных (Прохоров, 2020), динамических (Рассказова, 2011), личностных (Леонтьев, 2016) и др.

При размышлениях о природе взаимосвязи нескольких феноменов, всегда возникает вопрос о направлении причинно-следственных связей между ними. С одной стороны, можно отметить, что чем активнее ученик вовлечен в учебную деятельность и внешкольную активность, тем выше у него потребность в саморегуляции: исследователи отмечают, что вовлеченность способствует развитию навыков самоорганизации, планирования, самоконтроля (Wang, Eccles, 2012). С другой стороны, высокий уровень саморегуляции связан с формированием продуктивных учебных стратегий, самоэффективности, позитивной Я-концепции, что, в свою очередь, влияет на интенсивность и устойчивость различных компонентов школьной вовлеченности (Cleary, Zimmerman, 2012). Мы также можем говорить о реципрокной связи, когда саморегуляция и вовлеченность взаимообусловлены и дополняют друг друга. Об этом свидетельствуют данные исследований, в которых показано, что прогресс в достижении внутренней цели (осознанной, соответствующей истинным потребностям и мотивам) стимулирует учащихся проявлять высокие уровни школьной вовлеченности (Vasalampi et al., 2009). При этом следует учитывать, что эта связь будет очевиднее проявляться не столько в контексте организации учебной деятельности вообще, сколько при решении конкретных учебных задач.

Эмпирические исследования взаимосвязи саморегуляции и школьной вовлеченности

Несмотря на схожесть двух конструкторов, исследователи чаще изучают вовлеченность и саморегуляцию как отдельные, но взаимосвязанные конструкты. Вопрос о характере отношений школьной вовлеченности и саморегуляции остается открытым и по сей день. Тем не менее большая часть исследований рассматривает саморегуляцию либо в качестве непосредственного предиктора школьной вовлеченности, либо в качестве медиатора влияния других переменных. Отметим также, что вовлеченность сама по себе чаще всего понимается как медиатор влияния контекстных переменных на школьную успеваемость (Reschly, Christenson, 2012), в связи с чем в большом количестве исследований связь саморегуляции и вовлеченности рассматривается в контексте более сложных моделей.

Представляется важным и тот факт, что степень школьной вовлеченности варьируется у учащихся разных классов. Исследования показали, что вовлеченность учащихся значительно снижается при переходе от начальной к средней школе, главным образом потому, что образовательные и социальные контексты средней школы менее соответствуют потребностям развития подростков (Wang, Eccles, 2012). Учителя в средней школе, как правило, не оказывают достаточной эмоциональной поддержки учащимся (Zimmer-Gembeck

et al., 2006). У учеников начальной школы школьная вовлеченность служит медиатором между академической успешностью учащегося и взаимоотношениями между учащимся и учителем. В некоторых исследованиях демонстрируется, что переход учащихся из начальной в среднюю школу сопровождается снижением учебной мотивации и вовлеченности (Reschly, Christenson, 2012). Было также показано, что ученики младших классов в большей степени вовлечены в учебную деятельность, чем ученики старших классов (Yazzie-Mintz, 2010). Дж. Коннер и Д. Поп (Conner, Pore, 2013), исследуя школьную вовлеченность, обнаружили, что более чем половине учащихся старшей школы присуще состояние сниженной вовлеченности. В связи с этим возникает вопрос о характере связи саморегуляции и вовлеченности в разные периоды обучения. Обратимся к данным эмпирических исследований, анализирующих эту связь в разных возрастных и учебных периодах.

Довольно широкий спектр работ исследует связь саморегуляции и вовлеченности в процессе *перехода к обучению в школе*. Исследователи достаточно часто фокусируются именно на этом возрастном периоде, так как он является сензитивным для дальнейшей успешности в школе (Rimm-Kaufman, Pianta, 2000). Помимо связи саморегуляции в дошкольном возрасте и вовлеченности и успеваемости в школе, в данном направлении исследований изучается роль контекстных факторов, например отношения с учителями. Так, в лонгитюдном исследовании Кс. Портиллы и коллег исследовалась роль саморегуляции и вовлеченности в предсказании качества взаимоотношений ученика с учителем и академической успешности (Portilla et al., 2014). Отметим, что в данном исследовании саморегуляция рассматривалась через способность к подавлению импульсивного поведения и невнимательности. В результате было выявлено, что конфликт с учителем был связан с низкими уровнями саморегуляции и вовлеченности во всех временных замерах. Что касается непосредственно связи между саморегуляцией и вовлеченностью, вовлеченность оказалась негативно связана с невнимательностью и импульсивностью в начале последнего года в детском саду и в конце обучения в первом классе. В исследовании Дж. Кадимы и коллег изучалась взаимосвязь исполнительской функции подавляющего контроля, контекстных факторов (отношений с учителями, одноклассниками, качеством организации занятий) и поведенческой вовлеченности, измеряемой путем оценивания учителями и независимыми наблюдателями (Cadima et al., 2015). В результате было установлено, что подавляющий контроль, наряду с контекстными факторами, предсказывал высокие уровни поведенческой вовлеченности в детском саду, которая, в свою очередь, вместе с качеством организации занятий предсказывала вовлеченность в первом классе. Лонгитюдное исследование паттернов взаимодействия ранней привязанности, регуляторных переменных и школьной вовлеченности в первом, третьем и пятом классах выявило, что самоконтроль, измеренный в первом классе, являлся медиатором влияния ранней привязанности на вовлеченность в пятом классе (Drake et al., 2014). Таким образом, исследования демонстрируют, что ранняя сформированность саморегуляции является важным предиктором вовлеченности в школе, причем как в младших классах, так и при переходе к средней ступени обучения.

На выборках школьников *среднего и старшего возраста* существует достаточно небольшое количество исследований. Например, исследование влияния жестких стратегий воспитания на академическую успешность, проведенное на выборке китайских школьников шестых – восьмых классов (средний возраст 12 лет), включало в себя переменные волевого контроля и школьной вовлеченности в качестве медиаторов. В этой работе было показано, что все субшкалы волевого контроля и его общий уровень позитивно связаны со всеми видами школьной вовлеченности (Wang et al., 2018). При этом, волевой контроль также выступал в качестве позитивного предиктора вовлеченности, однако в общей модели негативное влияние жестких стратегий воспитания нивелировало его возможный позитивный эффект на вовлеченность, что, в свою очередь, приводило к снижению успеваемости. Еще одно масштабное исследование, также проведенное на выборке китайских школьников, но десятых – двенадцатых классов (средний возраст 16,8 лет), поставило своей задачей изучение связи между целевыми ориентациями, стратегиями мотивационной регуляции и школьной вовлеченностью. Результаты свидетельствуют о том, что стратегии позитивно связаны со школьной вовлеченностью, а также выступают в качестве медиатора влияния целевых ориентаций на вовлеченность (Wang et al., 2017).

Обнаруживаются работы, подтверждающие реципрокные отношения между саморегуляцией и вовлеченностью. Так, в лонгитюдном исследовании К. Стефанссона и коллег, проведенном на выборке исландских подростков, при переходе из девятого в десятый класс было отмечено, что интенциональная саморегуляция и школьная вовлеченность оказывают друг на друга позитивное воздействие в старшей школе, а также, что предыдущие академические достижения влияют на оба конструкта (Stefansson et al., 2018). Полученные результаты, как пишут авторы, подтверждают, что саморегуляция и вовлеченность – разные, но сильно взаимосвязанные конструкты.

Достаточно много исследований проводится на выборках *студентов*. К примеру, в исследовании, проведенном на студентах колледжа, была продемонстрирована позитивная взаимосвязь между саморегуляцией эмоций и вовлеченностью, а также показано, что саморегуляция эмоций выступает в качестве медиатора между качеством отношений с родителями и вовлеченностью в обучение (Shannon et al., 2015). Исследование, выполненное в русле типологического подхода, было посвящено вовлеченности и академической успеваемости на выборке учащихся университета первого года обучения (Ketonen et al., 2016). В контексте данной работы строилась типология профилей вовлеченности студентов. Основаниями отнесения к определенному профилю, помимо непосредственно вовлеченности, выступали недостаток саморегуляции, интереса и неопределенность относительно выбора карьеры. Корреляционный анализ между этими переменными установил, что все они были негативно связаны с вовлеченностью. Профиль вовлеченных студентов также показал высокие уровни вовлеченности, определенности в карьере, саморегуляции и отличался высокой академической успешностью.

Отдельный пласт работ посвящен проблеме *дистанционного обучения* и роли саморегуляции в обеспечении вовлеченности в данном контексте. На-

пример, в исследовании Дж. Сан и Р. Руеда на выборке студентов изучалась взаимосвязь между мотивационными и регуляторными переменными: ситуационный интерес, компьютерная самооффективность, саморегуляция и вовлеченностью в онлайн-обучение. Было определено, что саморегуляция позитивно коррелирует со всеми видами вовлеченности. Регрессионный анализ также выявил, что саморегуляция является позитивным предиктором всех видов вовлеченности (Sun, Rueda, 2011). Интересно также, что на эмоциональную вовлеченность большее влияние оказывал ситуационный интерес, тогда как саморегуляция оказалась более важным фактором когнитивной и поведенческой вовлеченности. В работе Н. Пеллас на выборке студентов рассматривалась роль компьютерной самооффективности, самооценки и метакогнитивной саморегуляции в качестве предикторов вовлеченности в онлайн-обучение. Было обнаружено, что метакогнитивная саморегуляция является позитивным предиктором когнитивной и эмоциональной вовлеченности в онлайн-обучение, объясняя совместно с самооффективностью 15 и 14 % дисперсии (Pellas, 2014). Таким образом, в сфере дистанционного обучения саморегуляция выступает в качестве одного из важнейших факторов обеспечения вовлеченности в процесс обучения, в особенности в когнитивную вовлеченность.

Исследования демонстрируют, что на протяжении всего обучения саморегуляция является важным позитивным фактором, поддерживающим вовлеченность в обучение, зачастую нивелируя влияние контекстных факторов (как было показано в исследовании Wang et al., 2018). Кроме того, исследования саморегуляции и вовлеченности в дистанционное обучение свидетельствуют о том, что саморегуляция может поддерживать вовлеченность в специфических контекстах. Тем не менее исследования лишь частично отвечают на вопрос об особенностях реципрокной связи саморегуляции и вовлеченности. Исследования на выборках дошкольников и младшекласников подтверждают, что саморегуляция в более раннем возрасте предсказывает вовлеченность в школе. Однако лонгитюдное исследование К. Стефанссона и коллег на школьниках девярых – десятых классов выявило, что ранее измеренные саморегуляция и вовлеченность предсказывают друг друга на более поздних замерах: например, саморегуляция, измеренная на первой волне в девятом классе, предсказывала вовлеченность, измеренную на второй волне в девятом классе. Кроме того, эти переменные оказывали позитивное влияние друг на друга в рамках одного замера (волны). В связи с этим возникает вопрос о прояснении характера связей между саморегуляцией и вовлеченностью в средней и старшей школе.

Заключение

Взросший исследовательский интерес к проблеме школьной вовлеченности обусловлен рядом причин. Во-первых, показано, что школьная вовлеченность детерминирует ряд социально-психологических индикаторов, значимых с точки зрения функционирования системы образования: академическую успеваемость, субъективное благополучие, продуктивность социального взаимодействия. Во-вторых, интенсивность и качество вовлеченности создают мотивационный контекст, который формирует то, как учащиеся справляют-

ся с трудностями в учебе и преодолевают трудности в жизни. Отстраненность, пассивность, безучастность учащихся в школе является сигналом о дезадаптивных состояниях школьника, которые связаны с негативными эмоциями, беспокойством, разочарованием. В-третьих, вовлеченность учащихся является надежным маркером эффективности организации обучения, что может стать основой для разработки технологий по модернизации образования, ориентированного на повышение привлекательности учебной среды для школьников на современном этапе развития общества.

Исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности представляется перспективным в следующих направлениях:

1) изучение специфики причинно-следственных связей между осознанной саморегуляцией и различными проявлениями школьной вовлеченности; верификация и раскрытие ресурсной роли регуляторных особенностей учащихся в отношении компонентов школьной вовлеченности;

2) анализ взаимосвязи саморегуляции и школьной вовлеченности учащихся с учетом различных уровней и контекстов регуляции учебной активности: от общей регуляции деятельности до деятельности решения конкретных учебных задач;

3) раскрытие возрастных и индивидуальных траекторий динамики становления осознанной саморегуляции учебной деятельности и школьной вовлеченности в различные периоды школьного обучения;

4) исследование прогностических эффектов осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности в предсказании академических достижений и позитивного развития школьников;

5) изучение кросс-культурных особенностей школьной вовлеченности, а также специфики ее взаимосвязи с саморегуляцией учебной деятельности на выборках учащихся различных стран и культур.

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

Список литературы

- Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/4>
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сиднева А.Н., Пиеничнюк Д.В. От чего зависит желание младших школьников учиться? Структура предметной мотивации школьников, обучающихся в рамках разных образовательных систем // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4. С. 31–40. <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-31-40>
- Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Лубовский Д.В. Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 1. С. 2–8.

- Малошюнок Н.Г.* Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44.
- Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
- Моросанова В.И., Филиппова Е.В.* От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.
- Моросанова В.И., Фомина Т.Г.* Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
- Моросанова В.И., Фомина Т.Г.* Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 62–74.
- Прохоров А.О.* Структурно-функциональная модель ментальной регуляции психических состояний субъекта // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 5–17. <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3>
- Рассказова Е.И.* Психологические факторы саморегуляции на разных этапах выполнения учебного задания // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 36–47.
- Щеглова И.А., Корешникова Ю.Н., Паришина О.А.* Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления // Вопросы образования. 2019. № 1. С. 264–289. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289>
- Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L.* Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. No. 5. Pp. 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Cadima J., Doumen S., Verschueren K., Buyse E.* Child engagement in the transition to school: contributions of self-regulation, teacher – child relationships and classroom climate // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 32. Pp. 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Chase P.A., Hilliard L.J., Geldhof G.J., Warren D.J., Lerner R.M.* Academic achievement in the high school years: the changing role of school engagement // Journal of Youth and Adolescence. 2014. Vol. 43. No. 6. Pp. 884–896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Cleary T.J., Zimmerman B.J.* A cyclical self-regulatory account of student engagement: theoretical foundations and applications // Handbook of Research on Student Engagement / ed. by S.L. Christenson. MA, Boston: Springer, 2012. Pp. 237–259. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Conner J.O., Pope D.C.* Not just robo-students: why full engagement matters and how schools can promote it // Journal of Youth and Adolescence. 2013. Vol. 42. No. 9. Pp. 1426–1442. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9948-y>
- Datu J.A.D., King R.B.* Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study // Journal of School Psychology. 2018. No. 69. Pp. 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Dotterer A.M., Lowe K.* Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence // Journal of Youth and Adolescence. 2011. Vol. 40. No. 12. Pp. 1649–1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Drake K., Belsky J., Fearon R.M.P.* From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence // Developmental Psychology. 2014. Vol. 50. No. 5. Pp. 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
- Duchesne S., Larose S., Feng B.* Achievement goals and engagement with academic work in early high school: does seeking help from teachers matter? // Journal of Early Adolescence. 2019. Vol. 39. No. 2. Pp. 222–252. <https://doi.org/10.1177/0272431617737626>
- Finn J.D.* Withdrawing from school // Review of Educational Research. 1989. Vol. 5. No. 2. Pp. 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V.* Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: a two-wave longitudinal study // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10. No. 3. P. 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>

- Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H.* School engagement: potential of the concept, state of the evidence // *Review of Educational Research*. 2004. Vol. 74. Pp. 59–109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>
- Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A.* Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues // *Learning and Instruction*. 2016. Vol. 43. Pp. 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredricks J.A., McColskey W.* The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments // *Handbook of Research on Student Engagement* / ed. by S.L. Christenson. MA, Boston: Springer, 2012. Pp. 763–782. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Furrer C., Skinner E.* Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance // *Journal of Educational Psychology*. 2003. Vol. 95. No. 1. Pp. 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Jimerson S.R., Campos E., Greif J.L.* Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms // *The California School Psychologist*. 2003. Vol. 8. No. 1. Pp. 7–27. <https://doi.org/10.1007/bf03340893>
- Ketonen E., Haarala-Muhonen A., Hirsto L., Hänninen J., Wähälä K., Lonka K.* Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university // *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 51. Pp. 141–148. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.017>
- Kwon K., Kupzyk K., Benton A.* Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: cross-lagged relations and mediation of academic engagement // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 67. Pp. 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.004>
- Lei H., Cui Y., Zhou W.* Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis // *Social Behavior and Personality*. 2018. Vol. 46. No. 3. Pp. 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Li Y., Lerner R.M.* Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use // *Developmental psychology*. 2011. Vol. 47. No. 1. Pp. 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Linnenbrink-Garcia L., Rogat T.K., Koskey K.L.* Affect and engagement during small group instruction // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol. 36. No. 1. Pp. 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001>
- Marks H.M.* Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years // *American Educational Research Journal*. 2000. Vol. 37. No. 1. Pp. 153–184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y.V., Bogdanova O.E.* Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 90. Pp. 177–186. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.034>
- Newmann F., Wehlage G., Lamborn S.* The significance and sources of student engagement // *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* / ed. by F.M. Newmann. NY.: Teachers College Press, 1992. Pp. 11–40.
- Núñez J.C., Regueiro B., Suárez N., Piñeiro I., Rodicio M.L., Valle A.* Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: the mediating role of motivation // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Pellas N.* The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 35. Pp. 157–170. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.048>
- Pietarinen J., Soini T., Pyhältö K.* Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school // *International Journal of Educational Research*. 2014. Vol. 67. Pp. 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Portilla X., Ballard J., Adler N., Boyce W.T., Obradović J.* An integrative view of school functioning: transactions between self-regulation, school engagement, and teacher –

- child relationship quality // *Child Development*. 2014. Vol. 85. No. 5. Pp. 1915–1931. <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>
- Raufelder D., Kittler F., Braun S.R., Lätsch A., Wilkinson R.P., Hoferichter F.* The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence // *School Psychology International*. 2014. Vol. 35. No. 4. Pp. 405–420. <https://doi.org/10.1177%2F0143034313498953>
- Reeve J., Jang H., Carrell D., Jeon S., Barch J.* Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support // *Motivation and Emotion*. 2004. Vol. 28. No. 2. Pp. 147–169. <https://doi.org/10.1023/b:moem.0000032312.95499.6f>
- Reschly A.L., Christenson S.L.* Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct // *Handbook of Research on Student Engagement* / ed. by S.L. Christenson et al. MA, Boston: Springer, 2012. Pp. 3–21. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C.* An ecological perspective on children's transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2000. Vol. 21. No. 5. Pp. 491–511. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(00)00051-4)
- Roorda D.L., Koomen H.M., Spilt J.L., Oort F.J.* The influence of affective teacher – student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach // *Review of educational research*. 2011. Vol. 81. No. 4. Pp. 493–529. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>
- Ryan R.M., Deci E.L.* Promoting self-determined school engagement: motivation, learning, and well-being // *Educational psychology handbook series: handbook of motivation at school* / ed. by K.R. Wenzel, A. Wigfield. Routledge, Taylor & Francis Group, 2009. Pp. 171–195.
- Saeed S., Zyngier D.* How motivation influences student engagement: a qualitative case study // *Journal of Education and Learning*. 2012. Vol 1. No. 2. Pp. 252–267. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Schlechty P.C.* Working on the work: an action plan for teachers, principals, and superintendents. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002.
- Shannon M., Barry C.M., DeGrace A., DiDonato T.* How parents still help emerging adults get their homework done: the role of self-regulation as a mediator in the relation between parent – child relationship quality and school engagement // *Journal of Adult Development*. 2016. Vol. 23. No. 1. Pp. 36–44. <https://doi.org/10.1007/s10804-015-9219-0>
- Skinner E.A., Pitzer J.R.* Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience // *Handbook of research on student engagement* / ed. by S.L. Christenson et al. MA, Boston: Springer, 2012. Pp. 21–44. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Stefansson K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M.* School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 64. Pp. 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Sun J.C.Y., Rueda R.* Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education // *British Journal of Educational Technology*. 2012. Vol. 43. No. 2. Pp. 191–204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Upadyaya K., Salmela-Aro K.* Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: a review of empirical research // *European Psychologist*. 2013. Vol. 18. No. 2. P. 136. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J.E.* Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories // *European psychologist*. 2009. Vol. 14. No. 4. Pp. 332–341. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332>
- Wang C., Shim S.S., Wolters S.A.* Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students // *Asia Pacific Education Review*. 2017. Vol. 18. No. 3. Pp. 295–307. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9495-4>

- Wang M., Deng X., Du X. Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: potential mediating roles of effortful control and classroom engagement // *Journal of School Psychology*. 2018. Vol. 67. Pp. 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.002>
- Wang M.T., Degol J. Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement // *Child development perspectives*. 2014. Vol. 8. No. 3. Pp. 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang M.-T., Eccles J.S. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success // *Journal of Research on Adolescence*. 2012. Vol. 22. No. 1. Pp. 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang M.-T., Eccles J.S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective // *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 28. Pp. 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. No. 4. Pp. 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang M.-T., Fredricks J.A. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence // *Child Development*. 2014. Vol. 85. No. 2. Pp. 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wigfield A., Wagner A.L. Competence, motivation, and identity development during adolescence // *Handbook of competence and motivation* / ed. by J.A. Elliot, S.C. Dweck, NY.: The Guilford Press, 2005. Pp. 222–239.
- Wolters C., Taylor D. A self-regulated learning perspective on student engagement // *Handbook of research on student engagement* / ed. by S.L. Christenson et al. MA, Boston: Springer, 2012. Pp. 635–653. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Zimmer-Gembeck M.J., Chipuer H.M., Hanisch M., Creed P.A., McGregor L. Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement // *Journal of Adolescence*. 2006. Vol. 29. No. 6. Pp. 911–933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

История статьи:

Поступила в редакцию: 7 июля 2020 г.

Принята к печати: 15 августа 2020 г.

Для цитирования:

Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390–411. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>

Сведения об авторах:

Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, Психологический институт Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, eLIBRARY SPIN-код: 7480-4880, Scopus ID: 56528023600, Researcher ID: P-2785-2016. E-mail: tanafomina@mail.ru

Потанина Анна Михайловна, младший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, Психологический институт Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, eLIBRARY SPIN-код: 6840-4027. E-mail: a.m.potan@gmail.com

Моросанова Варвара Ильинична, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, Психологический институт Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, eLIBRARY SPIN-код: 4335-5542, Scopus ID: 6506351065, Researcher ID: J-5946-2016. E-mail: morosanova@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411

Review article

The Relationship Between School Engagement and Conscious Self-regulation of Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad

Tatiana G. Fomina, Anna M. Potanina, Varvara I. Morosanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education
9 Mokhovaya St, bldg 4, Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract. The article presents a theoretical and methodological analysis of the problem of school engagement, the research of which is highly relevant nowadays in foreign educational psychology. School engagement is a reliable marker of efficient learning organisation and also an important academic result, the pursuit of which indicates the efficiency of the school educational environment. The purpose of the article was to analyse the current state of the problem of school engagement and the specifics of the relationship between school engagement and self-regulation of learning activity in Russian and foreign psychology. The authors formulated a working definition of engagement, according to which school engagement is understood as a stable, directed, active participation of students both in learning activities and in school life in general, including observable and unobservable interactions with the academic social environment; assessed various models of school engagement used for research and practice; substantiated the efficiency of the approach, according to which school engagement is viewed as a multidimensional construct, including behavioural, emotional and cognitive components; examined the differences between school engagement and academic motivation; and analysed the specific features of the main components of school engagement and their relationship with self-processes, in particular, with self-regulation. It was also noted that, in Russian psychology, issues related to the study of school engagement and the specifics of its relationship with various psychological phenomena have not yet received widespread consideration. In conclusion, the authors outlined the perspectives for verifying foreign models of school engagement and diagnostic tools on Russian samples as well as studying conscious self-regulation of learning activity as a resource for student engagement in different learning periods.

Key words: school engagement, conscious self-regulation, academic motivation, learning activity

Acknowledgements and Funding. The study was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation as part of the Research Project No. 20-18-00470 “Self-regulation and School Engagement as Psychological Resources of Academic Success: A Longitudinal Study”.

References

- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher – child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Chase, P.A., Hilliard, L.J., John Geldhof, G., Warren, D.J.A., & Lerner, R.M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(6), 884–896. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2012). A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 237–257). MA, Boston, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11
- Conner, J.O., & Pope, D.C. (2013). Not just robo-students: Why full engagement matters and how schools can promote it. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(9), 1426–1442. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9948-y>
- Datu, J.A.D., & King, R.B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology, 69*, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Dotterer, A.M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(12), 1649–1660. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R.M.P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology, 50*(5), 1350–1361. <https://doi.org/10.1037/a0032779>
- Duchesne, S., Larose, S., & Feng, B. (2017). Achievement goals and engagement with academic work in early high school: Does seeking help from teachers matter? *The Journal of Early Adolescence, 39*(2), 222–252. <https://doi.org/10.1177/0272431617737626>
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., & Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences, 10*(3), 67. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Fredricks, J.A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S.L. Christenson (Ed.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763–782). MA, Boston, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J.A., Filsecker, M., & Lawson, M.A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gordeeva, T.O. (2016). Motivation: New Theoretical Approaches, Diagnostics and Practical Recommendations. *Siberian Journal of Psychology, 62*, 38–53. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/4> (In Russ.)
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Sidneva, A.N., & Pshenichnyuk, D.V. (2019). What determines the elementary school students' desire to learn? The Structure of the Subject Mo-

- tivation of Students Studying within Different Educational Systems. *Russian Foundation for Basic Research Journal*, 4, 31–40. <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-31-40> (In Russ.)
- Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7–27. <https://doi.org/10.1007/bf03340893>
- Ketonen, E.E., Haarala-Muhonen, A., Hirsto, L., Hänninen, J.J., Wähälä, K., & Lonka, K. (2016). Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university. *Learning and Individual Differences*, 51, 141–148. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.017>
- Kwon, K., Kupzyk, K., & Benton, A. (2018). Negative emotionality, emotion regulation, and achievement: Cross-lagged relations and mediation of academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.004>
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(3), 517–528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Leontiev, D.A. (2016). Autoregulation, resources, and personality potential. *Siberian Journal of Psychology*, 62, 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3> (In Russ.)
- Li, Y., & Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T.K., & Koskey, K.L.K. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.09.001>
- Lubovsky, D.V. (2008). Inner position: Cultural-historical perspectives of exploring pupil's personality. *Cultural-Historical Psychology*, 4(1), 2–8. (In Russ.)
- Maloshonok, N.G. (2014). Student engagement in learning in Russian universities. *Higher Education in Russia*, (1), 37–44. (In Russ.)
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Morosanova, V.I. (2016). Conscious self-regulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals. *Pedagogika*, 10, 13–24. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., & Filippova, E.V. (2019). What ensures reliability of a student's actions in an examination. *Voprosy Psikhologii*, (1), 65–78. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., & Fomina, T.G. (2016). Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of learning achievement. *Voprosy Psikhologii*, (2), 124–135. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., & Fomina, T.G. (2019). Conscious self-regulation of educational activity as a resource of subjective well-being of schoolchildren under changing conditions of education. *Voprosy Psikhologii*, (3), 62–74. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., Fomina, T.G., Kovas, Y., & Bogdanova, O.Y. (2016). Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 90, 177–186. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.034>
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992) The Significance and Sources of Student Engagement. In F.M. Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11–40). NY: Teachers College Press.
- Núñez, J.C., Regueiro, B., Suárez, N., Piñeiro, I., Rodicio, M.L., & Valle, A. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computers in Human Behavior*, 35, 157–170. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.048>

- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Portilla, X.A., Ballard, P.J., Adler, N.E., Boyce, W.T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85(5). <https://doi.org/10.1111/cdev.12259>
- Prohorov, A.O. (2020). Structure-functional model of mental regulation of subject's psychic states. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 41(1), 36–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920007852-3> (In Russ.)
- Rasskazova, E.I. (2011). Psychological factors of self-regulation at different stages of educational task's fulfillment. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 32(2), 36–47. (In Russ.)
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S.R., Lätsch, A., Wilkinson, R.P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405–420. <https://doi.org/10.1177%2F0143034313498953>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/b:moem.0000032312.95499.6f>
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S.L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–21.). MA, Boston, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. [https://doi.org/10.1016/s0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(00)00051-4)
- Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher – student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K.R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Motivation at School* (pp. 171–195). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2). <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Schlechty, P.C. (2002). *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals, and Superintendents*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shannon, M., Barry, C.M., DeGrace, A., & DiDonato, T. (2015). How parents still help emerging adults get their homework done: The role of self-regulation as a mediator in the relation between parent – child relationship quality and school engagement. *Journal of Adult Development*, 23(1), 36–44. <https://doi.org/10.1007/s10804-015-9219-0>
- Shcheglova, I.A., Koreshnikova, Y.N., & Parshina, O.A. (2019). The role of engagement in the development of critical thinking in undergraduates. *Educational Studies Moscow*, (1), 264–289. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-264-289> (In Russ.)
- Skinner, E.A., & Pitzer, J.R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience In S.L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21–44). MA, Boston, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Stefansson, K.K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R.M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- Sun, J.C.-Y., & Rueda, R. (2011). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191–204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>

- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European psychologist*, 14(4), 332–341. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332>
- Wang, C., Shim, S.S., & Wolters, C.A. (2017). Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. *Asia Pacific Education Review*, 18(3), 295–307. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9495-4>
- Wang, M., Deng, X., & Du, X. (2018). Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 67, 16–30. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.09.002>
- Wang, M.T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child development perspectives*, 8(3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M.-T., & Eccles, J.S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M.-T., & Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M.-T., & Fredricks, J.A. (2013). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M.-T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J.S. (2019). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wigfield A., & Wagner A.L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. In J.A. Elliot, S.C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 222–239). NY.: The Guilford Press.
- Wolters, C., & Taylor, D. (2012). A Self-regulated learning perspective on student engagement. In S.L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 635–653). MA, Boston, Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911–933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

Article history:

Received: 7 July 2020

Revised: 9 August 2020

Accepted: 15 August 2020

For citation:

Fomina, T.G., Potanina, A.M., & Morosanova, V.I. (2020). The Relationship Between School Engagement and Conscious Self-regulation of Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 390–411. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411> (In Russ.)

Bio notes:

Tatiana G. Fomina, PhD in Psychology, is leading researcher at Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow,

Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, eLIBRARY SPIN-code: 7480-4880, Scopus ID: 56528023600, Researcher ID: P-2785-2016. E-mail: tanafomina@mail.ru

Anna M. Potanina is junior researcher, Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, eLIBRARY SPIN-code: 6840-4027. E-mail: a.m.potan@gmail.com

Varvara I. Morosanova, corresponding member of Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Full Professor, is Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, eLIBRARY SPIN-code: 4335-5542, Scopus ID: 6506351065, Researcher ID: J-5946-2016. E-mail: morosanova@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-412-425

УДК 159.92

Исследовательская статья

Executive Functions и их связь с развитием речи на русском языке у детей-билингвов и монолингвов

В.Ю. Хотинец, С.А. Сальнова

Удмуртский государственный университет
Российская Федерация, 426034, Ижевск, ул. Университетская, 1

Аннотация. В статье анализируются проблемы преимуществ билингвизма, обсуждаются результаты исследования специфики регуляторных функций (executive functions): интерференционного контроля, когнитивной гибкости, рабочей (речевой и зрительной) памяти и их связь с развитием русской речи у детей с естественным билингвизмом и монолингвов в старшем дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие 63 дошкольника (50,8 % – мальчики) в возрасте от 5,6 до 7,3 лет ($M = 6,42$; $Med = 6,4$) из детских дошкольных учреждений г. Ижевска Удмуртской Республики, среди которых дети с естественным билингвизмом (удмуртский/русский язык) ($N = 31$ чел.) и монолингвы (русский язык) ($N = 32$ чел.). Использовались стандартизированные методики в русскоязычном варианте для выявления регуляторных функций: методика словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа (интерференционный контроль), методика исследования обучаемости А.Я. Ивановой (когнитивная гибкость), тестовые задания «Речевая память», «Зрительная память» (рабочая память); для измерения уровня речевого развития – тестовые задания «Речевые антонимы», «Речевые классификации», «Произвольное владение речью» Л.А. Ясюковой. Применялись методы математической статистики: описательная статистика, U -критерий Манна – Уитни, ранговый корреляционный анализ по Спирмену. По результатам проведенного эмпирического исследования подтверждаются факты преимущества билингвизма в регуляторных возможностях в старшем дошкольном возрасте, в частности, в интерференционном контроле, когнитивной гибкости и речевой памяти. При этом не установлены общие закономерности развития речи на русском языке (L2) в связи с развитием регуляторных функций детей-билингвов, что объясняется индивидуализацией процессов связывания компонентов речевой деятельности на втором языке и когнитивного контроля. У дошкольников-монолингвов речевое развитие на родном языке (L1) сопрягается со становлением регуляторных функций, развитием способности управления процессами переработки информации. Подтверждаются гипотезы об обусловленности дивергентности развития регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста усложнением билингвальной обработки языка, специфики связи развития речи на втором языке с регуляторными функциями в старшем дошкольном возрасте билингвальным динамическим взаимодействием языковых систем.

Ключевые слова: билингвизм, регуляторные функции, executive functions, интерференционный контроль, когнитивная гибкость, рабочая память, речевое развитие, дошкольный возраст, удмурты, русские

© Хотинец В.Ю., Сальнова С.А., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Интерес к эффектам билингвизма/мультилингвизма все больше усиливается и сосредотачивается вокруг проблемы преимуществ в когнитивном контроле речевой активности на двух или более языках (Zhou, Krott, 2016). Используемое в зарубежной науке понятие *executive functions* в аспекте саморегуляции человека в отечественной рассматривается как «управляющие функции» – управление изменением поведения (Николаева, Вергунов, 2017), «исполнительные функции» – как операциональные показатели когнитивного контроля (Виленская, 2016), а в последнее время значительно чаще употребляется термин «регуляторные функции», обеспечивающие целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в измененных ситуациях (Веракса и др., 2019). Как правило, к регуляторным функциям, усиливающим когнитивные процессы, относят ингибирующий (тормозный) контроль, рабочую память (вербальную и невербальную) и когнитивную гибкость. Ингибирующий контроль блокирует и подавляет нерелевантную вербальную и невербальную информацию (Bialystok et al., 2004). Когнитивная гибкость обеспечивает пластичность познавательной активности в согласовании с требованиями деятельности и субъектными приоритетами (Николаева, Вергунов, 2017). Рабочая память актуализирует вербальную и невербальную информацию в лингвистическом контексте целевого языка (Samuel et al., 2018; Costa et al., 2009). Наряду с этим у билингвов фиксируются трудности и сложности, касающиеся лингвистической когнитивной обработки, в частности, невысокой беглости речи, заниженной скорости лексического доступа, меньшим объемом пассивного словаря в обоих языках и прочего (Медведева и др., 2017; Bialystok, Craik, 2010; Bialystok et al., 2014; Mindt et al., 2008 и др.). Кроме того, демонстрируются результаты, которые не показывают различий между группами билингвов и монолингвов по причине широкого возрастного диапазона без убедительного контроля эффекта возраста на продуктивность когнитивной деятельности детей (Bialystok, 2017; Dick et al., 2019).

Наиболее важным вкладом в разрешение проблемы являются результаты исследований, демонстрирующие не преимущества регуляторных функций, а выбор стратегий и способов решения конфликтующих задач при отсутствии различий в результативности между двуязычными и одноязычными детьми. Так, принципиальным отличием является то, что двуязычные дети постоянно демонстрируют компромиссы между скоростью и точностью при выполнении сложных конкурирующих задач. Утверждается, что различия в стратегиях решения когнитивных задач обусловлены использованием двух (или более) языковых систем, оказывающих влияние на когнитивную обработку (Struys et al., 2018). По мнению Э. Биалисток, механизмом, задействованным в разрешении потенциального конфликта двух языковых систем и выборе целевого языка, является общий исполнительный контроль. Необходимость разрешения конфликта в выборе языка улучшает регуляторные функции, что дает дополнительные преимущества в решении сложных вербальных и невербальных задач (Bialystok, Craik, 2010; Emmorey et al., 2008).

Критики двуязычного преимущества указывают на то, что во многих исследованиях имеются серьезные методологические проблемы с внутренней

и внешней валидностью, невозможностью сопоставления результатов в связи с мультидетерминацией развития когнитивных структур детей-билингвов, к важным факторам которого относятся различные сочетания социокультурных переменных (дистанция культур и сходство языков), систем и моделей образования, образовательного пространства и условий социализации/индивидуализации ребенка в лингвистической среде, социально-экономического статуса семьи, типа билингвизма ребенка и прочего (Haft et al., 2019).

В современной зарубежной психологии проблема связи речи и регуляторных функций в дошкольном возрасте заключается в решении вопроса о направленности связи или взаимосвязи. В большинстве своем эмпирически подтверждается факт, что развитие регуляторных функций обуславливает прогрессивное речевое развитие. Такой результат согласуется с теоретическим положением о постепенном увеличении познавательных возможностей детей за счет развития регуляторных функций. В других исследованиях в контексте культурно-исторической концепции Л.С. Выготского демонстрируется обратная закономерность, когда развитие речи вызывает изменения в развитии регуляторных функций. Показано, что дети с речевой дефицитарностью демонстрируют значимо более низкие результаты в развитии регуляторных функций в сравнении с детьми с нормативным речевым развитием. В результате метаанализа исследований по данной проблематике утверждается двунаправленность связи показателей развития речи с компонентами регуляторных функций (Веракса и др., 2019).

На сегодняшний день отсутствуют исследования регуляторных функций в связи с развитием речи отдельно как на первом, так и втором языке, особенно у детей в предшкольный период, характеризующийся скачком в развитии речи, структурно-функциональной перестройкой и расширением регуляторных ресурсов. Более того, недостающими в отечественной науке являются работы, касающиеся специфики когнитивного контроля детей-билингвов в речевой активности на русском как втором языке. Проблема заключается в том, что регуляторные функции в конфликте двух языковых систем будут по-разному задействованы в связи с выбором языка (особенно если это несопоставимые языковые системы) для осуществления той или иной познавательной деятельности. В науке не выявлены отношения регуляторных функций и речевой активности ребенка в зависимости от использования той или иной языковой системы. Под конвергентными отношениями понимается задействование различных регуляторных функций в речевой активности, под дивергентными отношениями – накопление ресурсных возможностей в регуляции речевой деятельности.

Ответы на вопросы о когнитивном развитии детей-билингвов, связи регуляторных функций и речевого развития у двуязычных детей имеют важное значение для обоснования решений в области образовательной политики в регионах с поликультурным составом населения и миграционным фоном, связанных с подготовкой к обучению билингвов в школе, разработкой образовательных программ в начальной школе, компетенциями учителей, педагогов, психологов в отношении билитерации (Yoshida, 2008). Понимание этих проблем и эффективная политика в области образования зависят от результатов научных исследований, основанных на современном понимании в меж-

дисциплинарном аспекте процессов развития и обучения растущего человека с широкими лингвистическими и когнитивными возможностями.

В данной статье представлены результаты пилотного исследования, выполненного с *целью* выявления специфики регуляторных функций и их связи с развитием речи детей в старшем дошкольном возрасте, а также апробации и обоснования процедуры дальнейших исследований.

Задачи исследования:

1) установление различий в выраженности показателей регуляторных функций и развития речи на русском языке в группах билингвов и монолингвов старшего дошкольного возраста;

2) выявление связей между компонентами регуляторных функций и показателем развития речи на русском языке в группах дошкольников-билингвов и монолингвов.

Гипотезы исследования:

1) дивергентность развития регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста обусловлена усложнением билингвальной обработки языка;

2) специфика связи развития речи на втором языке с регуляторными функциями в старшем дошкольном возрасте определяется билингвальным динамическим взаимодействием языковых систем.

Процедура и методы исследования

Выборка. В исследовании (март 2019 г.) принимали участие 63 дошкольника (32 мальчика и 31 девочка) в возрасте от 5,6 до 7,3 лет ($M = 6,42$; $Med = 6,4$) – воспитанники подготовительных групп детских дошкольных учреждений г. Ижевска Удмуртской Республики, среди которых дети с естественным билингвизмом, социализирующиеся в удмуртско-русской среде – 31 человек (15 мальчиков, 16 девочек), дети-монолингвы, воспитывающиеся в русской среде – 32 человека (17 мальчиков, 15 девочек). Уточняем, что мальчики и девочки в обеих выборках не отличаются по выраженности регуляторных функций, что подтверждает результаты ряда исследований об асинхронном и гетерохронном их развитии в детской популяции (Best et al., 2009). Вместе с тем в группе билингвов имеются гендерные различия в речевом развитии в пользу девочек ($p = 0,026$), что объясняется ускоренными темпами их созревания в предшкольный период (Lynn, 1999).

Процедура. Исследование проводилось с согласия родителей, оповещенных о средствах и способах взаимодействия с детьми. Стратегия отбора детей была ограничена требованиями с целью соблюдения однородности выборочной совокупности по нормативному сроку (от 3 до 8 лет) освоения образовательной программы детьми (согласно ФГОС дошкольного образования), социально-экономическому статусу семьи (средний уровень доходов и материального положения, образование родителей: высшее образование в группах билингвов – 37 %, монолингвов – 35 %, жилищные условия в установленных нормах, вовлеченность родителей в воспитательный процесс ребенка, активность взаимодействия и сотрудничества с детским учреждением). По результатам письменного опроса родителей о языковой ситуации в семье (Медведева, 2019) отбирались только те дети-билингвы, коммуникация с которыми в семье строится

в основном на удмуртском языке. В детском дошкольном учреждении обучение и воспитание ведется сбалансированно на удмуртском и русском языках, овладение языками осуществляется по специальным программам речевого развития двуязычных детей в старшем дошкольном возрасте. Дети-монолингвы воспитываются в семьях и образуются в детском учреждении только на русском языке с использованием традиционных программ развития речи в процессе подготовки к школе.

Методики. Для выявления уровня *интерференционного контроля* была использована методика словесно-цветовой интерференции Дж. Струпа (Холодная, 2004). При выполнении каждого из трех заданий фиксировалось время, и при подсчете полученных данных высчитывалась разница между временем, затраченным на называние цвета слова (задание 3), которое не соответствует значению слова, и временем, затраченным на называние цвета квадрата (задание 2). Чем *больше временная разница*, тем больше выражен эффект интерференции, тем *ниже уровень развития интерференционного контроля* (ригидность контроля).

Для изучения *когнитивной гибкости* применялась методика «Классификация геометрических фигур» (Абрамова, 1999) из методического комплекса А.Я. Ивановой. В основном задании ставилась задача – классифицировать карточки в соответствии с тремя отличительными признаками. В аналогичном – самостоятельно решить сходную по способу выполнения проблему классификации другого набора фигур по трем признакам в словесной и наглядно-действенной форме. Методика позволяет измерить когнитивную гибкость при переходе от одного признака (форма) к другому (цвет) при классификации (от 0 до 4 баллов, где 0 – полный перенос – гибкость, 4 – отсутствие переноса, то есть невыраженность когнитивной гибкости).

Для измерения *рабочей памяти* (речевой и зрительной) предлагались тестовые задания «Речевая память» (от 0 до 9 баллов) и «Зрительная память» (от 0 до 16 баллов). Для определения уровня речевого развития (от 0 до 20 баллов) в ходе выполнения определенных действий со словесным и наглядным материалом по инструкции – тестовые задания «Речевые антонимы», «Речевые классификации», «Произвольное владение речью (исправление, восстановление, завершение предложений)» из методического комплекса Л.А. Ясюковой (2008). Весь методический материал на этапе сбора эмпирических данных предлагался в русскоязычном варианте.

Математико-статистический анализ данных включал: описательную статистику (выявление основных характеристик распределения), *U*-критерий Манна – Уитни для выявления значимых различий между показателями; метод ранговой корреляции (*r_s*-Спирмена) для выявления связи между переменными. Статистическая обработка осуществлялась с применением программного обеспечения IBM SPSS Statistics V22.0 for Windows.

Результаты и их обсуждение

Специфика регуляторных функций билингвов и монолингвов в старшем дошкольном возрасте. По результатам применения *U*-критерия Манна – Уитни (табл. 1) установлены статистически значимые различия по показате-

лям интерференционного контроля ($U = 353,5$; $p = 0,05$), когнитивной гибкости ($U = 358,5$; $p = 0,054$) и речевой памяти ($U = 343,5$; $p = 0,032$) в сторону повышения от средних значений всей выборочной совокупности у билингов и понижения – у монолингов. Полученные данные подтверждают многочисленные результаты зарубежных эмпирических исследований о том, что необходимость в повышенном когнитивном контроле у детей-билингвов связана с совместной активацией обоих языков и необходимостью лингвистической обработки на целевом языке, которая не требуется монолингвам (Bialystok, Craik, 2010; Fernández-López, Perea, 2019; Haft et al., 2019; Luo et al., 2019; Struys et al., 2018). В равных условиях деятельности для достижения быстрой языковой эффективности билингвы предъявляют более высокие требования к системе контроля, чем монолингвы (Bialystok, 2017).

Таблица 1

Описательная статистика и статистическая оценка различий между изучаемыми показателями в группах дошкольников-билингвов и монолингов
 [Table 1. Means (M), standard deviations (SD) and Mann – Whitney U-test between the studied variables in bilingual and the monolingual preschoolers]

Показатели	Билингвы (N = 31)		Монолингов (N = 32)		U- критерий	Уровень значимости (p)
	M	SD	M	SD		
Интерференционный контроль (ИК)	0,840	0,590	1,198	0,679	353,5	0,050
Когнитивная гибкость (КГ)	1,906	1,653	2,903	2,038	358,5	0,054
Рабочая (речевая) память (РП)	5,625	1,338	4,903	1,468	343,5	0,032
Рабочая (зрительная) память (ЗП)	9,156	2,450	8,936	2,657	470,0	0,718
Речевое развитие (РР)	10,938	2,696	10,210	3,928	465,5	0,674

Смеем заметить, что показатели развития речи на русском языке у детей в обеих группах близки к нижнему порогу среднего (нормативного) уровня. При этом наиболее встречаемые значения по этому показателю (мода) у билингвов причисляются к низкому уровню развития, у монолингов – близки к среднему. У детей-билингвов, в той или иной мере не справившихся с заданиями по речевому развитию, фиксировались с разной вариативностью три вида интерференций: фонологическая (перенос произносительных навыков удмуртского языка на русский), лексическая (смешение сходных слов в языках) и грамматическая (нарушение или отклонение грамматических норм русского языка вследствие переноса грамматических навыков родного языка), а также заниженный по сравнению с монолингвами словарный запас на русском языке. Полученные данные согласуются с доминирующей позицией отечественных и зарубежных исследователей о проблемах речи двуязычных детей в дошкольном возрасте (Медведева, Хотинец, 2018; Ardila, 2012).

Связь регуляторных функций с развитием речи на русском языке у билингвов и монолингов в старшем дошкольном возрасте. По результатам корреляционного анализа показателей в группе дошкольников-билингвов (табл. 2) обнаружена лишь одна положительная связь между показателями зрительной и речевой памяти ($r_s = 0,363$; $p = 0,041$). Это находит свое объяснение в том, что необходимость одновременного управления двумя языками повышает когнитивную нагрузку, в частности требования к рабочей памяти (Bialystok

et al., 2004; Bialystok et al., 2008; Fernandes et al., 2007; Just, Carpenter, 1992; Michael, Gollan, 2005; Rosen, Engle, 1997). Вернее всего, «реконфигурация» модальностей памяти билингвов в дошкольные годы (Schneider, Kozintseva, 2019) сопровождается активным накоплением своего потенциала.

Стоит обратить внимание на выявленные тенденции связей между показателями «речевое развитие» и «когнитивная гибкость» ($p = 0,062$), «речевая память» и «интерференционный контроль» ($p = 0,069$). Очевидно, что у билингвов-дошкольников развитие речи на втором (русском) языке получает специфический характер сопряженности с регуляторными функциями без общих закономерностей.

Таблица 2

Коэффициенты корреляций Спирмена между показателями регуляторных функций и речевого развития в группе дошкольников-билингвов (N = 31) и монолингвов (N = 32)
 [Table 2. Spearman's correlation between the executive functions indicators and speech development in the bilingual (N = 31) and monolingual (N = 32) preschoolers]

Показатели	Группы	ИК	КГ	РП	ЗП	РР
ИК	Билингвы	1	-0,294	0,325	0,164	0,173
	Монолингвы	1	-0,073	-0,090	0,006	-0,180
КГ	Билингвы	-0,294	1	-0,235	-0,275	-0,334
	Монолингвы	-0,73	1	-0,437*	0,134	-0,580**
РП	Билингвы	0,325	-0,235	1	0,363*	0,101
	Монолингвы	-0,090	-0,437*	1	0,024	0,368*
ЗП	Билингвы	0,164	-0,275	0,363*	1	0,246
	Монолингвы	0,006	0,134	0,024	1	0,254
РР	Билингвы	0,173	-0,334	0,101	0,246	1
	Монолингвы	-0,180	-0,580**	0,368*	0,254	1

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

В группе дошкольников-монолингвов установлены статистически значимые связи между развитием речи на родном языке и регуляторными функциями, а именно речевой памятью ($r_s = 0,368$; $p = 0,042$) и когнитивной гибкостью ($r_s = -0,580$; $p = 0,001$), которые, в свою очередь, тоже связаны между собой ($r_s = -0,437$; $p = 0,014$). Результаты свидетельствуют о том, что речевое развитие дошкольников-монолингвов сопровождается развитием способности удерживать вербальную информацию для выполнения той или иной деятельности, а также пластичности познавательной активности в условиях меняющейся речевой деятельности. Полученные данные подтверждают результаты российских исследований, касающихся тесной связи развития лексической составляющей речи с уровнем развития вербальной рабочей памяти и когнитивной гибкости (Алмазова и др., 2018). Отмечается, что слухоречевая память является основой развития когнитивной гибкости ребенка в дошкольном возрасте (Алмазова и др., 2019). Чем лучше развита рабочая память, тем в большей мере ребенок оспособлен свободно оперировать словами. Тем самым пополняется словарный запас и формируется грамматической строй речи дошкольника (Веракса и др., 2019).

Заключение

Теоретический анализ проблемы в отечественной и зарубежной науке показал неоднозначность позиций об эффектах билингвизма на когнитивное развитие детей и недостаточность изучения этой проблемы в предшкольный

период, характеризующийся скачком в развитии речи, структурно-функциональной перестройкой и расширением регуляторных ресурсов.

По результатам проведенного эмпирического исследования подтверждаются факты преимуществ билингвизма в старшем дошкольном возрасте при выполнении заданий, требующих блокирования и подавления нерелевантной вербальной и невербальной информации (интерференционный контроль), пластичности познавательной активности в связи с изменениями требований деятельности и субъектными приоритетами (когнитивная гибкость) и актуализации вербальной и невербальной информации в лингвистическом контексте целевого языка (рабочая память).

Вместе с тем не установлены связи между компонентами регуляторных функций и развитием речи на русском языке у дошкольников-билингвов, что можно объяснить накоплением когнитивных ресурсов как индивидуального способа субъектной регуляции в реализации речевой деятельности на втором языке.

В отношении детей, социализирующихся в монолингвистической среде, речевое развитие сопрягается со становлением регуляторных функций (executive functions), развитием способности управления процессами переработки информации.

Таким образом, подтверждается, что дивергентность развития регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста обусловлена усложнением билингвальной обработки языка, а специфика связи развития речи на втором языке с регуляторными функциями в старшем дошкольном возрасте – билингвальным динамическим взаимодействием языковых систем.

Наиболее существенным можно признать **ограничение** проведенного исследования, связанное с его пилотным характером для определения направления, принципов организации, методов и уточнения гипотез в основном исследовании. Выявленные эффекты с применением апробированного инструментария и установленные тенденции (связь между компонентами регуляторных функций и показателем развития речи на втором языке в группе билингвов; различия измеряемых показателей по полу и возрасту) будут изучаться в основном исследовании с расчетом размеров выборок.

В качестве **перспективы** дальнейшего исследования рассматриваем выявление конвергентных и дивергентных отношений между компонентами когнитивного контроля (регуляторных функций) и билингвальной речи (на родном – L1 и на другом – L2 языках) с целью разработки психолого-педагогических технологий сопровождения и подготовки к школе детей-билингвов дошкольного возраста.

Итак, проблема мультидетерминации развития когнитивных структур детей-билингвов вкупе с социокультурными изменениями современности упреждает выбор новых методологических стратегий в исследовании индивидуальных ресурсов субъектной регуляции растущего человека с широкими лингвистическими способностями в социокультурном, образовательном и жизненном контекстах. Практическая значимость результатов исследований усиливается в связи эскалацией эмиграционного фона в РФ, что повышает профессиональную ответственность работников системы дошкольного обра-

зования в поддержке разнообразия и сохранении уникальности «прохождения» детства как важного этапа в общем развитии человека в единстве его природных, психологических и культурных качеств.

Список литературы

- Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 1999. 320 с.
- Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 2. С. 94–109. <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317>
- Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Тарасова К.С. Лексические показатели развития речи у дошкольников с разным уровнем саморегуляции // Современное дошкольное образование. 2018. Т. 8. № 90. С. 54–61. <http://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10035>
- Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А. Связь показателей развития речи и регуляторных функций у детей дошкольного возраста: анализ исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 3 С. 64–76. <http://doi.org/10.31857/S020595920004599-4>
- Виленская Г.А. Исполнительные функции: природа и развитие // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 4. С. 21–31.
- Медведева Д.С. Развитие речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов средствами культурного дискурса: дис. ... канд. психол. наук. Ижевск, 2019.
- Медведева Д.С., Хотинец В.Ю. Особенности развития речемыслительной деятельности детей-билингвов // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 28. № 1. С. 87–93.
- Медведева Д.С., Хотинец В.Ю. Развитие речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов средствами культурного дискурса // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлёв. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 1820–1827.
- Медведева Д.С., Хотинец В.Ю., Вяткин Б.А. Неравносность интеграции и дифференциации речемыслительных функций у детей-билингвов в период после дошкольного возраста // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А.Л. Журавлёв, В.А. Кольцова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 1354–1361.
- Николаева Е.И., Вергунов Е.Г. Что такое “executive functions” и их развитие в онтогенезе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 62–81.
- Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
- Ясюкова Л.А. Определение готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: комплект для общеобразовательных школ и гимназий. СПб.: Иматон, 2008. 204 с.
- Ardila A. Advantages and disadvantages of bilingualism // *Forma Function*. 2012. Vol. 25. No. 2. Pp. 99–114.
- Best J.R., Miller P.H., Jones L.L. Executive functions after age 5: changes and correlates // *Developmental Review*. 2009. Vol. 29. No. 3. Pp. 180–200. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>
- Bialystok E. The bilingual adaptation: how minds accommodate experience // *Psychological Bulletin*. 2017. Vol. 143. No. 3. Pp. 233–262. <http://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Bialystok E., Craik F.I.M. Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind // *Current Directions in Psychological Science*. 2010. Vol. 19. No. 1. Pp. 19–23. <http://doi.org/10.1177/0963721409358571>

- Bialystok E., Craik F.I.M., Klein R., Viswanathan M. Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task // *Psychology and Aging*. 2004. Vol. 19. No. 2. Pp. 290–303. <http://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
- Bialystok E., Craik F.I.M., Luk G. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals // *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory, and Cognition*. 2008. Vol. 34. No. 4. Pp. 858–873. <http://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>
- Bialystok E., Poarch G., Luo L., Craik F.I.M. Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory // *Psychology and Aging*. 2014. Vol. 29. No. 3. Pp. 696–705. <https://doi.org/10.1037/a0037254>
- Costa A., Hernández M., Costa-Faidella J., Sebastián-Gallés N. On the bilingual advantage in conflict processing: now you see it, now you don't // *Cognition*. 2009. Vol. 113. No. 2. Pp. 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>
- Dick A.S., Garcia N.L., Pruden S.M. et al. No evidence for a bilingual executive function advantage in the ABCD study // *Nature human behaviour*. 2019. Vol. 3 No. 7. Pp. 692–701. <http://doi.org/10.1038/s41562-019-0609-3>
- Emmorey K., Luk G., Pyers J., Bialystok E. The source of enhanced cognitive control in bilinguals: evidence from bimodal bilinguals // *Psychological Science*. 2008. Vol. 19. No. 12. Pp. 1201–1206. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02224.x>
- Fernandes M.A., Craik F.I.M., Bialystok E., Kreuger S. Effects of bilingualism, aging, and semantic relatedness on memory under divided attention // *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 2007. Vol. 61. No. 2. Pp. 128–141. <https://doi.org/10.1037/cjep2007014>
- Fernández-López M., Perea M. The bilingualism wars: is the bilingual advantage out of (executive) control? // *Psicológica*. 2019. Vol. 40. No. 1. Pp. 26–33. <https://doi.org/10.2478/psicolj-2019-0002>
- Haft S.L., Kepinska O., Caballero J.N., Carreiras M., Hoefft F. Attentional fluctuations, cognitive flexibility, and bilingualism in kindergarteners // *Behavioral sciences*. 2019. Vol. 9. No. 5. Pp. 1–15. <http://doi.org/10.3390/bs9050058>
- Just M.A., Carpenter P.A. A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory // *Psychological Review*. 1992. Vol. 99. No. 1. Pp. 122–149. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.99.1.122>
- Luo D., Kwok V.P.Y., Liu Q., Li W., Yang Y., Zhou K., Xu M., Gaof J-H., Tan L.H. Micro-structural plasticity in the bilingual brain // *Brain and Language*. 2019. Vol. 196. P. 104654. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104654>
- Lynn R. Sex differences in intelligence and brain size: a developmental theory // *Intelligence*. 1999. Vol. 27. No. 1. Pp. 1–12. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00009-4)
- Michael E., Gollan T.H. Being and becoming bilingual: individual differences and consequences for language production // *The Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* / ed. by J.F. Kroll, A.M.B. de Groot. Oxford: University Press, 2005. Pp. 389–407.
- Mindt M.R., Arentoft A., Germano K.K., D'Aquila E. et al. Neuropsychological, cognitive, and theoretical considerations for evaluation of bilingual individuals // *Neuropsychology Review*. 2008. Vol. 18. No. 3. Pp. 255–268. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9069-7>
- Rosen V.M., Engle R.W. The role of working memory capacity in retrieval // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1997. Vol. 126. No. 3. Pp. 211–227. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.126.3.211>
- Samuel S., Roehr-Brackin K., Pak H., Kim H. Cultural effects rather than a bilingual advantage in cognition: a review and an empirical study // *Cognitive Science*. 2018. Vol. 42. No. 7. Pp. 2313–2341. <https://doi.org/10.1111/cogs.12672>
- Schneider L.B., Kozintseva P.A. Cognitive development of early age preschoolers in the context of mono- and bilingualism // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2019. London: Future Academy. Pp. 583–591. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.07.76>
- Struys E., Duyck W., Woumans E. The role of cognitive development and strategic task tendencies in the bilingual advantage controversy // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Pp. 1–11. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01790>

- Yoshida H.* The cognitive consequences of early bilingualism // *Zero to Three*. 2008. Vol. 29. No. 2. Pp. 26–30.
- Zhou B., Krott A.* Bilingualism enhances attentional control in non-verbal conflict tasks. Evidence from ex-Gaussian analyses // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2016. Vol. 21. No. 1. Pp. 162–180. <https://doi.org/10.1017/s1366728916000869>

История статьи:

Поступила в редакцию: 15 июля 2020 г.

Принята к печати: 15 августа 2020 г.

Для цитирования:

Хотинец В.Ю., Сальнова С.А. Executive Functions и их связь с развитием речи на русском языке у детей-билингвов и монолингвов // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2020. Т. 17. № 3. С. 412–425. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-412-425>

Сведения об авторах:

Хотинец Вера Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии, Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9515-9433>, Scopus Author ID: 15066453500, ResearcherID: Q-1111-2016. E-mail: khotinets@mail.ru

Сальнова Софья Александровна, магистрант кафедры общей психологии, Удмуртский государственный университет (Ижевск, Россия). E-mail: sofyaalnova@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-412-425

Research article

Executive Functions and Their Relationship with the Development of Russian Speech in Bilingual and Monolingual Children

Vera Yu. Khotinets, Sofya A. Salnova

Udmurt State University

1 Universitetskaya St, Izhevsk, 426034, Russian Federation

Abstract. The article discusses the results of a study of the relationship between executive functions (inhibitory control, cognitive flexibility, working (speech and visual) memory and the development of Russian speech in children with natural bilingualism and monolinguals in older preschool age. The study involved 63 preschool children (50.8% – boys) aged from 5.6 to 7.3 years ($M = 6.42$, $Med = 6.4$) from preschool institutions of Izhevsk (Udmurt Republic). The sample included 31 children with natural bilingualism (Udmurt/Russian language) and 32 monolinguals (Russian language). Standardised methods in the Russian-language version were used to identify the executive functions: the method of verbal-colour interference of by J. Stroop (inhibitory control), the method of studying the learning ability by A.Y. Ivanova (cognitive flexibility) and the test tasks “Speech Memory” and “Visual Memory” (working memory). The level of speech development was measured using the test tasks “Speech Antonyms”, “Speech Classifications” and “Arbitrary Mastery of Speech” developed by L.A. Yasyukova. The following mathematical statistics methods were used: descriptive statistics, Mann – Whit-

ney *U*-test and Spearman rank correlations. According to the results of the study, the facts of the advantages of bilingualism in older preschool age in executive functions, in particular, in inhibitory control cognitive flexibility and speech memory were confirmed. At the same time, no general patterns were determined in the development of Russian speech (L2) in connection with the development of the executive functions of bilingual children: this is explained by the individualisation of the processes of linking the components of speech activity in the second language and cognitive control. In monolingual preschoolers, the speech development in their native language (L1) is associated with the formation of higher mental (executive) functions and the development of the ability to control information processing.

Key words: executive functions, inhibitory control, cognitive flexibility, working memory, language development, preschool age, Udmurts, Russians

References

- Abramova, G.S. (1999). *Praktikum po vozrastnoj psihologii*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.)
- Almazova, O.V., Buhalenkova, D.A., & Veraksa, A.N. (2019). Assessment of the level of development of executive functions in the senior preschool age. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 16(2), 94–109. <http://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317> (In Russ.)
- Almazova, O.V., Buhalenkova, D.A., Gavrilova, M.N., & Tarasova, K.C. (2018). Lexical indicators of speech development in preschool children with different levels of self-regulation. *Preschool Education Today*, 8(90), 54–61. <http://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10035> (In Russ.)
- Ardila, A. (2012). Advantages and disadvantages of bilingualism. *Forma Function*, 25(2), 99–114.
- Best, J.R., Miller, P.H., & Jones, L.L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29(3), 180–200. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002>
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262. <http://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Bialystok, E., & Craik, F.I.M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19(1), 19–23. <http://doi.org/10.1177/0963721409358571>
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 34(4), 859–873. <http://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>
- Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303. <http://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
- Bialystok, E., Poarch, G., Luo, L., & Craik, F.I.M. (2014). Effects of bilingualism and aging on executive function and working memory. *Psychology and Aging*, 29(3), 696–705. <https://doi.org/10.1037/a0037254>
- Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, 113(2), 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>
- Dick, A.S., Garcia, N.L., Pruden, S.M., et al. (2019). No evidence for a bilingual executive function advantage in the ABCD study. *Nature Human Behaviour*, 3(7), 692–701. <http://doi.org/10.1038/s41562-019-0609-3>
- Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J., & Bialystok, E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals: Evidence from bimodal bilinguals. *Psychological Science*, 19(12), 1201–1206. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02224.x>
- Fernandes, M.A., Craik, F.I.M., Bialystok, E., & Kreuger, S. (2007). Effects of bilingualism, aging, and semantic relatedness on memory under divided attention. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 61(2), 128–141. <https://doi.org/10.1037/cjep2007014>

- Fernández-López, M., & Perea, M. (2019). The bilingualism wars: Is the bilingual advantage out of (executive) control? *Psicológica*, 40(1), 26–33. <https://doi.org/10.2478/psicolj-2019-0002>
- Haft, S.L., Kepinska, O., Caballero, J.N., Carreiras, M., & Hoefft, F. (2019). Attentional fluctuations, cognitive flexibility, and bilingualism in kindergarteners. *Behavioural Sciences*, 9(5), 1–15. <http://doi.org/10.3390/bs9050058>
- Holodnaya, M.A. (2004). *Kognitivnye Stili: O Prirode Individual'nogo Uma*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Just, M.A., & Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99(1), 122–149. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.99.1.122>
- Luo, D., Kwok, V.P.Y., Liu, Q., Li, W., Yang, Y., Zhou, K., Xu, M., Gaof, J-H., & Tan, L.H. (2019). Microstructural plasticity in the bilingual brain. *Brain and Language*, 196, 104654. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104654>
- Lynn, R. (1999). Sex differences in intelligence and brain size: A developmental theory. *Intelligence*, 27(1), 1–12. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00009-4)
- Medvedeva, D.S. (2019). *Razvitie Rechemyslitel'noj Deyatel'nosti Mladshih Shkol'nikov-Bilingvov Sredstvami Kul'turnogo Diskursa*. Ph.D. in Psychology Thesis. Izhevsk. (In Russ.)
- Medvedeva, D.S., & Khotines, V.Yu. (2018). Features of the verbal and mental activity of bilingual kids. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 28(1), 87–93. (In Russ.)
- Medvedeva, D.S., & Khotines, V.Yu. (2018). Razvitie rechemyslitel'noi deyatelnosti mladshikh shkol'nikov-bilingvov sredstvami kul'turnogo diskursa. In V.V. Znakov, & A.L. Zhuravlev (Eds.), *Psikhologiya Cheloveka kak Sub"Ekta Poznaniya, Obshcheniya i Deyatel'nosti* (pp. 1820–1827). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Medvedeva, D.S., Khotines, V.Yu., & Vyatkin, B.A. (2017). Neravnovesnost' integratsii i differentsiatsii rechemyslitel'nykh funktsii u detei-bilingvov v period posle doshkol'nogo vozrasta. In A.L. Zhuravlev, & V.A. Kol'tsova (Eds.), *Fundamental'nye i Prikladnye Issledovaniya Sovremennoi Psikhologii: Rezul'taty i Perspektivy Razvitiya* (pp. 1354–1361). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Michael, E., & Gollan, T.H. (2005). Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production. In J.F. Kroll, & A.M.B. de Groot (Eds.), *The Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approach* (pp. 389–407). Oxford: University Press.
- Mindt, M.R., Arentoft, A., Germano, K.K., D'Aquila, E., et al. (2008). Neuropsychological, cognitive, and theoretical considerations for evaluation of bilingual individuals. *Neuropsychology Review*, 18(3), 255–268. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9069-7>
- Nikolaeva, E.I., & Vergunov, E.G. (2017). Executive functions and their development in ontogenesis. *Theoretical and Experimental Psychology*, 10(2), 62–81. (In Russ.)
- Rosen, V.M., & Engle, R.W. (1997). The role of working memory capacity in retrieval. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126(3), 211–227. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.126.3.211>
- Samuel, S., Roehr-Brackin, K., Pak, H., & Kim, H. (2018). Cultural effects rather than a bilingual advantage in cognition: A review and an empirical study. *Cognitive Science*, 42(7), 2313–2341. <https://doi.org/10.1111/cogs.12672>
- Schneider, L.B., & Kozintseva, P.A. (2019). Cognitive development of early age preschoolers in the context of mono- and bilingualism. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* (pp. 583–591). London: Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.07.76>
- Struys, E., Duyck, W., & Woumans, E. (2018). The role of cognitive development and strategic task tendencies in the bilingual advantage controversy. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–11. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01790>
- Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., & Buhalenkova, D.A. (2019). Association between language development and executive functioning in preschool age. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 40(3), 64–76. <http://doi.org/10.31857/S020595920004599-4> (In Russ.)

- Vilenskaya, G.A. (2016). Executive functions: Nature and development. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 37(4), 21–31. (In Russ.)
- Yasyukova, L.A. (2008). *Opreделение Gotovnosti k Shkole. Prognoz i Profilaktika Problem Obucheniya v Nachal'noj Shkole: Komplekt dlya Obshcheobrazovatel'nyh Shkol i Gimnazij*. Saint Petersburg: Imaton Publ. (In Russ.)
- Yoshida, H. (2008). The cognitive consequences of early bilingualism. *Zero to Three*, 29(2), 26–30.
- Zhou, B., & Krott, A. (2016). Bilingualism enhances attentional control in non-verbal conflict tasks. Evidence from ex-Gaussian analyses. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(1), 162–180. <https://doi.org/10.1017/s1366728916000869>

Article history:

Received: 15 July 2020

Revised: 9 August 2020

Accepted: 15 August 2020

For citation:

Khotinets, V.Yu., & Salnova, S.A. (2020). Executive Functions and Their Relationship with the Development of Russian Speech in Bilingual and Monolingual Children. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 412–425. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-412-425> (In Russ.)

Bio notes:

Vera Yu. Khotinets, D.Sc. in Psychology, Full Professor, is Head of General Psychology Department, Udmurt State University (Izhevsk, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9515-9433>, Scopus Author ID: 15066453500, ResearcherID: Q-1111-2016. E-mail: khotinets@mail.ru

Sofya A. Salnova is graduate student of General Psychology Department, Udmurt State University (Izhevsk, Russia). E-mail: sofyasalnova@yandex.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-426-439

UDC 159.823

Research article

Personality Traits and Foreign Language Proficiency in Russian Linguistics and Non-Linguistics Students

Irina A. Novikova¹, Nadezhda S. Berisha^{1,2},
Alexey L. Novikov¹, Dmitriy A. Shlyakhta¹

¹Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

²The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
82 Vernadskogo Ave, bldg 1, Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. The search for factors and determinants of effective foreign (second) language acquisition (FLA/SLA) is an interdisciplinary problem that is becoming more and more practically important in the modern globalising world. The purpose of this study is to examine and compare the correlation between personality traits and the foreign language proficiency (FLP) level among students of various university specialties. The total sample includes 241 first- and second-year undergraduate students (74% females), of which 128 students (82.5% females) study at the Linguistics Department and 113 students (64% females) belong to other departments. All the students learn English as a primary foreign language (FL). The Five-Factor Model (FFM) of personality traits (Neuroticism, Extraversion, Openness, Conscientiousness, and Agreeableness) were measured by the NEO Five-Factor Inventory (Russian adaptation by S. Biryukov and M. Bodunov). In testing the foreign language proficiency levels, we used the traditional Academic Performance Index (semester Final Grades in English) and assessments of the foreign language proficiency levels made by English teachers in relation to their students according to the Foreign Language Proficiency Scale (10 indices and the total score) developed by the authors. To process the data in the R software environment, version 3.5.2, the methods of descriptive statistics, Cronbach's alpha and Macdonald's omega coefficients, Spearman's rank correlation analysis and Wilcoxon's *T*-test were used. The findings of our research showed that FLP is most closely related to Openness in linguistics students and to Conscientiousness in non-linguistics students. These facts should be taken into account by the developers of programmes for psychological and pedagogical support of the FL learning process in Russian universities.

Key words: foreign language, second language, foreign language acquisition, foreign language proficiency, Five-Factor Model, personality traits, English as a foreign language, linguistics and non-linguistics students

Introduction

Foreign language proficiency (FLP) is one of the most important competences of a modern person in the contemporary globalising world. Recently, the European Union adopted the concept of multilingualism that implies that every citizen should

© Novikova I.A., Berisha N.S., Novikov A.L., Shlyakhta D.A., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

be fluent in at least three languages – native and two foreign (Korotova, Polyakov, 2015). At the same time, teachers, psychologists, linguists and representatives of related sciences continue to search for conditions and determinants that contribute to more effective foreign (second) language acquisition (FLA/SLA). Accordingly, researchers identified and studied numerous factors of FLA (Chebotareva, 2013; Gardner, 2008; Loewen, Sato, 2017; Malovrh, Benati, 2018; VanPatten, Benati, 2010; etc.) that can be put into several major groups:

1) social and socio-cultural factors (popularity and relevance of the target language; relationships between the native country and the target-language country; political situation in the world, etc.);

2) educational and pedagogical factors (features of the system, forms and methods for teaching a foreign language (FL));

3) linguistic factors (target language features and the degree of its similarity with the native one);

4) psychological and social psychological factors (numerous psychological qualities of students and teachers as well as features of interpersonal relationships between them); and

5) demographic and psycho-physiological factors (age, gender, nervous system peculiarities, etc.).

It should be noted that these factors are interrelated and can mediate each other, which shows the complexity of FLA problem studying. For example, *The good language learner (GLL)* studies (Griffiths, 2008; Johnson, 1999; etc.) revealed that “the notion of good language learner is a highly complex, including many different variables, such as socio-demographic characteristics, personality, motivation, style, beliefs, culture and aptitude, as well as some situational factors, which learners must recognise and flexibly adapt to” (Chebotareva, 2013. P. 562).

In this article, we will pay attention to psychological and especially personality factors, which we consider as belonging to the key factors in the complex FLA system.

FLA psychological factors. Among all FLA psychological factors, *motivation* is one of the most studied, which encourages and supports the entire FL studying process. Researchers investigate both the direct motivation to learn a foreign language, which may be associated with the desire for intercultural communication, studying or working abroad, etc., and the educational motivation in relation to a foreign language as academic subject (Chebotareva, 2013; Gardner, 2001; Zhang et al., 2020; etc.).

Much attention is paid to the study of *language learning aptitudes*, among which, first of all, the features of cognitive processes (sensory processes, perception, attention, creativity, different types of intelligence) are considered. For example, since the late 1950s, the *Modern Language Aptitude Test (MLAT)* has been widely used in the United States for the purposes of professional selection and determination of language aptitudes. This test includes five aspects: (1) number learning; (2) phonetic script; (3) spelling clues; (4) words in sentences; and (5) paired associates (Carroll, Sapon, 2002).

Many researchers note that the FLA features may be related not only to particular abilities, aptitudes or traits, but to certain *communication strategies* or *styles*

of foreign language learning (Kasper, Kellerman, 1998). Thus, the Russian psychologist M.K. Kabardov and his colleagues (Kabardov, 2013; Kabardov, Artsishevskaya, 1996) identified three styles (types) of language learning: (1) communicative-speech; (2) cognitive-linguistic; and (3) mixed. The communicative-speech style is more focused on the study of foreign speech as a process of communication. Representatives of this type are distinguished by good auditory memory, predominance of involuntary attention and memory, impulsiveness, emotionality. Students of this type better learn a foreign language through practical tasks, acting out the situations, dialogues, etc.; therefore, communicative, ‘intensive’ FL teaching methods are best suited to them, during which they are ‘immersed’ in the language environment. The cognitive-linguistic style, on the contrary, is focused on studying a foreign language as a linguistic system. Representatives of this type have better developed visual memory, with dominating arbitrary attention and memory; they are not characterised by bright emotionality and expressiveness in communication, and they may experience fear of public speaking. Students of this type prefer ‘traditional’ FL teaching methods. Representatives of the mixed style combine certain characteristics of the communicative-speech and cognitive-linguistic styles; therefore, both traditional and intensive FL teaching methods are suitable for them.

Among the psychological factors that complicate FL learning, *foreign language anxiety* (i.e. experiencing tension, worry, anxiety while learning or using FL) is often mentioned, which blocks the spontaneous use of a FL in communication (Chebotareva, 2013; Gregersen, 2003; etc.). This type of anxiety is situational, i.e. people experience it in some situations and do not feel it in others. At the same time, it is obvious that anxiety as a personality trait can also affect the process and result of FLA. In our opinion, it is personality traits that can be a mediating link between the ‘situational’ and ‘internal’ factors of FLA; therefore, we shall consider them in more detail.

Personality traits as FLA factors. Different groups of personality traits are considered as the most important factors of success in studying a FL:

- *volitional traits* (persistence, initiative, conscientiousness, etc.), which help to overcome difficulties in studying a FL and achieve goals (Chebotareva, 2013; Krupnov et al., 2016; Novikova, Vorobyeva, 2017);

- *cognitive traits* (curiosity, creativity, openness to experience, etc.), which encourage interest and activity in learning (Krupnov et al., 2016); and

- *communicative traits* (sociability, communicativeness, agreeableness, etc.), which facilitate communication with other people, in particular, using a FL (Gardner, 2008).

Recently, a large number of studies of personality traits as FLA factors have been carried out in Russian psychology on the basis of the System-Functional Model by A.I. Krupnov (Krupnov et al., 2013; Krupnov et al., 2016; etc.). According to this model, personality traits are considered as a set of components and variables included into two subsystems: motivational-meaningful (attitudinal-target, motivational, cognitive and productive components) and regulatory-dynamic (dynamic, emotional, regulatory and reflexive-evaluative components) (Krupnov et al., 2013). Based on this model, the correlations of such traits as sociability, persistence, curiosity, initiative, and responsibility with FLA features were studied (Berisha et al.,

2018; Krupnov et al., 2017). In particular, it was shown that persistence as a volitional personality trait is more closely related to academic success in learning a FL than curiosity or initiative (Krupnov et al., 2016; Novikova, Vorobyeva, 2017; Vorobyeva, 2015). Krupnov, Kozhukhova and Vorobyova (2017) found out that persistence variables play an important role in the development of the FL phonetics. At the same time, it was found that the initiative, which as well as persistence refers to the volitional personality traits, had ambiguous relationship with FLA indicators. This contradiction can be explained by the fact that the students' desire to be more initiative during the FL classes is not always encouraged by FL teachers (Berisha et al., 2018; Krupnov et al., 2019).

In Western psychology a number of studies on personality traits as factors of educational achievements in general and in the FL/SL in particular were carried out on the basis of the Five Factor Model (FFM) by Robert R. McCrae and Paul T. Costa (McCrae, Costa, 2004; McCrae, John, 1992; etc.). The results of these studies show that among the five factors considered in the model (Neuroticism, Extraversion, Openness, Agreeableness, and Conscientiousness), it is the Conscientiousness (a volitional personality trait) that is the most universal predictor of educational achievements among people of different ages and educational levels and for most of the disciplines studied, including a FL (Ackerman et al., 2011; Hergüner, Mirici, 2016; Novikova, Vorobyova, 2017; Norfazlika et al., 2016; Poropat, 2009; Vedel, 2016; etc.).

Currently, the FFM is widely used in psychological research worldwide, including Russia. As suggested by A. Furnham and P. Heaven (1999), due to the fact that there are some cross-cultural variations in the description of the five personality factors, some differences have been established in the associations of the FFM traits with educational achievement in different cultures. For example, in some studies on Russian samples, there were no significant correlations found between the FFM traits and academic achievements in different disciplines; the authors explained this fact by the difference in the educational systems (Kochergina et al., 2013). Later, on different Russian samples, ambiguous and often contradictory results were revealed, which, on the whole, indicate less close connections between the personality traits and academic achievements than similar connections in international studies (Gavrilova, 2013; etc.). Of great interest to us are the results of the research on academic achievements among Russian linguistics students conducted by I. Novikova and A. Vorobyeva (Novikova, Vorobyeva, 2017; Vorobyeva, 2015). This research has shown that academic achievements of linguistics students in different groups of disciplines (the English Language, the Second FL, Special Linguistics Disciplines, General Education Disciplines, and Psychology & Pedagogics) are closely related to Conscientiousness. At the same time, none of the FFM traits is associated with academic achievements in English, but three of them are associated with the second FL academic achievement: Conscientiousness and Extraversion have positive associations, Neuroticism has negative associations. The authors explain this by the fact that English is a compulsory subject and the majority of linguistics students have been studying it for a long time, and the second FL is chosen by the students, which is largely due to their individual psychological characteristics (Novikova, Vorobyeva, 2017).

In our previous studies, we found only a few correlations between Openness and the FLP indices in linguistics students and, contrary to assumptions, there were no significant correlations between the FLA indices and Conscientiousness (Berisha et al., 2018). Moreover, the findings of further research showed that creativity have a stronger impact on the FLP level compared to personality traits (Novikova et al., 2020).

In our opinion, certain contradictions between the results of Russian and international studies on the associations between the FFM traits and FLA may be connected with the use of different criteria for FLP assessments (Rasskazova et al., 2017; Solnyshkina et al., 2016), which necessitates using additional FLA indices apart from academic achievements.

Based on the reviewed literature, we suggest that there are specific correlations between the FFM personality traits and EFL (English as a foreign language) proficiency indices among students of different specialisations, in particular, among linguistics students (EFL is the major subject) and non-linguistics students (EFL is one of the minor subjects). We assume that the success of studying EFL among non-linguistic students will be connected, first of all, with Conscientiousness but, as for linguistics students, it will be associated with Openness. The purpose of the empirical research presented in this article is to verify this hypothesis.

Methods

Participants. A total of 241 respondents took part in the research. All the respondents were first- and second-year undergraduate students aged from 18 to 23 years ($M = 18.59$, $SD = 1.09$), of which 128 students (22 males and 106 females) were studying at the Linguistics Department and 113 students (41 males and 72 females) belonged to non-linguistic departments (National Economy, World Economy and Psychological and Pedagogical Education). All the students learned English as their main FL.

All the participants were engaged in psychodiagnostic tests in accordance with the instructions in the presence of the experimenter after English classes. They were informed that participation would be free and voluntary.

In addition, 24 English teachers (100% females) with EFL teaching experience from 1 year to 40 years participated in the study as experts. Each teacher assessed ten FL proficiency aspects among their students using the proposed scale (see below).

Statistical methods. The descriptive statistics methods, Cronbach' α and McDonald's ω coefficients, Spearman rank correlation analysis, and Wilcoxon' T -test were used for processing the data. Statistical processing was carried out in the R software environment for statistical computing and graphics, version 3.5.2 (R Core Team, 2018).

Techniques. To measure the *FFM personality traits*, we used the *Five-Factor Inventory* (FFI), which is the Russian version of the *NEO Five Factors Inventory* adapted by S. Biryukov and M. Bodunov (Bodunov, Biryukov, 1989). The FFI consists of 60 direct and inverted items, to which the subjects expressed their degree of consent using a 5-point Likert scale (from “strongly disagree” to “strongly agree”). The resulting values for each of the five personality factors (Neuroticism,

Extraversion, Openness, Conscientiousness, and Agreeableness) range from 12 to 60 points. This short version of the questionnaire had been properly tested on different Russian samples (Gridunova et al., 2017; Novikova, Vorobyeva, 2017; Berisha et al., 2018).

To assess the level of FLP, we used the following two procedures.

1. The traditional Academic Performance Index (the semester grades in English, in the range from 0 to 100): for the linguistics students, it was the exam score in the EFL practical course; for the non-linguistics students, it was the exam score in English.

2. Assessments of the foreign language proficiency levels made by the English teachers in relation to their students, according to the *Foreign Language Proficiency Scale* (FLPS) developed by us. The English teachers acting as experts assessed their students using a quantitative 5-point scale (from 1 to 5) for each of the 10 following indices (abbreviations in brackets, which are further used in tables and in the figure):

- 1) speed and accuracy of perception foreign speech by ear (audition);
- 2) fluency of reading in a foreign language (reading);
- 3) lexical and grammatical correctness of writing (writing);
- 4) vocabulary (vocabulary);
- 5) lexical and grammatical correctness of oral speech (speaking);
- 6) level communication skills in a foreign language (communication);
- 7) pronunciation (phonetics);
- 8) initiative and activity in the classroom (initiative);
- 9) diligence and care in preparing homework (diligence);
- 10) creativity while studying a foreign language (creativity).

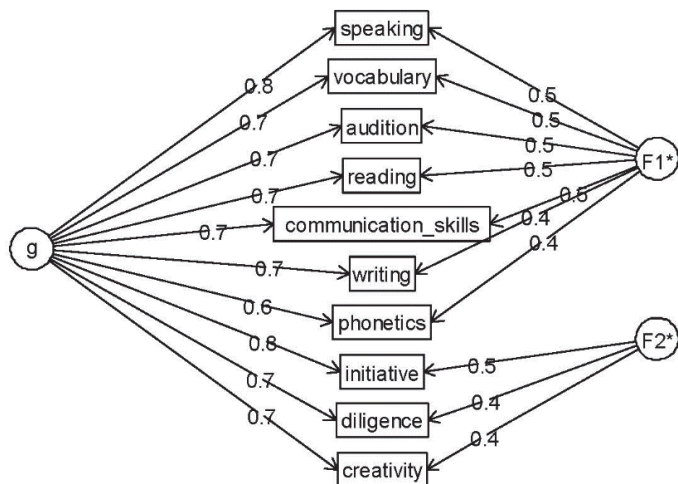


Figure. Internal consistency verification of the FLPS results ($\alpha = 0.95$, $\omega = 0.78$)

Note: g – common factor; F1, F2 – specific factors.

The FLPS includes not only the ‘traditional’ FLA indices (listening, reading, writing, speaking, etc. – indices 1–7) but also, in accordance with the purpose of the present study, the assessment of personality characteristics that are important in the process of learning a FL (indices 8–10).

Figure shows the results of the FLPS psychometric testing using McDonald's ω and Cronbach's α coefficients. The verification data indicate that the FLPS has a very high degree of internal consistency of all items ($\omega = 0.78$, $\alpha = 0.95$) and therefore of its internal validity. At the same time, all the FLPS indices have significant positive correlations with the Final Grades ($r_s = 0.40$ – 0.73 , $p \leq 0.001$), which confirms the external validity of the proposed scale, as the semester exam is assessed by another teacher.

Figure also shows that, as it was expected, the FLPS points are combined into two factors (subscales): the first factor (F1) includes the assessment of 'traditional' FLP, and the second factor (F2) includes the assessment of students' personality traits that can contribute to FLA. For further calculations, we used all the 10 indices of the FLPS separately (in the range from 1 to 5 points), the sum on the *subscale F1* (in the range from 7 to 35 points), the sum on the *subscale F2* (in the range from 3 to 15 points), and the *Total Scores* on the FLPS (in the range from 10 to 50 points).

Results and discussion

Table 1 presents the results of descriptive statistics of all the studied variables (FFM traits and FLP assessment indices) for the total sample and for the subsamples of the linguistics and non-linguistics students as well as Wilcoxon' *T*-test results between these subsamples.

The first part of the Table 1 shows that there are no significant differences between most FLP assessments in the linguistics and non-linguistics students (excluding *Final Grades*). It is explained by the fact that the experts assessed the students based on the requirements of the relevant discipline (linguistic or non-linguistic), they did not need to assess the absolute level of FLP. Moreover, there are no generally accepted criteria for assessing this level in the Russian university system (Rasskazova et al., 2017; Solnyshkina et al., 2016). We should note that all the students received relatively higher average grades in *reading* and relatively lower average grades in such FL aspects as *speaking*, *writing*, and *phonetics*, which corresponds to the hierarchy of difficulties faced by Russian FL learners (Soselia, Chebotareva, 2007).

Most of the tested students were rated as 'Good' and 'Excellent' (C and B on the ECTS scale) in the semester exam, but the average *Final Grades* of the linguistics students are slightly lower than those of the non-linguistics students (84.13 and 85.66 respectively, $p = 0.003$). Most likely, this difference is explained by the higher requirements applied to the linguistic students, for whom English is one of the majors.

It is interesting that, despite the minimal differences in the FLP assessment between the linguistics and non-linguistics students, some differences in the FFM personality traits were revealed between them. The second part of the Table 1 shows that the linguistics students have higher Neuroticism but lower Extraversion, Conscientiousness, and Agreeableness than the non-linguistics students (no significant differences were found in Openness). A. Furnham and P. Heaven (1999), based on the meta-analysis of numerous studies, also showed the differences in the personality traits between students of different fields of study, which are most pronounced in Conscientiousness, as is the case in our study.

Table 1

**Means (M), standard deviations (SD) and Wilcoxon' T-test
between the studied variables in the linguistics and non-linguistics students**

Variables	Total sample (N = 241)		Linguistics students (N = 128)		Non-Linguistics students (N = 113)		Wil- coxon' T-test	P- level
	M	SD	M	SD	M	SD		
<i>FLP assessments</i>								
Audition	4.18	0.97	4.25	0.81	4.11	1.12	7375.0	.775
Reading	4.27	0.91	4.34	0.75	4.19	1.06	7348.5	.814
Writing	3.96	0.88	4.03	0.71	3.88	1.03	7446.0	.668
Vocabulary	4.06	0.92	4.08	0.80	4.04	1.04	6960.5	.587
Speaking	3.93	0.92	3.92	0.79	3.95	1.05	6645.5	.243
Communication	4.10	0.89	4.16	0.77	4.04	1.01	7477.0	.622
Phonetics	3.99	0.94	3.99	0.85	3.99	1.03	6920.0	.538
Initiative	4.20	1.03	4.19	0.88	4.21	1.18	6445.5	.113
Diligence	4.27	1.07	4.34	0.95	4.20	1.20	7320.5	.854
Creativity	4.18	1.08	4.16	0.99	4.19	1.18	6646.5	.238
Total Score	41.16	7.82	41.46	5.95	40.81	9.52	6629.0	.263
F1	28.51	5.63	28.77	4.43	28.2	6.74	6906.0	.545
F2	12.65	2.83	12.69	2.29	12.61	3.34	6229.0	.075
Final Grades	84.85	15.24	84.13	11.43	85.66	18.61	5563.0	.003
<i>FFM traits</i>								
Neuroticism	34.28	7.48	35.87	7.49	32.48	7.07	9117.5	.000
Extraversion	41.61	7.60	40.19	8.06	43.22	6.71	5481.0	.001
Openness	40.55	4.98	40.11	5.17	41.05	4.74	6410.0	.127
Agreeableness	40.82	6.08	39.97	5.96	41.78	6.09	5912.0	.014
Conscientiousness	43.65	7.90	41.87	8.27	45.67	6.97	5022.0	.000

According to the research hypothesis, the most important data are the correlations between the FFM personality traits and FLP assessment indices (Table 2).

Table 2 shows that Conscientiousness is most closely related to most of the FLP assessments (except *audition*, *vocabulary*, and *phonetics*) in the *total sample* of the students studying EFL. This fact fully corresponds to the data of numerous studies on the correlations between the FFM personality traits and academic achievements in various national samples and in different fields of study (Ackerman et al., 2011; Hergüner, Mirici, 2016; Poropat, 2009; Vedel, 2016; etc.). However, if we consider the correlation between the studied variables separately among the linguistics and non-linguistics students, the differences between these groups are clearly seen.

As in the total sample, in the *non-linguistics students' subsample*, Conscientiousness has positive correlations with almost all the FLP assessments (except *phonetics*), which confirms the importance of volitional traits for success in learning a FL as a non-profiled subject (Chebotareva, 2013; Krupnov et al., 2017). It is logical that the closest correlations were revealed between Conscientiousness and the FLP assessment indices, which characterise the students' personality traits and their attitude to learning EFL (*initiative*, *diligence*, *creativity*, as well as the *F2 subscale*, which includes these indices). Also, Agreeableness has positive correlations with *initiative*, *diligence*, and *F2 subscale* in the non-linguistics students; therefore, friendly, altruistic, open-minded students are considered by the teachers as

being more initiative, active, careful and diligent in learning English. Finally, there is another significant but negative correlation between Neuroticism and *audition* (listening) in this subsample (this fact shows that more emotionally unstable students perceive foreign speech worse by ear, which can be caused by excessive anxiety).

Table 2

Spearman rank correlations between the FFM personality traits and the FLP assessments

FLA assessments	Neuroticism			Extraversion			Openness			Agreeableness			Conscientiousness		
	TS	LS	NLS	TS	LS	NLS	TS	LS	NLS	TS	LS	NLS	TS	LS	NLS
Audition	-.04	.09	-.20 [*]	.00	-.06	.04	.05	.17 [*]	-.09	-.01	.09	.07	.11	-.15	.37 ^{***}
Reading	-.05	-.04	-.09	.01	-.03	.05	.07	.14	-.02	.04	.04	.14	.16 ^{**}	.04	.30 ^{***}
Writing	-.05	-.05	-.08	-.06	-.09	-.04	.09	.17 [*]	.00	.03	.01	.07	.17 ^{**}	.09	.27 ^{***}
Vocabulary	-.04	-.06	-.02	-.05	-.08	-.05	.06	.12	-.03	.00	.08	.08	.09	-.09	.26 ^{**}
Speaking	-.13	-.12	-.13	-.02	-.05	-.06	.08	.15	-.04	-.02	.10	.01	.21 ^{***}	.08	.32 ^{***}
Communication	-.09	-.10	-.12	-.04	-.06	-.03	-.01	.05	-.07	-.07	.15	.02	.16 ^{**}	.03	.30 ^{***}
Phonetics	.05	-.01	.11	-.01	.05	-.10	-.01	.07	-.12	.01	.02	.00	.08	.01	.14
Initiative	-.11	-.03	-.15	.09	.08	.03	.01	-.01	.01	.08	.09	.22 [*]	.30 ^{***}	.10	.49 ^{***}
Diligence	-.04	-.01	-.10	.02	-.03	.06	.09	.19 [*]	-.01	.20 ^{***}	.14	.27 ^{***}	.28 ^{***}	.11	.48 ^{***}
Creativity	-.03	.08	-.11	.12	.12	.06	.19 ^{***}	.23 ^{**}	.12	.07	.04	.15	.24 ^{***}	.03	.44 ^{***}
Total Score	-.07	-.02	-.10	.00	-.03	-.04	.09	.19 [*]	-.06	.05	.07	.12	.25 ^{***}	.05	.42 ^{***}
F1	-.07	-.05	-.07	-.03	-.04	-.06	.07	.17 [*]	-.08	-.01	-.10	.06	.18 ^{***}	.03	.31 ^{***}
F2	-.07	.04	-.13	.10	.07	.05	.10	.16	.02	.14 [*]	-.01	.22 [*]	.34 ^{***}	.11	.52 ^{***}
Final Grades	-.10	.04	-.15	.04	.01	-.03	.11	.26 ^{**}	-.01	.05	.03	.02	.27 ^{***}	.08	.37 ^{***}

Note: * – $p \leq 0.05$; ** – $p \leq 0.01$; *** – $p \leq 0.001$; TS – total sample (N = 241); LS – linguistics students (N = 128); NLS – non-linguistics students (N = 113).

In the *linguistics students' subsample*, only Openness has positive correlations with several FLP assessments made by the experts (*audition, writing, diligence, creativity, F1 subscale, and Total Score*) and with the *Final Grades*. It should be emphasised that there was no significant correlation between the FLP assessments used in our study and other FFM personality traits (including Conscientiousness) in this subsample. In general, these results are consistent with the findings of numerous international studies that Openness is one of the powerful predictors of academic achievements. However, the relationship between the FFM personality traits and academic achievements may depend on both the field of students' study and on cross-cultural differences (Furnham, Heaven, 1999). Our data best correspond to the results of the Russian linguistics students' study by A.A. Vorobyeva (2015), which also did not reveal any correlation between Conscientiousness and Final Grades in EFL.

Conclusion

Thus, in modern conditions of increasing globalisation, information flows, and digital technologies, the problem of efficient FLA is becoming more and more relevant. Accordingly, the development of FL teaching methods continues, which will take into account the numerous factors that mediate the process and results of the FL learning. One of the areas of psychological research that is in demand in this regard is the search for FLA personality factors and predictors, which will allow an individual approach to be applied and, accordingly, make FL learning more successful.

A large number of relevant studies in different countries, including Russia, are based on the Five-Factor Model (Ackerman et al., 2011; Berisha et al., 2018; Hergüner, Mirici, 2016; Novikova, Vorobyova, 2017; Poropat, 2009; Vedel, 2016; etc.). In addition, in Russia, the System-Functional Model of personality traits is widely used in corresponding research (Krupnov et al., 2016; Krupnov et al., 2017; etc.). Recently, attempts have been made to combine the potential of these personality models (Berisha et al., 2018; Krupnov et al., 2016; Vorobyeva, 2015).

Summing up the results of the present study on the correlation between the FFM personality traits and FLP in the linguistics and non-linguistics students, we can conclude that:

- 1) the FFM personality traits are one of the important factors in choosing a FL as a subject of study as well as in being successful in FLA;
- 2) linguistics students differ from non-linguistics ones by higher Neuroticism, lower Extraversion, Conscientiousness, and Agreeableness;
- 3) for linguistics students, the most significant FFM trait for FLP is Openness;
- 4) for non-linguistics students, the most significant FFM trait for FLP is Conscientiousness, which corresponds to the results of numerous studies in different national samples, including Russia (however, there are contradictory results in several studies).

Thus, in general, our assumption was confirmed that the correlations between FFM personality traits and FLA indicators may vary depending on students' field of study and whether the FL is the major or minor academic discipline.

The main *limitations* of our research are related to the fact that, firstly, we used the FLP assessments largely based on teachers' opinions, which may be subjective; secondly, as for the non-linguistic students, we studied only students of the socio-economic and psychological-pedagogical fields of study (where female students predominate); and, thirdly, we considered only English as a target FL. The results of our research could also be influenced by the peculiarities of the Russian educational system and the features of FL teaching methods in Russia.

Summing up all the findings and limitations of our research, we have determined the following future prospects: (1) expansion of the sample via the inclusion of other fields of study students as well as balancing the female-to-male ratio; (2) additional use of more objective FLP assessment methods, such as TOEFL, MLAT, etc.; (3) consideration of other languages studied as second (or third) FL; (4) use of additional statistical processing methods, for example, dispersion and regression analysis; and (5) development and testing of the programmes for psychological and pedagogical support of the FL learning process in Russian universities, taking into account the research findings.

Acknowledgements and Funding. This publication was prepared as part of the Research Initiative Project No. 056112-0-000 at the Philological Faculty of RUDN University.

References

- Ackerman, P.L., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2011). Trait complexes and academic achievement: Old and new ways of examining personality in educational contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 27–40. <https://doi.org/10.1348/000709910x522564>
- Berisha, N.S., Novikov, A.L., Novikova, I.A., & Shlyakhta, D.A. (2018). Individual and personal factors for successful learning of a foreign language by linguistics students. *Izv. Saratov Univ. (N.S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(1), 4–15. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-1-4-15> (In Russ.)
- Bodunov, M.V., & Biryukov, S.D. (1989). *Big 5: Five-Factor Inventory*. Adapted and reproduced by special permission of the Publisher. Form S. Moscow: Institute of Psychology of RAS.
- Carroll, J.B., & Sapon, S. (2002). *Modern Language Aptitude Test: Manual*. Bethesda, MD: Second Language Testing, Inc.
- Chebotareva, E.Ju. (2013). Foreign language acquisition. In K.D. Keith (Ed.), *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology* (pp. 560–564). Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp226>
- Furnham, A., & Heaven, P. (1999). *Personality and Social Behaviour*. London: Arnold.
- Gardner, R. (2008). Individual differences in second and foreign language learning. In N.H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1135–1146). Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_87
- Gardner, R.C. (2001). Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, (6), 1–18.
- Gavrilova, E.V. (2013). The Effect of the Educational environment on the formation of individual psychological characteristics and school motivation in high school students. *Siberian Pedagogical Journal*, (6), 256–259. (In Russ.)
- Gregersen, T.S. (2003). To Err Is Human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25–32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Gridunova, M.V., Novikova, I.A., Radoev, M., & Shlyakhta, D.A. (2017). The relation between intercultural competence, personality features and students' intellectual development). *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, 49(1), 77–78. <https://doi.org/10.2298/ZIP11701077G> (In Serbian.)
- Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511497667>
- Hergüner, S., & Mirici, İ.H. (2016). The relationship among trait emotional intelligence, big five personality traits and the academic success of EFL learners. *International Journal of Language Academy*, (4/3), 225–243. <https://doi.org/10.18033/ijla.435>
- Johnson, K. (1999). Good language learner studies. In K. Johnson & H. Johnson (Eds.), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* (pp. 141–142). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Kabardov, M.K. (2013). *Yazykovye Sposobnosti: Psikhologiya, Psikhofiziologiya, Pedagogika*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Kabardov, M.K., & Artsishevskaya, E.V. (1996). Tipy yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostey i kompetentsii. *Voprosy Psikhologii*, (1), 34–49. (In Russ.)
- Kasper, G., & Kellerman, E. (1998). *Communication Strategies*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315844350>
- Kochergina, E.V., Nye, J., & Orel, E.A. (2013). The Big Five traits as predictors of academic achievements in university students. *Psychological Studies*, (27), 4–10. (In Russ.)
- Korotova, I.A., & Polyakov, D.D. (2015). Concept of multilingualism as strategy of language policy and foreign-language education in Europe. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 54–60. (In Russ.)
- Krupnov, A., Novikova, I., Berisha, N., & Novikov, A. (2019). Initiative and second language acquisition in linguistics and non-linguistics students. *EDULEARN19 Proceedings. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4635–4642). Palma: IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1153>

- Krupnov, A.I., Kozhukhova, Y.V., & Vorobyeva, A.A. (2017). Persistence and Academic Achievement in Foreign Language in Natural Sciences Students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14(2), 143–154. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154>
- Krupnov, A.I., Novikova, I.A., & Kozhukhova, Y.V. (2013). System-Functional Model of personality traits. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(9), 407–413. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n9p407>
- Krupnov, A.I., Novikova, I.A., & Vorobyeva, A.A. (2016). On the problem of relation between the System-Functional and the Five-Factor Models of personality traits. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (2), 45–56. (In Russ.)
- Loewen, S., & Sato, M. (Eds.). (2017). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968>
- Malovrh, P.A., & Benati, A.G. (Eds.). (2018). *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition*. Hoboken: Willey Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119261650>
- McCrae, R.R., & Costa, P.T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36, 587–596. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00118-1](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00118-1)
- McCrae, R.R., & John, O.P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- Norfazlika, A.K., Dzeelfa, Z.A., & Siti, A. (2016). Personality factors and second language acquisition: An Islamic viewpoint. *International Journal of Business, Economics and Law*, 11, 1–17.
- Novikova, I.A., & Vorobyeva, A.A. (2017). Big Five Factors and academic achievement in Russian students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 93–106. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0409>
- Novikova, I.A., Berisha, N.S., Novikov, A.L., & Shlyakhta, D.A. (2020). Creativity and personality traits as foreign language acquisition predictors in university linguistics students. *Behavioural Sciences*, 10(1), 35. <https://doi.org/10.3390/bs10010035>
- Poropat, A.E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135, 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- R Core Team. (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rasskazova, T., Muzafarova, A., Daminova, J., & Okhotnikova, A. (2017). Assessing Russian university students' foreign language competence: Challenges and prospects. *Proceedings of INTED2017 Conference* (pp. 4610–4619). Valencia: IATED.
- Solnyshkina, M.I., Harkova, E.V., & Kisel'nikov, A.S. (2016). Language assessment course: Structure, delivery and learning outcomes. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(6), 1223–1229.
- Soselia, I.L., & Chebotareva, E.Ju. (2007). Motivational difficulties of mastering a foreign language. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (3–4), 117–125.
- VanPatten, B., & Benati, A.G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London, New York: Continuum International Publishing Group. (Key Terms series).
- Vedel, A. (2016). Big Five group differences between academic majors: a systematic review. *Personality and Individual Differences*, 101, 523. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.332>
- Vorobyeva, A.A. (2015). *Volitional and Cognitive Personal Traits as Factors of Academic Achievement in the Students*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: RUDN University. (In Russ.)
- Zhang, H., Dai, Y., & Wang, Y. (2020). Motivation and second foreign language proficiency: The mediating role of foreign language enjoyment. *Sustainability*, 12, 1302. <https://doi.org/10.3390/su12041302>

Article history:

Received: 14 June 2020

Revised: 5 August 2020

Accepted: 15 August 2020

For citation:

Novikova, I.A., Berisha, N.S., Novikov, A.L., & Shlyakhta, D.A. (2020). Personality Traits and Foreign Language Proficiency in Russian Linguistics and Non-Linguistics Students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 426–439. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-426-439>

Bio notes:

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology, is Associate Professor, Associate Professor at Social and Differential Psychology Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1547>, eLIBRARY SPIN-code: 7717-2834, Scopus ID: 35766733000, Researcher ID: Q-5276-2016. E-mail: novikova-ia@rudn.ru

Nadezhda S. Berisha, MA in Linguistics, is lecturer at Department of Political and Legal Disciplines and Social Communications, the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, and Ph.D. applicant at Social and Differential Psychology Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). eLIBRARY SPIN-code: 4695-7330, Scopus ID: 57214097063. E-mail: terentyeva-ns@rudn.ru

Alexey L. Novikov, Ph.D. in Philology, Associate Professor, is Associate Professor at the General and Russian Linguistics Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3482-5070>, eLIBRARY SPIN-code: 3416-1350, Scopus ID: 56005222400, Researcher ID: Q-5419-2016. E-mail: Novikov-al@rudn.ru

Dmitriy A. Shlyakhta, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, is Associate Professor at Social and Differential Psychology Department, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). eLIBRARY SPIN-code: 6172-5460, Scopus ID: 57191998066. E-mail: shlyakhta-da@rudn.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-426-439

Исследовательская статья

**Личностные черты
и уровень владения иностранным языком
у российских студентов-лингвистов и нелингвистов**

И.А. Новикова¹, Н.С. Бериша^{1,2}, А.Л. Новиков¹, Д.А. Шляхта¹

¹Российский университет дружбы народов

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

²Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

Российская Федерация, 119571, Москва, пр. Вернадского, д. 82, стр. 1

Аннотация. Поиск факторов и условий эффективного овладения иностранным (вторым) языком – междисциплинарная проблема, которая становится все более актуальной в современном глобализирующемся мире. Цель данного исследования – изучить и сравнить взаимосвязь между личностными чертами и уровнем владения иностранным языком у студентов различных направлений обучения. Выборка включает 241 студента первого и второго курсов (74 % – девушки), из которых 128 студентов (82,5 % – девушки) учатся в бакалавриате по направлению «Лингвистика», а 113 студентов (64 % – девушки) обу-

чаются по лингвистическим направлениям. Все студенты изучают английский как основной иностранный язык. Для диагностики личностных черт (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, добросовестность и согласие) применялся пятифакторный опросник в русской адаптации С.Д. Бирюкова и М.В. Бодунова. Для определения уровня владения иностранным языком использовались как традиционный показатель академической успеваемости (итоговые семестровые оценки по английскому языку), так и процедура экспертной оценки. Преподаватели английского языка оценивали своих студентов с помощью авторской шкалы владения иностранным языком (10 показателей и общий балл). Для статистической обработки данных в программной среде R (версия 3.5.2) использовались методы описательной статистики, коэффициенты α Кронбаха и ω МакДональда, ранговый корреляционный анализ Спирмена и T -критерий Вилкоксона. Результаты исследования показали, что уровень владения иностранным языком наиболее тесно связан с открытостью опыту у студентов-лингвистов и добросовестностью у студентов-нелингвистов. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения процесса обучения иностранным языкам в российских вузах.

Ключевые слова: иностранный язык, освоение иностранного языка, уровень владения иностранным языком, пятифакторная модель личности, личностные черты, английский язык как иностранный, студенты-лингвисты, студенты-нелингвисты

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках инициативной темы филологического факультета РУДН № 056112-0-000.

История статьи:

Поступила в редакцию: 14 июня 2020 г.

Принята к печати: 15 августа 2020 г.

Для цитирования:

Novikova I.A., Berisha N.S., Novikov A.L., Shlyakhta D.A. Personality traits and foreign language proficiency in Russian linguistics and non-linguistics students // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 426–439. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-426-439>

Сведения об авторах:

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5831-1547>, eLIBRARY SPIN-код: 7717-2834, Scopus ID: 35766733000, ResearcherID: Q-5276-2016. E-mail: novikova-ia@rudn.ru

Берisha Надежда Сергеевна, магистр лингвистики, преподаватель кафедры политических и юридических дисциплин и социальной коммуникации Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, соискатель кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). eLIBRARY SPIN-код: 4695-7330, Scopus ID: 57214097063. E-mail: berisha-ns@ranepa.ru

Новиков Алексей Львович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3482-5070>, eLIBRARY SPIN-код: 3416-1350, Scopus ID: 56005222400, ResearcherID: Q-5419-2016. E-mail: novikov-al@rudn.ru

Шляхта Дмитрий Александрович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). eLIBRARY SPIN-код: 6172-5460, Scopus ID: 57191998066. E-mail: shlyakhta-da@rudn.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-440-458

УДК 159.923

Исследовательская статья

Безопасность в системе ценностно-смысловых ориентаций офицеров российской национальной гвардии: на примере курсантов – будущих офицеров

М.С. Иванов¹, А.А. Утюганов², М.С. Яницкий¹, А.В. Серый¹¹Кемеровский государственный университет*Российская Федерация, 650043, Кемерово, ул. Красная, 6*²Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации*Российская Федерация, 630114, Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское плато, 6/2*

Аннотация. Профессия офицера представляет особый интерес для психологии в связи с ее деонтологической нагруженностью и сложностью морально-нравственных оснований, когда гуманистическая в своей основе направленность на защиту человека и общества предполагает готовность к применению необходимого насилия. В исследовании предпринята попытка раскрыть эту диалектику через анализ содержания ценностно-смысловой сферы личности офицеров с позиций их профессиональной направленности на обеспечение безопасности. Методологически исследование опирается на положения ценностно-смысловой теории и формирующейся теории психологии личной безопасности, согласно которой безопасность понимается как особое ценностно-смысловое измерение, определяющее отношение субъекта к опасности. Цель исследования – выявить профессиональные ценностно-смысловые ориентации офицеров и проанализировать их в разрезе направленности на обеспечение безопасности в динамике их формирования в процессе профессионального обучения на примере будущих офицеров войск национальной гвардии РФ, деятельность которых имеет отчетливые аксиологические основания. База исследования включает все действующие военные институты войск национальной гвардии России. Испытуемыми выступили курсанты – будущие офицеры (N = 779). Методами исследования послужили неформализованные письменные опросы, вербализованные самоотчеты по экспериментальным заданиям, эксперимент, контент-анализ, качественный анализ, методы математической статистики. По результатам исследования выделены ведущие ценности офицера (патриотизм, воинский долг, безопасность государства и общества, ответственность за подчиненных, воинское товарищество, толерантность), описаны мотивы выбора профессии и профессиональные представления об идеальном офицере (преобладает образ защитника, профессионала, способного эффективно обеспечивать безопасность своей страны, защищать Родину). Установлено, что ценностные ориентации офицеров, как и смыслообразующие мотивы выбора профессии, тесно связаны с направленностью профессиональной деятельности на обеспечение безопасности. В исследовании показано, что в процессе целенаправленного психолого-педагогического воздействия происходит

© Иванов М.С., Утюганов А.А., Яницкий М.С., Серый А.В., 2020

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

внутреннее принятие курсантами всех выделенных профессионально важных ценностей. При этом наиболее чувствительной к такому воздействию оказывается ценность безопасности. В выводах отмечается, что ценность безопасности государства и общества является одним из элементов системы ценностно-смысловых ориентаций личности офицера, и делается предположение о том, что, поскольку и другие профессиональные ценности офицера связаны с безопасностью в смысловом единстве, профессиональная направленность на обеспечение безопасности является одним из системообразующих оснований ценностно-смысловых ориентаций личности офицера.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, ценностные ориентации, личностный смысл, ценностно-смысловые ориентации, безопасность, обеспечение безопасности, профессионально важные ценности, профессиональная деятельность офицера, курсанты – будущие офицеры

Введение

По наиболее общему определению офицером называют должностное лицо командного состава в вооруженных силах и других формированиях, где законодательно предусмотрена военная служба. Офицеры представляют собой отдельную профессиональную группу военнослужащих, прошедших специальную подготовку. Деятельность офицера охватывает широкий спектр должностных функций и представляет собой сложную систему, объединяющую несколько самостоятельных видов деятельности, которые, согласно данным многочисленных исследований, обладают несколькими общими признаками: особыми условиями деятельности, высокой степенью регламентированности и нормативности, просоциальной направленностью (Левин и др., 2010).

Профессия офицера является в высокой степени деонтологически нагруженной, сочетая в себе целый ряд долженствований – воинский долг, служебный долг, долг перед подчиненными, долг чести офицера. Кроме того, профессия офицера сложна в части морально-нравственных оснований, когда гуманистическая в своей основе направленность на исполнение профессионального долга предполагает готовность к применению необходимого насилия. Поэтому профессиональная деятельность офицера содержит целый ряд требований к субъекту деятельности, которые традиционно изучаются как профессионально важные качества (ПВК) офицера. Среди ПВК офицера разными исследователями выделяются сходные характеристики: верность присяге, патриотизм, профессионализм, ответственность, высокий моральный дух, преданность военной профессии (Шульдешов и др., 2016; Сокольников, 2008). В целом выделяемые различными авторами ПВК офицера имеют глубоко личностный, отчетливый смысложизненный и ценностно-нормативный характер.

Находит достаточно подтверждений точка зрения, что ценностные ориентации выступают стержневой профессиональной характеристикой личности офицера, обуславливая успешность его служебно-боевой деятельности, а личностно-профессиональное развитие офицера национальной гвардии основывается на ценностях и ценностных ориентациях, которые выступают устойчивыми ориентирами в его профессиональной деятельности (Беловолов, Пивоваров, 2016; Рябков и др., 2016). В качестве основных общих ценностей воинской деятельности выделяются патриотизм, воинский долг, воинская честь, воинская дисциплина, самоотверженность, товарищество (Скрипкин, Бело-

волов, 2016; Курочкин, 2016; Щеголь, 2016). В исследовании В.Г. Моисеенко отдельно анализируются ценности воинского долга и воинской чести как системы социально значимых ценностей и морально-правовых обязанностей военнослужащих, выражающихся в готовности отстаивать интересы страны, что связано с особым социальным статусом военнослужащего как защитника Отечества (Моисеенко, 2015).

Анализ зарубежных исследований свидетельствует о том, что офицеры разных государств обладают общими профессионально значимыми ценностями. Так, J. Jagiello в своем исследовании показывает, что для будущих офицеров польской армии служение обществу выступает важной социальной миссией и, следовательно, само по себе является ценностью (Jagiello, 2017). D.S. Wortmeuer и соавторы, исследуя процесс развития моральных ценностей у будущих офицеров бразильской армии посредством смыслообразования значимости воинской службы, фокусируют внимание на влиянии военной социализации на интернализацию ценности дисциплины (Wortmeyer et al., 2019). Исследуя жизнестойкость у курсантов – офицеров австралийских вооруженных сил как ценностную составляющую профессионального качества офицера, M.F. Crane и соавторы также обращают внимание на смысловые процессы ее формирования, выделяя управляемое совладание и эмоциональную регуляторную саморефлексию в качестве средств укрепления жизнестойкости (Crane et al., 2019). Jk. Sahu и V. Ramanujam определяют воинскую службу офицера индийской армии в качестве этоса (идеала) воплощения служения нации, базирующегося на ценностях самоотверженности, дисциплины, честности, преданности, патриотизма, бескорыстного служения и мужества (Sahu et al., 2019).

В психологии под ценностными ориентациями понимаются интернализированные в индивидуальной психике ценности общества, имеющие социальную природу. Система ценностных ориентаций выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции побудителей активности человека и определяет социально приемлемые формы их реализации, а также, являясь внутренним источником жизненных целей человека, выражает то, что является для него наиболее значимым и обладает личностным смыслом (Яницкий и др., 2019). Современный этап развития психологии обуславливает переход к пониманию системы ценностных ориентаций и системы личностных смыслов в непротиворечивом единстве, и позволяет рассматривать их в контексте ценностно-смысловой сферы личности. Появляются исследования ценностно-смысловых ориентаций личности как единой системы, объединяющей трансубъективные феномены сознания, характеризующие отношение человека к интернализированным социальным ценностям, отражающим личностную значимость предметов и явлений объективной реальности и определяющим жизненные цели человека (Утюганов, 2017).

Наряду с этим получают распространение психологические исследования безопасности, в которых безопасность все чаще изучается не только как потребность, но и как ценность, а также как критерий оценки повседневной деятельности, не связанной с экстремальными и опасными профессиями, и не направленной напрямую на обеспечение безопасности (Краснянская, 2015;

Фоменко, 2010). Появляются исследования, в которых предлагается понимать безопасность в более широком значении – как удовлетворенность и благополучие, а не только физическую защищенность в традиционном смысле; предложено понятие «стратегии обеспечения личной безопасности», под которыми понимаются некоторые предпочитаемые стили поведения и деятельности человека, оцениваемые с позиций того, насколько это позволяет обеспечивать личную безопасность субъекта во всем многообразии ее видов (физическую, экономическую, информационную и т. п.) (Иванов, 2015). В зарубежных исследованиях безопасное поведение анализируется с позиций его психологической детерминации, например доказано положительное влияние умеренных опасений на безопасное поведение (Llera, Newman, 2014; Sweeny, Dooley, 2017); широко представлены исследования поведения человека в состоянии тревоги, под влиянием угроз безопасности (Niessen, Jimmieson, 2016; Vogt et al., 2017; White et al., 2016).

Обращаясь к теории ценностей и ценностных ориентаций, отметим, что безопасность как целевой ориентир и условие жизнедеятельности соответствует основным критериям отнесения к ценности: обеспечение безопасности имеет высокую стоимость (объективный экономический критерий), очевидна высокая зависимость человека от безопасности (критерий «австрийской школы»), безопасность является предпочтительным способом существования (критерий М. Рокича), люди инстинктивно выбирают безопасность, а не опасность (критерий А. Маслоу). Безопасность соответствует всем критериям ценностей, выделяемым Ш. Шварцем и У. Билски, которые рассматривают безопасность в качестве самостоятельной ценности: это понятия или убеждения, они имеют отношение к желательным конечным состояниям или поведению, надситуативный характер, управляют выбором или оценкой поведения и событий (Schwartz, Bilsky, 1987). Отсутствие ценности безопасности в списках ценностей, присущих большинству людей, в некоторых устойчивых классификациях (например, М. Рокича, Р. Инглхарта и др.) можно объяснить тем, что безопасность зачастую представлена в сознании не самостоятельной ценностью, а условием реализации других ценностей (говорят, например, о продовольственной безопасности, когда ценностью является продовольствие, а безопасность выступает условием ее существования).

Не вызывает сомнений, что направленность на обеспечение безопасности характерна для любой военно-профессиональной деятельности. Современные исследования показывают, что военнослужащие имеют достаточно сложную, нагруженную смыслами систему представлений о безопасности, включающую как общее профессиональное, так и личное отношение к безопасности, завязанное на глубоких индивидуальных смыслах и ценностях, представленное в отношении не только к обеспечению безопасности государства, но и личной безопасности и безопасности боевых товарищей (Костоусов и др., 2017). Неопределенный психологический статус безопасности наряду с очевидно высокой связанностью описываемых этим понятием явлений с психологическим содержанием личности и деятельности представителей военных и других опасных профессий, на наш взгляд, и определяет научную проблему, решению которой способствует представленное исследование.

Особое значение ценность безопасности имеет для относительно недавно созданной в нашей стране структуры – войск национальной гвардии. В соответствии с законодательством общей задачей этих войск является обеспечение государственной и общественной безопасности¹. На практике войска национальной гвардии призваны обеспечивать внутреннюю безопасность, поэтому являются не только военной, но и правоохранительной структурой. Недавнее исследование показывает, что представления о безопасности у офицеров войск национальной гвардии, несмотря на некоторую ведомственную специфику, являются профессиональными, общими для всех представителей офицерской профессии (Костоусов, Иванов, 2019).

Таким образом, *цель исследования* – выявить профессиональные ценностно-смысловые ориентации офицеров и проанализировать их в разрезе направленности на обеспечение безопасности в динамике их формирования в процессе профессионального обучения на примере будущих офицеров войск национальной гвардии РФ, деятельность которых имеет отчетливые аксиологические основания.

Такая постановка цели предполагает решение ряда задач: 1) выявить профессионально важные ценности офицера, охарактеризовать их представленность в сознании офицеров; 2) охарактеризовать смысловую сферу личности офицеров посредством анализа смыслообразующих мотивов; 3) проанализировать профессиональные ценностно-смысловые ориентации с позиций направленности профессиональной деятельности на обеспечение безопасности; 4) охарактеризовать динамику формирования профессионально важных ценностей у будущих офицеров в условиях применения традиционных и экспериментальных (нарративных) образовательных технологий.

Процедура и методы исследования

Процедура. Исследование включает в себя две основные части:

1) выявление профессиональных ценностно-смысловых ориентаций офицеров: на первом этапе собирались описания мотивов и ценностей, которые испытуемые давали в свободной форме (в виде письменных ответов на открытые вопросы); на втором этапе испытуемым предлагались для оценивания списки ценностей, полученные посредством контент-анализа и категоризации исходных описаний. Названия профессиональных ценностей были сформулированы авторами в соответствии с содержанием отнесенных в соответствующую категорию описаний;

2) выявление динамики ценностно-смысловых ориентаций курсантов в процессе обучения (метод поперечных срезов – сравнение студентов разных курсов), в том числе при применении экспериментальных образовательных технологий (лонгитюдный формирующий эксперимент).

Участники. В исследовании приняли участие 779 человек. В эмпирическом исследовании приняли участие 525 курсантов всех четырех вузов войск национальной гвардии Российской Федерации: из Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвар-

¹ Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации».

дии – 217 чел. (41,33 % от общего числа исследуемых); Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии – 108 чел. (25,57 %); Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии – 107 чел. (20,38 %); Пермского военного института войск национальной гвардии – 93 чел. (17,71 %). Распределение по курсам обучения выглядело следующим образом: первый курс – 40 курсантов (7,62 % от общего числа исследуемых); второй курс – 135 курсантов (25,71 %); третий курс – 258 курсантов (49,14 %); четвертый курс – 84 курсанта (16,0 %); пятый курс – 8 курсантов (1,52 %). Возраст от 17 до 26 лет ($M = 20,3$). Все испытуемые мужского пола.

В формирующем эксперименте приняли участие 254 курсанта Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ (все курсанты 2013 г. поступления, исследовались в течение всего пятилетнего периода обучения).

Методы и методики исследования. Основным методом организации исследования выступил эксперимент. В качестве методов сбора эмпирической информации использовались неформализованные письменные опросы, вербализованные самоотчеты по экспериментальным заданиям.

1. *Описание мотивов выбора профессии с целью выявления смысловых оснований профессии офицера.* Как известно, личностный смысл может быть раскрыт через соответствующий мотив. Испытуемым предлагалось перечислить мотивы выбора профессии офицера, в качестве стимула использовалось задание, сформулированное следующим образом: «Перечислите, пожалуйста, мотивы выбора вами профессии офицера национальной гвардии РФ».

2. *Описание представлений об образе офицера.* В качестве стимула использовалось задание, сформулированное в форме вопроса: «Что для Вас значит быть офицером национальной гвардии РФ?»

3. *Описание профессиональных ценностей офицера.* В качестве стимула использовалось задание, сформулированное следующим образом: «Перечислите ценности, которые, по вашему мнению, наиболее значимы для офицера национальной гвардии РФ».

4. *Лонгитюдный формирующий эксперимент.* В эксперименте приняли участие 254 курсанта одного года поступления, в том числе экспериментальная группа (125 курсантов) и контрольная группа (129 курсантов). Продолжительность формирующего эксперимента составила пять лет – с первого по пятый курс, то есть весь период обучения. В рамках эксперимента экспериментальная группа курсантов обучалась с применением нарративных образовательных технологий (Утюганов, 2019). В качестве зависимой переменной выступил показатель внутреннего принятия профессиональных ценностей, измерение которого проводилось методом самостоятельной оценки испытуемыми в форме ответа на вопрос «Насколько Вы разделяете, внутренне принимаете эту ценность (в %)?» (по каждой из выявленных в первой части исследования профессиональных ценностей).

Для *обработки данных* применялся содержательный анализ текстов описаний с последующей группировкой схожих по значению описаний и соответствующей категоризацией. В результате были получены классификации мотивов выбора профессии офицера, образа офицера и профессиональных

ценностей офицера. *Статистическая обработка* данных опирается на метод проверки статистической достоверности семантических универсалий, используемый при изучении ассоциативных семантических универсалий. Поскольку вероятность случайных описаний профессионально-значимых мотивов и ценностей самими профессионалами не может превышать вероятность свободных ассоциаций (причем учитывая сглаживание несущественных различий при группировке), рассчитанные автором частоты применимы и в нашем исследовании. По данным автора метода В.П. Серкина, такой набор, принимая во внимание объем выборки данного исследования, должен включать описания с частотой встречаемости 5 и более (Серкин, 2016). Для проверки статистической значимости различий средних применялся *t*-критерий Стьюдента. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ *Statistica 10.0* (StatSoft, Tulsa, OK, USA).

Результаты и их обсуждение

В табл. 1 приведены наиболее предпочитаемые испытуемыми сгруппированные по категориям описания мотивов выбора профессии. В обозначениях категорий использованы наиболее типичные примеры описаний испытуемых.

Таблица 1

Частота встречаемости описаний мотивов выбора профессии офицера по категориям
 [Table 1. Frequency of descriptions of motives for choosing the officer's profession by category]

№	Сгруппированные описания (категории)	Доля, %	Частота
1.	Получение образования, приобретение необходимых навыков, познание	19,81	104
2.	Социальный лифт, карьерный рост, статус, престиж, получение официального звания, элита российского общества, уважение в обществе	18,10	95
3.	Материальная обеспеченность, гособеспечение, социальная защищенность, денежное довольствие	18,10	95
4.	Актуальная профессия, востребованность, трудоустройство	14,48	76
5.	Мечта детства	13,52	71
6.	Интерес к профессии, специфика деятельности, выполняемых задач, выполняемые войсками задачи, разнообразная деятельность	12,00	63
7.	Стабильность, определенность, уверенность в завтрашнем дне	11,81	62
8.	Работа с людьми	11,43	60
9.	Защита и безопасность страны, ее независимости, защита Родины	10,29	54
10.	Влияние близких, семейная традиция, династия, гордость для родителей	7,62	40
11.	Патриотизм, любовь к Родине, служение отечеству	7,62	40
12.	Перспективность, широкие перспективы, большое будущее	7,62	40
13.	Возможность служить стране, служить Родине, помощь государству, польза для государства, отечества	6,29	33
14.	Стать офицером	5,90	31
15.	Образ жизни, активный образ жизни, интересная жизнедеятельность, дисциплина, ритм жизни, риск	5,71	30
16.	Работа с техникой, ЭВМ, военной техникой, оружием	5,33	28
17.	Интерес, желание	4,38	23
18.	Возможность командовать, управление личным составом, право управлять другими, нравится командовать	3,81	20

Как следует из табл. 1, в числе мотивов выбора профессии на первых местах ожидаемо находятся мотивы достижения личного благополучия: полу-

чение образования (19,81 %), престиж и уважение в обществе (18,1 %), материальное благополучие (18,1 %) и т. п. Все эти мотивы позволяют обеспечить личное благополучие, гарантировать стабильную занятость, физическую и правовую защищенность. Военная служба в войсках национальной гвардии РФ сегодня позволяет не только чувствовать себя защищенным, но и создает достаточные материальные условия для нормальной жизни офицера и его семьи, постоянного развития и самореализации, что также является необходимой составляющей обеспечения личной безопасности. Анализ жизненных планов с позиций безопасности в наших предыдущих исследованиях показывает, что предпочтение безопасных жизненных стратегий является показателем личностной зрелости, ответственного отношения к себе и своим близким (Иванов, 2015).

Первый по встречаемости в выборке специфический военно-профессиональный мотив – обеспечение безопасности, защита Родины и государства (10,29 %). Представленность этого мотива существенно опережает такие традиционно считающиеся ведущими для военных офицеров мотивы, как патриотизм (7,62 %), служение стране (6,29 %), владение оружием и спецтехникой (5,33 %), командование подчиненными (3,81 %) и др.

Таблица 2

Частота встречаемости описаний образа офицера по категориям
 [Table 2. Frequency of descriptions of the officer's image by category]

№	Сгруппированные описания (категории)	Доля, %	Частота
1.	Быть защитником своей страны, ее независимости, готовность в любой момент встать на защиту страны, обеспечивать безопасность страны	17,90	94
2.	Быть примером для всех, образцом для подражания, символом	9,52	50
3.	Испытывать гордость	8,38	44
4.	Быть профессионалом, высококвалифицированным специалистом в своем направлении, современным, высокообразованным	7,24	38
5.	Иметь честь	6,86	36
6.	Ответственность, ответственность за выполнение задач, за себя и за окружающих	6,10	32
7.	Служить Родине, государству, на благо РФ, принести пользу государству	5,90	31
8.	Уважение, статус в обществе, почетно, элитно, престижно, высший слой общества	5,71	30
9.	Выполнять поставленные задачи, быть готовым выполнять любые задачи, добросовестно выполнять свои задачи, обязанности, в любое время и в любых условиях	4,76	25
10.	Верность службе и РФ, преданность	3,62	19
11.	Быть на ступень выше, чем остальные люди, быть лучшим, впереди других	3,62	19
12.	Иметь мужество, быть мужественным	3,24	17
13.	Быть патриотом своей страны, любить Родину	3,05	16
14.	Быть честным	3,05	16
15.	Чтить воинский долг, достойно выполнять воинский долг, долг Родине	2,86	15
16.	Быть защитником граждан, народа, общества, безопасности граждан, быть полезным людям	2,67	14
17.	Соответствовать предъявляемым требованиям, статусу, быть достойным звания офицера	2,48	13
18.	Быть сильным, здоровым	2,48	13
19.	Быть справедливым	2,29	12
20.	Стоять на страже порядка и закона	2,10	11

В табл. 2 приведены сгруппированные описания образа офицера, полученные из рассуждений испытуемых о том, каким должен быть настоящий офицер войск национальной гвардии РФ. В обозначениях групп использованы наиболее типичные примеры описаний испытуемых.

Данные табл. 2 показывают, что наиболее часто упоминаемая характеристика офицера войск национальной гвардии – «Защитник своей страны, ее независимости, готовность в любой момент встать на защиту страны, обеспечивать безопасность страны» (17,9 %). Следующая по встречаемости характеристика «Быть примером для всех, образцом для подражания, символом» уступает по показателю представленности почти вдвое (9,5 %). Это означает, что ведущей характеристикой образа профессионального будущего в формирующейся профессиональной идентичности для курсантов выступает образ защитника, обеспечивающего безопасность.

Для изучения представленности в сознании курсантов профессионально важных ценностей исследуемым предлагалось самостоятельно назвать ценности, которые, по их мнению, наиболее значимы для офицера национальной гвардии РФ, и дать им смысловую характеристику. В нашем исследовании большинство самостоятельно названных курсантами ценностей имели скорее инструментальный характер, являясь средствами реализации целей будущей профессиональной деятельности. Различные значимые для будущих офицеров национальной гвардии качества, по своему значению соответствующие ценностям активности, целеустремленности, дисциплинированности, смелости, решительности, самообладания и самоотверженности, в совокупности отметили более половины (59,4 %) опрошенных.

Описания ценностей офицеров, которые можно по своему значению отнести к ценностям-целям, то есть ценностям, выступающим целевыми морально-нравственными и профессиональными ориентирами деятельности офицеров, указали меньшая часть испытуемых. Данные по сгруппированным описаниям с присвоенными полученным категориям названиями представлены в табл. 3.

Анализируя содержание категории безопасности в отношении выделенных профессионально важных ценностей, отметим, что в полученном списке ценностей одна из них напрямую относится к безопасности – безопасность государства и общества. Ответы испытуемых, классифицированные в данную категорию, – «охрана», «защита», «защищенность», «безопасность» – относятся к узкому военно-правовому значению безопасности как физической защищенности.

При этом анализ выделенных профессиональных ценностей с позиций расширенного понимания безопасности как не только защищенности, но и благополучия показывает, что почти все эти ценности по своему содержанию имеют прямое отношение к безопасности. Так, лидирующая по встречаемости ценность патриотизма (19,8 %) насыщена такими содержаниями, как «любовь к Родине» и «готовность сражаться за Родину», что позволяет считать направленность на обеспечение безопасности Родины, по крайней мере для офицера, необходимой составляющей патриотизма. Также имеют прямое отношение к безопасности и высказывания испытуемых, отнесенные к ценности «воинский долг» (9,5 %), понимаемый будущими офицерами как «быть защитником своего народа», то есть обеспечивать его безопасность.

В основе ценности «ответственность за подчиненных» (5,9 %) также лежит ценность безопасности, поскольку ответственное отношение офицера к подчиненным фактически и есть обеспечение их безопасности. Ценность воинского товарищества (8 %), «когда твои товарищи помнят о тебе и готовы помочь в любую минуту» (в контексте военной службы – это взаимопомощь и выручка, готовность помочь боевым товарищам), определяет смысловую основу этой ценности как обеспечение офицерами личной и коллективной безопасности.

Таблица 3

Частота встречаемости описаний ценностей и целей офицера по категориям
[Table 3. Frequency of descriptions of the officer's terminal values by categories]

Название категории	Типовые примеры описаний испытуемых, отнесенных к соответствующей категории	Доля, %	Частота
Ценность патриотизма	«Любовь к своей Родине»; «готовность сражаться за Родину, даже если она не права»; «потому что люблю то место, где я родился»; «доблесть, гордость»; «быть верным»; «высокий уровень патриотизма»; «защищать свою Родину»; «верность Отчизне»	19,8	103
Ценность воинского долга	«Соблюдение всех правил»; «верно служить»; «выбрав данный путь, необходимо отдавать себя полностью»; «преданность своему делу»; «служба»; «быть готовым ко всему»	9,5	50
Ценность безопасности государства и общества	«Сохранение целостности государства и защита мирного населения»; «защита и охрана народа, страны»; «безопасность в стране и в вашей семье»; «отсутствие жертв, убийств, спокойствие в семье и мире»; «спокойствие и порядок в стране»	8,6	45
Ценность воинского товарищества	«Когда твои товарищи помнят о тебе и готовы помочь в любую минуту»; «взаимопомощь, доверие»; «товарищество»; «воинская дружба»	8	42
Ценность ответственности за подчиненных	«Офицер должен быть и руководителем, и лидером»; «чтобы личный состав был жив и здоров»; «ответственность за подчиненных»; «офицер должен знать, что помимо себя несет ответственность и за других»; «внимание к личному составу»	5,9	31
Ценность толерантности	«Отношение без предвзятости ко всем национальностям»; «спокойствие и сдержанность»; «терпимость к другим людям»; «с уважением относиться к окружающим объектам»; «толерантность по отношению к другим людям»	2,3	12

Отметим, что, хотя результаты исследования и показали важную роль безопасности в системе ценностно-смысловых ориентаций офицера, безопасность в ее широком значении не выступает самостоятельной профессиональной ценностью. Сходные результаты получены в исследованиях представителей о безопасности действующих офицеров войск национальной гвардии, которые также не выделяют «безопасность в целом» как ценность или цель своей профессиональной деятельности, но придают важное значение более конкретной безопасности – безопасности гражданина, безопасности государства, безопасности подчиненных и т. д. (Костоусов, Иванов, 2017). В этой связи можно заключить, что безопасность в данном случае выступает не как самостоятельный элемент системы ценностей и смыслов, а скорее как кри-

терий или мера, в контексте которой формируются профессиональные ценностно-смысловые ориентации офицеров и реализуется их профессиональная деятельность. Используя терминологию В.Е. Ключко, безопасность можно назвать одной из «мерностей» многомерного мира человека (Ключко, Галажинский, 1999), которая у офицеров представлена очень выразительно, оказываясь, как показали результаты исследования, содержательно связанной с основными профессиональными ценностями.

Значимость профессиональных ценностей раскрывается в динамике их формирования в процессе профессионального обучения. Результаты по динамике представленности профессионально значимых ценностей у будущих офицеров в процессе профессионального обучения приведены в табл. 4.

Таблица 4

Представленность профессионально-значимых ценностей у курсантов вузов войск национальной гвардии в зависимости от курса обучения, %
 [Table 4. Representation of professionally significant values among cadets of universities of the National Guard Troops, depending on the year of study, %]

Профессионально значимые ценности	Курс обучения				Различия при $p < 0,05$ в парах
	1	2	3	4	
Патриотизм	43	17	17	21	1–2, 1–3, 1–4
Безопасность государства и общества	20	7	8	8	1–2, 1–3
Воинский долг	15	8	10	7	–
Воинское товарищество	13	4	5	8	–
Ответственность за подчиненных	5	6	9	11	–
Толерантность	3	1	3	2	–

Данные табл. 4 по динамике ценностей по курсам обучения показывают, что представленность всех ценностей, кроме «ответственности за подчиненных», в процессе обучения снижается. Это сопровождается тем, что преобладающими в сознании курсантов, начиная со второго курса, становятся, используя терминологию М. Рокича, «инструментальные» профессионально значимые ценности, в отличие от первокурсников, которые, еще не будучи погруженными в практику военного обучения, больше сосредоточены в своих описаниях на «терминальных», то есть целевых, профессионально значимых ценностях. Однако показатель внутреннего принятия этих терминальных ценностей, которые и анализируются в данной статье, у курсантов на момент начала обучения значительно ниже, чем на старших курсах. Как показывают результаты лонгитюдного формирующего эксперимента, экспериментальная психолого-педагогическая работа, основанная на использовании нарративных технологий в обучении, способствует еще большему внутреннему принятию основных профессионально значимых ценностей (табл. 5).

Результаты табл. 5 демонстрируют, что показатели внутреннего принятия профессионально значимых ценностей существенно различаются при оценке на момент начала и окончания обучения – как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Примечательно, что достоверно значимое различие между показателями внутреннего принятия ценностей на момент завершения обучения в контрольной и экспериментальной группах обнаружено лишь по одной ценности – безопасность государства и общества.

Таблица 5

Оценка внутреннего принятия профессионально значимых ценностей курсантов при нарративном (экспериментальная группа) и обычном (контрольная группа) обучении, %
 [Table 5. Internal acceptance of professionally significant values by cadets during narrative (experimental group) and ordinary (control group) training, %]

Профессионально значимые ценности	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Различия при $p < 0,05$ в парах
	Начало обучения	Настоящее время	Начало обучения	Настоящее время	
	1	2	3	4	
Патриотизм	68,93	92,10	65,83	86,32	1–2, 3–4
Безопасность государства и общества	62,98	89,67	64,14	82,96	1–2, 3–4, 2–4
Воинский долг	60,61	90,84	60,93	83,21	1–2, 3–4
Воинское товарищество	59,78	90,50	67,93	88,21	1–2, 3–4
Ответственность за жизнь подчиненных	56,49	91,80	58,41	90,64	1–2, 3–4
Толерантность	56,64	82,33	51,86	72,89	1–2, 3–4

Таким образом, психолого-педагогическая технология, содержательно направленная на формирование смысловых и ценностных конструктов путем описания жизненных событий, обеспечивает интернализацию профессионально важных для будущих офицеров национальной гвардии ценностей. При этом наиболее сензитивной к такому психолого-педагогическому воздействию оказывается ценность безопасности, что еще раз подтверждает ее особое значение в системе профессионально важных ценностей офицера.

Заключение

Представленные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Основными профессионально важными ценностями офицеров войск национальной гвардии являются патриотизм, воинский долг, безопасность государства и общества, ответственность за подчиненных, воинское товарищество, толерантность. Анализ выделенных ценностей по содержанию показывает, что, наряду с существующей самостоятельно профессиональной ценностью безопасности – безопасности государства и общества, другие профессионально важные ценности также имеют отношение к безопасности, причем как в своем профессиональном значении (например, ценность воинского долга реализуется в готовности обеспечить безопасность), так и в личностно-смысловом содержании (например, ценность патриотизма для офицера состоит в готовности защищать Родину, то есть обеспечивать ее безопасность). Эти ценности, будучи интернализированными и осмысленными в процессе профессионального обучения, образуют систему профессиональных ценностно-смысловых ориентаций офицеров, которые, в свою очередь, выступают элементом системы профессионально важных качеств.

2. Ведущими мотивами выбора профессии у офицеров войск национальной гвардии выступают мотивы личных достижений (получение высшего образования, уважение в обществе, материальное обеспечение и т. п.). Наиболее часто упоминаемым из специфических профессиональных мотивов являются

ся стремления защищать Родину и обеспечивать безопасность государства. Выявлен целый ряд более частных мотивов, связанных с направленностью на обеспечение безопасности (борьба с терроризмом, охрана правопорядка и т. п.). С мотивами согласуются и представления курсантов об образе офицера, среди которых преобладают характеристики защитника, профессионала, способного эффективно обеспечивать безопасность своей страны, защищать Родину. В выявленных мотивах и представлениях раскрывается направленность сознания и личности офицера на обеспечение безопасности.

3. Безопасность в системе ценностно-смысловых ориентаций личности офицера представлена в двух аспектах. Во-первых, как профессиональная ценность «безопасность государства и общества», наряду с другими выделенными профессиональными ценностями. Во-вторых, как некоторое общее основание ведущей профессиональной направленности на обеспечение безопасности, связывающее ценностно-смысловые ориентации личности офицера. Теоретическим обобщением эмпирических результатов показано, что безопасность, как минимум, связана, а чаще является основой профессиональных ценностей – патриотизма и воинского долга (обеспечение безопасности своей страны), воинского товарищества (обеспечение безопасности товарищей), ответственности за подчиненных (обеспечение безопасности подчиненных).

4. Целенаправленно организованный в военном вузе воспитательно-образовательный процесс обеспечивает внутреннее принятие профессионально важных ценностей будущими офицерами. В ходе освоения военно-профессиональных компетенций уровень согласия со значимостью всех профессионально значимых ценностей существенно возрастает, причем в экспериментальной группе это проявляется более отчетливо, и прежде всего – в отношении внутреннего принятия ценности безопасности.

Список литературы

- Беловолов В.А., Пивоваров Р.В. Ценностные ориентации будущих офицеров войск национальной гвардии России в процессе профессиональной подготовки в военном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. С. 125–131.
- Иванов М.С. Обеспечение личной безопасности как проблема психологии жизненного пути, самореализации и идентичности личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3–3 (63). С. 128–133.
- Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Издательство Томского университета, 1999. 154 с.
- Костоусов А.Г., Иванов М.С. Психологические факторы сформированности представлений о безопасности у курсантов военного вуза // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2 (70). С. 141–150. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-2-141-150>
- Костоусов А.Г., Утюганов А.А., Яницкий М.С., Иванов М.С. Представления о безопасности у курсантов военного вуза и ценностно-смысловые предикторы их сформированности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 5. С. 37–54. <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.03>
- Краснянская Т.М. Психология самообеспечения безопасности: монография. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2015.
- Курочкин Е.А. Педагогические пути формирования военных ценностных ориентаций у курсантов первого курса обучения // Символ науки. 2016. № 12–2. С. 213–215.

- Левин Е.М., Беловолов В.А., Бунин С.В. Профессиональная деятельность офицера ВВ МВД России как психолого-педагогическое явление // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 10. С. 21–31.
- Моисеенко В.Г. Традиции и ритуалы в контексте формирования патриотических ценностей у военнослужащих // Социологический альманах. 2015. № 6. С. 221–233.
- Рябков Д.В., Беловолова С.П., Беловолов В.А. Профессиональная деятельность офицера: аксиологический подход // Гуманитарные проблемы военного дела. 2016. № 1 (6). С. 102–105.
- Серкин В.П. Психосемантика. М.: Юрайт, 2016.
- Скрипкин Н.П., Беловолов В.А. Ценности военной службы как социально педагогический феномен // Направления и перспективы развития образования в военных институтах внутренних войск МВД России. Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2016. С. 190–193.
- Соколиков О.Р. Сравнительная оценка комплексов профессионально важных качеств офицеров связи различных профилей деятельности // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. 2008. № 74–2. С. 266–269.
- Утюганов А.А. Место и роль ценностно-смысловых ориентаций личности в системе профессионально важных качеств офицеров войск Национальной гвардии // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2017. № 1(39). С. 115–123.
- Утюганов А.А. Система ценностно-смысловых ориентаций курсантов вузов национальной гвардии: феноменология и психолого-педагогические детерминанты формирования: дис. ... докт. психол. н. Кемерово: КемГУ, 2019.
- Фоменко Г.Ю. Психология безопасности личности: теоретико-методологические основания институционализации // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 1. С. 83–99.
- Шульдебшов Л.С., Родионов В.А., Поршнева Е.Г. Применение экспертного подхода для определения профессионально важных офицерских качеств // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2. URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/14041> (дата обращения: 21.02.2017).
- Щеголь А.И. Особенности формирования ценностных ориентаций личности в военных организациях // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 6 (61). С. 154–157.
- Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А., Пелех Ю.В., Маслова О.В., Сокольская М.В., Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Дагбаева С.Б., Неяскина Ю.Ю., Кадыров Р.В., Капустина Т.В. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46–67. <http://dx.doi.org/10.17223/17267080/72/3>
- Crane M.F., Boga D., Karin E., Gucciardi D.F., Rapport F., Callen J., Sinclair L. Strengthening resilience in military officer cadets: a group-randomized controlled trial of coping and emotion regulatory self-reflection training // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2019. Vol. 87. No. 2. Pp. 125–140. <https://doi.org/10.1037/ccp0000356>
- Ivanov M.S., Seryy A.V., Yanitskiy M.S. Mobility as strategy of providing personal security in postmodern society // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. Vol. XXXV. Pp. 1187–1196. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.140>
- Jagiello J. Professional values of military academy students // Journal Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia. 2017. Vol. 30–2. Pp. 191–204. <https://doi.org/10.17951/j.2017.30.2.191> (in Polish)
- Llera S.J., Newman M.G. Rethinking the role of worry in generalized anxiety disorder: evidence supporting a model of emotional contrast avoidance // Behavior Therapy. 2014. Vol. 45. Pp. 283–299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2013.12.011>
- Niessen C., Jimmieson N.L. Threat of resource loss: the role of self-regulation in adaptive task performance // Journal of Applied Psychology. 2016. Vol. 101. No. 3. Pp. 450–462. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000049>

- Sahu Jk., Ramanujam V.* Ethics, moral and values in the context of military leadership for Gen-Y: An Indian Armed Forces perspective *Journal // International Journal of Management Studies*. 2019. Vol. 6. No. 2 (1). Pp. 38–47. [https://doi.org/10.18843/ijms/v6i2\(1\)/05](https://doi.org/10.18843/ijms/v6i2(1)/05)
- Schwartz S., Bilsky W.* Toward a universal psychological structure of human values // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 53. No. 3. Pp. 550–562.
- Sweeny K., Dooley M.D.* The surprising upsides of worry // *Social and Personality Psychology Compass*. 2017. Vol. 11. No. 4. e12311. <https://doi.org/10.1111/spc3.12311>
- Vogt J., Koster E.H.W., De Houwer J.* Safety first: instrumentality for reaching safety determines attention allocation under threat // *Emotion*. 2017. Vol. 17. No. 3. Pp. 528–537. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000251>
- White C.N., Skokin K., Carlos B., Weaver A.* Using decision models to decompose anxiety-related bias in threat classification // *Emotion*. 2016. Vol. 16. No. 2. Pp. 196–207. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000109>
- Wortmeyer D.S., Branco A.U.* The canalization of morality in institutional settings: processes of values development within military socialization // *Culture & Psychology*. 2019. Vol. 25. No. 4. Pp. 589–604. <https://doi.org/10.1177/1354067x19831214>

История статьи:

Поступила в редакцию: 25 июня 2020 г.

Принята к печати: 15 августа 2020 г.

Для цитирования:

Иванов М.С., Утюганов А.А., Яницкий М.С., Серый А.В. Безопасность в системе ценностно-смысловых ориентаций офицеров Российской национальной гвардии: на примере курсантов – будущих офицеров // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2020. Т. 17. № 3. С. 440–458. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-440-458>

Сведения об авторах:

Иванов Михаил Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5444-0069>. E-mail: ivanov.mikail@gmail.com

Утюганов Алексей Анатольевич, доктор психологических наук, начальник кафедры гуманитарных и социальных наук, Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (Новосибирск, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9641-7174>. E-mail: outioganov@mail.ru

Яницкий Михаил Сергеевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологических наук, директор Социально-психологического института, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3049-8594>. E-mail: direktorspi@kemsu.ru

Серый Андрей Викторович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологических наук, Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9318-4333>. E-mail: avgrey@yahoo.com

Security as Part of the System of Value-Semantic Orientations of Russian National Guard Officers: A Case Study of Cadets – Officer Candidates

Mikhail S. Ivanov¹, Aleksey A. Utyuganov²,
Mikhail S. Yanitskiy¹, Andrey V. Seryi¹

¹Kemerovo State University

6 Krasnaya St, Kemerovo, 650043, Russian Federation

²Novosibirsk Military Institute of the National Guard of the Russian Federation
6/2 Kluch-Kamyshinskoye Plato St, Novosibirsk, 630114, Russian Federation

Abstract. The officer's profession is of particular interest to psychology due to its deontological load and the complexity of moral and ethical foundations, when the humanistic orientation towards the protection of people and society presupposes a readiness to use the necessary violence. The study attempts to reveal this dialectic by analysing the content of the personal value-semantic sphere considered by Russian National Guard officers in terms of their professional orientation towards ensuring security. Methodologically, the study is based on the provisions of the value-semantic theory and the emerging theory of the psychology of personal security, according to which security is understood as a special value-semantic dimension that determines the subject's attitude to danger. The purpose of the study is to identify the professional value-semantic orientations of the officers and analyse them in terms of their focus on ensuring security, in the dynamics of their formation in the process of professional training, using the example of officer candidates (cadets) of the Russian National Guard troops, whose activities have clear axiological grounds. The research base comprised all existing military institutes of the Russian National Guard troops. The subjects were cadets ($N = 779$). The research methods were non-formalised written surveys, verbalised self-reports on experimental tasks, content analysis, experiment, qualitative analysis, theoretical analysis and methods of mathematical statistics. Based on the results of the study, we could identify the core values of an officer (patriotism, military duty, security of the state and society, responsibility for subordinates, military partnership and tolerance) and describe the motives for choosing a military career and professional ideas about the ideal officer (the prevailing image of a defender, a professional who is able to effectively ensure the safety and defence of the Fatherland). It was found that the value orientations of the officers as well as the sense-making motives for their choosing military careers are closely related to the focus of professional activity on ensuring security. The study showed that, under a purposeful psychological and pedagogical influence, the cadets internally accepted all the highlighted professionally important values. In this case, the value of security was the most sensitive to the influence. In the conclusions, it is noted that the value of security of the state and society is one of the elements of the system of value-semantic orientations of the officer's personality, and it is assumed that, since other professional values of the officer are related to security in semantic unity, the professional focus on ensuring security is one of the system-forming foundations of the value-semantic orientations of the officer's personality.

Key words: value-semantic sphere of personality, value orientations, personal meaning, security, ensuring security, professionally important values, professional career of an officer, officer candidates, cadets

References

- Belovolov, V.A., & Pivovarov R.V. (2016). Tsennostnye orientatsii budushchikh ofitserov voysk natsionalnoy gvardii Rossii v protsesse professionalnoy podgotovki v voyennom vuze. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 51, 125–131. (In Russ.)
- Crane, M.F., Boga, D., Karin, E., Gucciardi, D.F., Rapport, F., Callen, J., & Sinclair, L. (2019). Strengthening resilience in military officer cadets: A group-randomized controlled trial of coping and emotion regulatory self-reflection training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 87(2), 125–140. <https://doi.org/10.1037/ccp0000356>
- Fomenko, G.Yu. (2010). Psikhologiya bezopasnosti lichnosti: Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya institutsionalizatsii. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*, (1), 83–99. (In Russ.)
- Ivanov, M.S. (2015). Ensuring personal safety as a problem of psychology of the way of life, self-realization and personal identity. *Bulletin of Kemerovo State University*, 3(3), 128–133. (In Russ.)
- Ivanov, M.S., Seryi, A.V., & Yanitskiy, M.S. (2018). Mobility as strategy of providing personal security in postmodern society. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, XXXV, 1187–1196. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.140>
- Jagiello, J. (2017) Professional values of military academy students. *Journal Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio: Paedagogia-Psychologia*, 30(2), 191–204. <https://doi.org/10.17951/j.2017.30.2.191> (In Polish.)
- Klochko, V.E., & Galazhinskiy, E.V. (1999). *Samorealizatsiya Lichnosti: Sistemyj Vzglyad*. Tomsk: Tomsk University Publ. (In Russ.)
- Kostousov, A.G., & Ivanov, M.S. (2017). Psychological factors of formation of security concepts in military high school cadets. *Bulletin of Kemerovo State University*, (2), 141–150. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2017-2-141-150> (In Russ.)
- Kostousov, A.G., Utyuganov, A.A., Yanitskiy, M.S., & Ivanov M.S. (2017). Cadet's representations of security and value-semantic predictors of its formation in military high school. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, (5), 37–54. <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.03> (In Russ.)
- Krasnyanskaya, T.M. (2009). *Psikhologiya Samoobespecheniya Bezopasnosti*. Pyatigorsk: PSLU Publ. (In Russ.)
- Kurochkin, E.A. (2016). Pedagogicheskie puti formirovaniya voennykh tsennostnykh orientatsiy u kursantov pervogo kursa obucheniya (na primere VOOVO VNG RF). *Simvol Nauki*, 12(2), 213–215. (In Russ.)
- Levin, E.M., Belovolov, V.A., & Bunin, S.V. (2010). Professional activity of internal troops' officer as psychologic-pedagogical phenomenon. *Siberian Pedagogical Journal*, (10), 21–31. (In Russ.)
- Llera, S.J., & Newman, M.G. (2014). Rethinking the role of worry in generalized anxiety disorder: Evidence supporting a model of emotional contrast avoidance. *Behavior Therapy*, 45, 283–299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2013.12.011>
- Moiseenko, V.G. (2015). Traditions and rituals in the context of the patriotic values formation of military. *Sociological Almanac*, (6), 221–233. (In Russ.)
- Niessen, C., & Jimmieson, N.L. (2016). Threat of resource loss: The role of self-regulation in adaptive task performance. *Journal of Applied Psychology*, 101(3), 450–462. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000049>
- Ryabkov, D.V., Belovolova S.P., & Belovolov V.A. (2016). Professional experience of officer: Axiological approach. *Gumanitarnye Problemy Voennogo Dela*, 1(6), 102–105. (In Russ.)
- Sahu, Jk., & Ramanujam, V. (2019). Ethics, Moral and Values in the context of Military Leadership for Gen-Y: An Indian Armed Forces Perspective Journal Article. *International Journal of Management Studies*, VI(2(1)), 38–47. [https://doi.org/10.18843/ijms/v6i2\(1\)/05](https://doi.org/10.18843/ijms/v6i2(1)/05)
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562.
- Serkin, V.P. (2016). *Psikhosemantika*. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.)

- Shchyogol, A.I. (2016). Features of formation of valuable orientations of a person in military organizations. *The World of Science, Culture and Education*, (6), 154–157. (In Russ.)
- Shul'deshov, L.S., Rodionov, V.A., & Porshneva, E.G. (2016). Application of expert approach for determining the officer's professionally important qualities. *Humanities Scientific Researches*, (2). Retrieved February 21, 2017, from <http://human.snauka.ru/2016/02/14041> (In Russ.)
- Skripkin, N.P., & Belovolov, V.A. (2016). Tsennosti voyennoy sluzhby kak sotsialno pedagogichesky fenomen. In *Napravleniya i Perspektivy Razvitiya Obrazovaniya v Voyennykh Institutakh Vnutrennikh Voysk MVD Rossii* (pp. 190–193). Novosibirsk, NVI VV MVD Rossii Publ. (In Russ.)
- Sokolikov, O.R. (2008). Sravnitel'naya otsenka kompleksov professionalno vazhnykh kachestv ofitserov svyazi razlichnykh profiley deyatelnosti. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, 74(2), 266–269. (In Russ.)
- Sweeny, K., & Dooley, M.D. (2017). The surprising upsides of worry. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(4), e12311. <https://doi.org/10.1111/spc3.12311>
- Utyuganov, A.A. (2017). The place and role of axiological orientations of the individual in the system of professionally important qualities of the National Guard military officers. *Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 1(39), 115–123. (In Russ.)
- Utyuganov, A.A. (2019). *Sistema Tsennostno-Smyslovyykh Orientatsii Kursantov Vuzov Natsional'noi Gvardii: Fenomenologiya i Psikhologo-Pedagogicheskie Determinanty Formirovaniya*. D.Sc. in Psychology Thesis. Kemerovo: Kemerovo State University. (In Russ.)
- Vogt, J., Koster, E.H.W., & De Houwer, J. (2017). Safety first: Instrumentality for reaching safety determines attention allocation under threat. *Emotion*, 17(3), 528–537. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000251>
- White, C.N., Skokin, K., Carlos, B., & Weaver, A. (2016). Using decision models to decompose anxiety-related bias in threat classification. *Emotion*, 16(2), 196–207. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000109>
- Wortmeyer, D.S., & Branco, A.U. (2019). The canalization of morality in institutional settings: Processes of values development within military socialization. *Culture & Psychology*, 25(4), 589–604. <https://doi.org/10.1177/1354067x19831214>
- Yanitskiy, M.S., Seryi, A.V., Braun, O.A., Pelekh, Y.V., Maslova, O.V., Sokolskaya, M.V., Sanzhayeva, R.D., Monsonova, A.R., Dagbaeva, S.B., Neyaskina, Y.Y., Kadyrov, R.V., & Kapustina, T.V. (2019). The value orientations system of Generation Z: Social, cultural and demographic determinants. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal*, 72. <https://doi.org/10.17223/17267080/72/3> (In Russ.)

Article history:

Received: 25 June 2020

Revised: 5 August 2020

Accepted: 15 August 2020

For citation:

Ivanov, M.S., Utyuganov, A.A., Yanitskiy, M.S., & Seryi, A.V. (2020). Security as Part of the System of Value-Semantic Orientations of Russian National Guard Officers: A Case Study of Cadets – Officer Candidates. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 440–458. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-440-458> (In Russ.)

Bio notes:

Mikhail S. Ivanov, Ph.D., is Associate Professor at Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5444-0069>. E-mail: ivanov.mikhail@gmail.com

Aleksey A. Utyuganov, D.Sc. in Psychology, is Head of the Department of Human and Social Sciences, Novosibirsk Military Institute of the National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9641-7174>. E-mail: outioganov@mail.ru

Mikhail S. Yanitskiy, D.Sc. in Psychology, Full Professor, is Head of Department of Psychological Sciences and Director of Social-Psychological Institute, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3049-8594>. E-mail: direktorspi@kemsu.ru

Andrey V. Seryi, D.Sc. in Psychology, is Professor at Department of Psychological Sciences, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9318-4333>. E-mail: avgrey@yahoo.com



DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472

UDC 159.9

Research article

The Role of Civic Identity in the Preferences of Civil and Political Forms of Social Activity in Russian Youth

Rail M. Shamionov

Saratov Chernyshevsky State University
83 Astrakhanskaya St, Saratov, 410012, Russian Federation

Abstract. Civic identity is an important feature of a socialised person. It regulates numerous personal behavioural manifestations, e.g. commitment to the country, patriotism, willingness to participate in important processes related to democratic procedures, desire to realise values that are of paramount importance for adaptation and integration with other representatives of civil society. The aim of this research is to determine the role of civic identity in the preferences of civil and political forms of social activity among young people in provincial Russia. The study involved 305 people (35.4% men) aged 17 to 35 ($M = 21.1$; $SD = 3.1$). The study used a questionnaire aimed at determining the socio-demographic characteristics of the sample group, containing scales for assessing the degree of personal involvement in certain forms of social activity (R.M. Shamionov et al.), Civic Identity Scale (A.N. Tatarko), Self-Assessment of the Propensity for Extreme Risky Behavior Technique (the Russian version of M. Zuckerman's Sensation Seeking Scale). The study revealed that the indicators of commitment to protest, radical-protest and subcultural activity are more homogeneous and less pronounced in comparison with the indicators of civic, political and socio-economic activity. As a result of the factor analysis, it was found that civic-political (civic, socio-economic and political) and subcultural-protest (subcultural, protest and radical-protest) forms of activity constitute two stable factors. As a result of structural modelling, it was shown that civic identity has a positive impact on social activity in the civil-political field and a negative impact on subcultural-protest activity. Seeking new experiences plays a positive role in subcultural-protest activity of young people, while the feeling of uncertainty undermines the manifestations of civic-political activity. The study also revealed an important role of socialisation conditions: the participation of parents in the public life of the country contributes to civic-political activity and the formation of civic identity of their children. Civic identity reduces the manifestation of the feeling of uncertainty and the search for new experiences among young people.

Key words: personality, social activity, civic identity, risk, socialisation, subcultural activity, protest activity

Introduction

Personal regulation of human social activity is one of the most difficult and debatable problems. Despite the fact that there is a lot of evidence in favour of external conditions, situations, social environment and other phenomena as deter-

© Shamionov R.M., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

minants of human social behaviour, the role of the personality is just as significant, although it remains undisclosed and not fully understood.

Social activity of young people is a significant source of development of society. This is particularly relevant and important in the context of strengthening the role of civic initiatives, civic participation in public life. This applies equally to Russia, although to a certain extent these processes may vary in different countries due to their culture, traditions, history or development experience. Therefore, a study aimed at assessing the role of certain personality characteristics in commitment to one or another form of social activity will be important both for scientific analysis and for the development of society.

In recent decades, the social activity of young people has been closely studied in the psychology of education, since it was considered through the prism of its carriers (young people), who, as a rule, studied at school, college and university (Gumbina, Litvak, 2014; Skornyakova, 2015; Perminova, 2016; Krasilshchikov, Osetrov, 2017). It was also assumed that the social activity of young people is a means of mental, socio-psychological development, a means of socialisation (Dzhioeva, 2015; Yeshpanova et al., 2014; Oosterhoff et al., 2019). Therefore, some researchers considered the possibility of managing social activity, guiding it in a certain direction, creating model situations, as a result of interaction with which young people received the experience of social participation (Furman, Grindina, 2015). However, such a narrow understanding of the social activity of young people decreases the value of scientific knowledge about it. The social activity of young people goes far beyond educational, leisure, Internet networking, labour or spiritual-developmental activities (Shamionov, 2019; Grigoryeva, 2019). Modern young people are involved in civil, political and economic processes (Chan, Guo, 2013; Savrasova-Vyun, 2017), their communication is more often mediated by joint activities with others, including representatives of other age, status and qualification groups. For this reason, modern researchers increasingly pay attention to the problem of youth civic activity (Magranov, Detochenko, 2018), political activity (Kahne, Bowyer, 2018; Shiratuddin et al., 2017; McFarland, Thomas, 2006), economic (Arendachuk, 2018; Savchenko et al., 2018), subcultural activity (Kuzovenkova, 2019), etc. Psychological studies concern various factors of activity (Shamionov, 2018), their consistency (Shamionov et al., 2019), the structure of activity (their joint variability – commitment to a group of forms) (Arendachuk, 2018; Shamionov, 2018).

Civil-political forms of social activity are studied from various angles and mainly from the standpoint of civic participation. Therefore, the socio-psychological analysis of these activities touches more on the problems of the relationship between social identity and the nature of activity (Grant et al., 2017; Merrilees et al., 2013; Pan, 2019), acceptance of the values of civil/political movements (Lin, 2019), the influence of trust on civic, political and volunteer behaviour (Liu, Shen, 2020), as well as the significant role of social responsibility in civic and political behaviour (Fernandez, Langhout, 2018; Owusu-Agyeman, Fourie-Malherbe, 2019); various characteristics of social activity in the context of social (virtual, for example, Facebook) networks are studied (Chan, Guo, 2013; Savrasova-Vyun, 2017). It should also be noted that civic participation is often viewed as a pro-social behaviour and in some cases it is even supposed to be studied within the framework

of certain programmes (Lin, 2019; Sze-Yeung Lai, Chi-Leung Hui, 2020). Meanwhile, there is evidence from developmental research that trajectories of pro-social behaviour are positively associated with later social and political involvement (Taylor et al., 2018). This means that manifestations of civic-political forms of activity are associated not only with a certain degree of social maturity, but also with the absence of early civic-political pressure. However, another study that tested the hypothesis about the influence of the media (newspapers, television, radio and the Internet) on the expected participation in various civic and political events found that the use of the media stimulates political debate and civic participation (Reichert, Print, 2017). The authors proved that civic knowledge and efficiency mediate the relationship between political communication and (civic) participation: directly and indirectly. This means that informing (but not propaganda) is a key condition for youth civic participation.

It should be noted that, in the conditions of modern Russian reality, the civic, political and economic activity of young people is an important driver for developing democracy and public institutions. At the same time, inclusion in various forms of social activity contributes to the socialisation of young people in the field of rights and freedoms as well as ways to defend them. An important circumstance is that for many young people the opportunity for civic participation remains unused (Sokhadze, 2017).

Researchers have shown that a fairly large number of individuals (according to various estimates, from 30 to 60%) do not believe that social activity can bring tangible results (Balabanov, Kukonkov, 2013; Trotsuk, Sokhadze, 2014). However, according to other sources, there is an increase in protest sentiments (Mikhailova, Skogorev, 2017), social tension due to growing economic problems and the 'curtailment' of legal forms of expressing discontent and criticism of the authorities (Pektukhov, 2016), in particular, among young people. It should also be noted that the lack of participation of a large number of people in public associations (and even more so, in spontaneous actions) does not at all mean a lack of social activity. Moreover, apparent passivity can be very deceptive, since under certain conditions, due to the tension noted by the researchers and dissatisfaction with basic needs (Guseinov, 2017), the formation of activity can proceed rapidly. It can manifest itself in different areas, and self-assessment of social activity gives consistently high results in research (Shamionov, Grigoryev, 2019). An important question is whether the commitment to the country, identification with it, as well as the effects of socialisation in the family are related to commitment to certain forms of social activity. This is a fundamental question, since there are opinions that neither economic nor political activity is conditioned by the commitment to the country of residence, since the world is global and there is always the possibility of changing the city, region, country or even continent. However, Russia may have its own specifics. This is evidenced, in particular, by the indicators of migration from provincial regions (Federal State Statistics Service, 2018), according to which there is an outflow of the population from villages and small towns to megalopolises. In addition, metropolitan and provincial regions are characterised by differences in numerous socio-psychological characteristics associated with the population density, availability of cultural objects, event saturation and other conditions of socialisation and life.

Therefore, the socio-psychological analysis of personal commitment to various forms of social activity, including the formation of separate groups of activity, to which young people are simultaneously committed, and their determinants, is the most important task of modern social psychology. *The aim of this study* is to determine the role of civic identity in the preferences of Russian provincial youth participating in civic and political forms of social activity.

Methods

Sample. The study involved 305 people (108 men – 35.4% and 197 women – 64.6%) aged 17 to 35 ($M = 21.1$; $SD = 3.1$); 53 (17.4%) marrieds; 271 (88.9%) urban residents (including 136 from large cities – 44.6% and 135 from small towns – 44.3%) and 34 (11.1%) rural residents; education: secondary school – 171 (56%), secondary vocational (technical school, college) – 43 (14%), bachelor’s (specialist’s) degree – 82 (26.9%), master’s (and higher) degree – 8 (2.6%). The sample type was randomised. The study was carried out on the territory of the Volga region (Saratov and Ulyanovsk regions).

Techniques. The study used a *questionnaire* aimed at determining the socio-demographic characteristics of the sample, containing scales for assessing the effects of socialisation (beliefs in the possibility of realising activity in society), parental participation in public life, uncertainties of the life situations experienced by the respondents.

The degree of personal involvement in certain forms of social (civic-political) activity was studied using *scales* developed by the author’s team (Shamionov et al., 2019; Bocharova, 2018) aimed at measuring commitment to one or another type of social activity (the dimension of this scales is 5 points according to the Likert-type scale): Socio-Political Activity (SPA), Civic Activity (CA), Socio-Economic Activity (SEA), Protest Activity (PrA), Radical-Protest Activity (RPrA) and Sub-cultural Activity (SA). The scales are developed on the basis of research on ideas about social activity.

The Civic Identity Scale (Tatarko, 2014) is aimed at assessing the degree of civic identity. It contains 4 points (“I would rather be a citizen of only Russia, and not of any other country”; “I strongly feel that I belong to Russia”; “I am proud to be a citizen of Russia” and “It is very important for me to feel my belonging to Russia”), each of which is assessed from 1 to 5 points. The internal consistency check gave a good result, α Cronbach = 0.85.

Personality propensity for taking risks was assessed using *Self-Assessment of Propensity for Extreme Risky Behaviour*. This technique is the Russian abbreviated version of *Sensation Seeking Scale (SSS) Form IV* (Zuckerman, 1979) adapted by O.P. Isakova (Nikiforov, 2005). This Russian version of questionnaire includes 40 points and 4 scales (10 points on each scale): (1) Sensation Seeking (SS); (2) Intolerance to Monotony (IM); (3) New Experience Seeking (NES); (4) Non-adaptive Striving for Difficulties (NSD). It should be noted that the content and the titles of the scales in the Russian version are slightly different from the original SSS (the original titles are: (1) Thrill and Adventure Seeking; (2) Boredom Susceptibility; (3) Experience Seeking; and (4) Disinhibition respectively). The scales were checked for consistency: α Cronbach = 0.55; 0.71; 0.62; 0.61 respectively. In addition, the internal consistency of the questionnaire was checked using correlation analysis.

Design. The logic of the research is as follows. At the beginning, the primary statistics of all the indicators are analysed. Then, a factor analysis of the indicators of personal commitment to various forms of social activity is conducted. At the next stage, the results of the correlation analysis are analysed. Then, a structural modelling procedure is introduced to determine the direction of the links between personality characteristics, socialisation effects and associations of forms of activity.

Results and discussion

As Table 1 shows, the indicators of commitment to political, civic and socio-economic activity among young people are higher in comparison with protest, radical-protest and subcultural activities. However, the latter are more homogeneous and less pronounced in comparison with the former three forms of activity. This indicates not only a (higher degree of commitment to socially approved forms of activity, but, actually, a general tendency toward their higher differentiation in the sample. The rather vivid activity of some may coexist with the passivity of others.

Table 1

Primary statistics and correlations								
Variables	M	SD	PA	SV	SE	PrA	RP	SK
Parental activities in the public life of the country (PAC)	2.07	1.05	.21**	.25**	.15**	.11	.10	.07
Conviction in possible participation in the public life of the country (S1)	3.09	1.19	0.13*	.17**	.28**	-.04	-.05	-.12*
Possibility of personal participation in the public life of the country (P1)	2.73	1.17	.24**	.27**	.24**	.04	-.06	-.16**
Civic identity (CID)	3.15	0.89	.10	.28**	.10	-.21**	-.16**	-.19**
Confusion	2.67	1.22	-.11	-.14*	-.09	.05	.06	.08
Sensation seeking (R1)	4.88	2.41	-.02	.05	.15*	.12*	.02	.12*
New experience seeking (R2)	4.08	2.68	-.07	-.09	-.01	0.01	.16**	.03
Intolerance to monotony (R3)	3.54	1.95	.04	-.02	.12*	.21**	.11	.17**
Non-adaptive striving for difficulties (R4)	3.55	2.19	-.01	.02	.08	-.01	.01	.08
Political activity (PA)	1.73	0.94	1.00	.54**	.27**	.27**	.24**	.07
Civic activity (CV)	1.84	1.08	.54**	1.00	.35**	.20**	.18**	.04
Socio-economic activity (SEA)	2.69	1.37	.27**	.35**	1.00	.23**	.06	.02
Protest activity (PrA)	1.46	0.88	.27**	.20**	.23**	1.00	.40**	.32**
Radical-protest activity (RPrA)	1.32	0.76	.24**	.18**	.06	.40**	1.00	.43**
Subcultural activity (SCA)	1.43	0.95	.07	.04	.02	.32**	.43**	1.00

Note. * – $p < 0.05$; ** – $p < 0.01$.

The above results (Table 1) clearly show a more weighty conviction of Russian citizens in possible participation in the country’s public life and their personal opportunities, but the experience of parental participation reflected by the respon-

dents is much lower (in all the cases, a 5-point scale was used). Obviously, the respondents are aware that, albeit fairly young parents who have caught the times of “political consensus”, diversity and relative stability, in general, manifest themselves at a fairly low level in the public life of the country, although the value of the standard deviation testifies in favour of a fairly high spread of this indicator.

Finally, the indicators of commitment to risk (sensation seeking) are also differentiated according to the degree of risk acceptability: from seeking sensations characteristic (R1) of young people to seeking new experiences (R2) and from intolerance to monotony (R3) to non-adaptive striving for difficulties (R3) in descending order) (the differences between indicators in paired samples R1–R3 are significant at the level of $p < 0.01$; R3–R4 are not significant). Judging by the values of standard deviations, the range of the indicators is very high. This means that a sufficiently high risk tolerance is combined with its almost complete rejection.

The results of the correlation analysis (Table 1) show that civic-political forms of activity are associated with the conditions of personal socialisation, as a result of which (normative) beliefs about the possibility of participating in the socio-political life of the country are formed: in general (for all residents) and in particular for the respondents themselves, as well as with the experience of parental participation in it. At the same time, no such correlations were found with protest forms of activity, and commitment to subcultural activity is negatively associated with these beliefs. It is obvious that the lack of confidence in the possibility of active participation in the social and political life of the country and the belief in the impossibility of personal participation are associated with the ‘escape’ to subcultures, where young people find understanding, acceptance and support. Perhaps subcultures are for them precisely the groups where they can realise values that are not accepted by the majority.

The correlation analysis shows that civic identity is closely related to civic activity (positively) and protest, radical-protest and subcultural activity (negatively). It should also be noted that civic activity is associated with the feeling of uncertainty (negatively), which indicates not only their mutual conjugation but that the certainty of life is associated with civic participation and the uncertainty (obviously) dampens it. In other words, it dispels the well-known myth that the uncertainty of life is a motivator for the subject’s civic activity.

In addition, it follows from the results of these studies that protest forms of activity – political protest, radical political protest, subcultural activity – turn out to be separated from beliefs in the possibility of ‘civic participation’. Nevertheless, despite the existing links between pro-social and ‘oppositional’ forms of activity, the latter are pushed into the zone of least significance.

Another important factor considered in this study is the propensity for taking risks. It was assumed that the propensity for taking risks is a fairly common form of behaviour among young people, and it may be associated with social activity. As can be seen from the results of the correlation analysis, a relatively reasonable risk is associated with socio-economic, protest and radical-protest forms of activity. Thus, the indicators of the propensity for risky behaviour, sensation seeking and new experience seeking are associated with socio-economic, protest and subcultural activities, while intolerance to monotony is associated only with radical-

protest activity. It follows from these data that the propensity to take an active risk inherent in a certain part of young people is associated with non-destructive forms of activity. Perhaps seeking sensations and new experiences are important reasons for being involved in certain activities. These data are consistent with the results of studies on the inclusion in the political culture of aspects of modern risk culture: on the one hand, fear of risk and, on the other hand, striving for risk, as a function of overcoming pressure from the institutional social structures (Kirdyashkin, 2018). It seems interesting that radical-protest activity is associated with intolerance to monotony, i.e., with a personality trait that regulates constancy, the ability to withstand monotony. This also means that a person inclined to radical actions can use all kinds of reasons or arguments for speaking out against something, using radical means. It is also important that the indicators of non-adaptive striving for difficulties are relatively low, very heterogeneous in the sample and are not associated with activity, which indicates the relative reasonableness of young people in risky behaviour.

The data of the factor analysis conducted by the maximum likelihood method with Varimax rotation are presented in Table 2. For factorisation, the indicators of commitment to forms of social activity were used. As Table 2 shows, all the forms of activity considered in the study were included in two factors that describe 60.24% of the total variance. These are civic, socio-economic and political forms of social activity. It can be termed as ‘civic-political activities’. This is the most powerful factor. Its content suggests that civic, economic and political forms of activity for young people are in one area of life: one thing implies another. This, as shown above, is characteristic of most forms of activity. The second factor includes protest radical-protest and subcultural forms of activity. Therefore, this factor can be called ‘subcultural-protest activities’. This means that these forms of activity are presumably characterised by a common cause of joint variability. Therefore, in the subsequent modelling by structural equations, these forms of activity will be presented as indicators of the corresponding (separate) latent variables. It should be noted that these results reflect a general trend emerging in contemporary Russian culture, in which political, economic and, in part, civic goals and objectives are ‘combined’ (Vasenina, Pronchev, 2018). However, foreign experience suggests the opposite: civic activity both in the perception of young people and in explicit research is associated with pro-sociality (Taylor et al., 2018), assistance provided, pro-ecological behaviour, volunteering and charity (Wray-Lake et al., 2019) or associative party membership (communist, as we are talking about China), self-organising associations of urban partnerships, volunteering and digital activity (Liu, Shen, 2020).

It can be noted that very often in Russian reality, protest forms of activity (regardless of their orientation: economic, political or environmental) are stigmatised in society, become close in their content to subcultural activity. The attitude towards it, in view of (as a rule) a small number of participants or the characteristics of ‘otherness’ attributed to these participants, is at the same level as towards representatives of subcultures. Therefore, the unity of this factor is quite understandable. Meanwhile, this kind of activity is generally associated with the perception of the limited ability to participate in politics. Therefore, there is often an exit to the level of networking in specific areas where political and civic participation takes place (Chan, Guo, 2013).

Table 2

Factor analysis results

Forms of social activity	Factor	
	1	2
Civil Activity (CA)	.772	–
Socio-Economic Activity (SEA)	.436	–
Political Activity (PA)	.673	–
Protest Activity (PrA)	–	.514
Radical-Protest Activity (RPrA)	–	.705
Subcultural (SC)	–	.620
Variance (60.24% total)	37.26	22.98

Note. Only variables with a factor weight > .40 were taken into account.

At the next stage of the study, a structural modelling procedure was carried out, as a result of which a model was obtained that included two types of social activity with influencing variables (Figure). As the model agreement indicators (below the Figure) show, the modelling procedure gave an acceptable result.

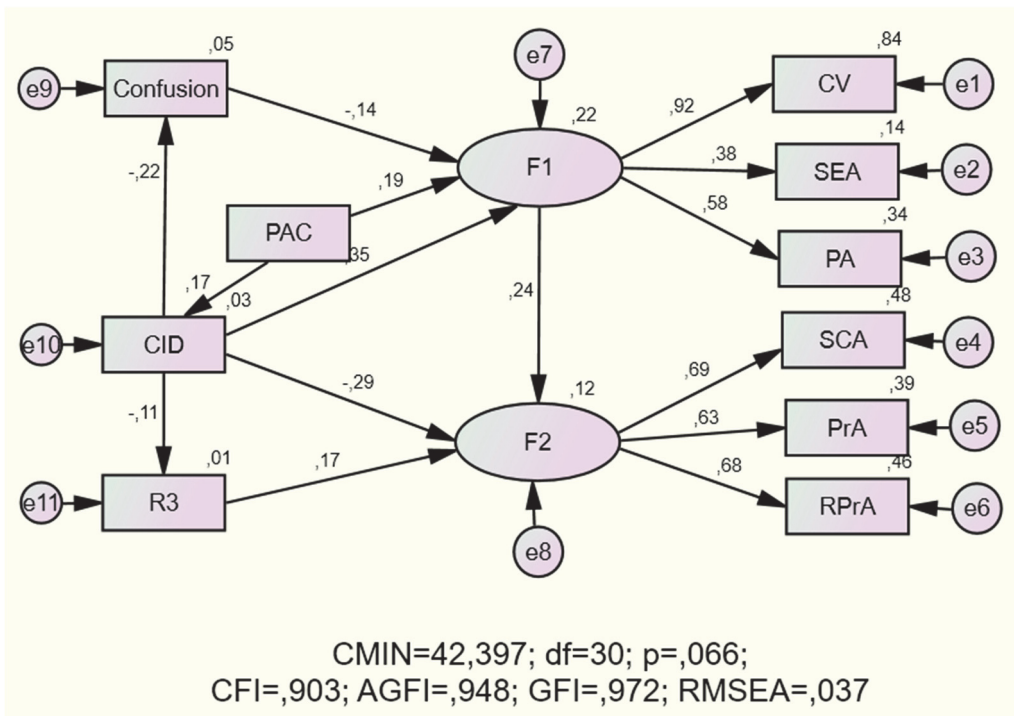


Figure. Structural model of two types of activity

Note. The following designations are used: Civic Identity (CID); Parental Activities in the Public Life of the Country (PAC); the Feeling of Uncertainty (Confusion); Intolerance to Monotony (R3); Political Activity (PA), Civic Activity (CV), Socio-Economic Activity (SEA), Protest Activity (PrA), Radical-Protest Activity (RPrA), Subcultural Activity (SCA).

The model (Figure) explains about 22% of the variations in the preferences of civil-political and 12% of subcultural-protest forms of activity. The most important role in it is played by civic identity, which affects these two factors directly and indirectly, i.e. civic-political forms of activity through the feeling of uncertainty and subcultural-protest forms of activity through the new experience seeking. These results are somewhat consistent with studies on the influence of socio-psychological

factors on the electoral choice involving Scottish youth, which showed that identity and reflected social attitudes are significant factors in civic behaviour (Grant et al., 2017). It is interesting to note that this study found that the relationship between identity, relative deprivation, and collective efficiency, on the one hand, and voting for Scottish independence, on the other hand, were entirely mediated by beliefs in the need for social change. Similar data were obtained in another study in Hong Kong (after mass protests), which showed that perceptions of citizenship were associated with the feeling of belonging to Hong Kong, but the subsequent feeling of political isolation sharply reduced this identity (Pan, 2019). Obviously, social identity is not simply a factor of commitment to a certain form of social activity, but also a factor of (cognitive) choice. In addition, what calls attention to itself is the direct negative connection from identity to uncertainty, indicating that the clarity of civic identity can be a factor in social certainty. An exogenous variable in this model is the experience of parental participation in the public life of the country. This variable has a direct and indirect impact on civic-political forms of activity through civic identity. This situation is not at all accidental, since the experience of parents' participating in the public life of the country means the availability of information about their participation. As long as parents are included, as a rule, in reference groups, their behaviour and activity serve as a kind of regulators of their own behaviour. In light of the research carried out by S. Russo and E. Amna (2016), this does not seem accidental. They found that political conversations promote political participation over time, when people perceive their partners in the discussion as politically active, and this effect is especially pronounced in the case of significant people.

Finally, there is a directed connection from civil-political forms of activity to subcultural-protest ones. Thus, civic identity acts as a determinant of both types of activity and is itself a moderator of the influence of the experience of parental civic participation on civic-political forms of activity.

Conclusion

As a result of the study, we can draw several conclusions:

1) the social activity of young people can be differentiated into two factors, covering about 60% of the total variance: socially constructive civil-political and closed subcultural-protest ones;

2) civic identity is the leading determinant of commitment to activity of both types, but the direction of determination is the opposite. As a result of structural modelling, it was found that civic identity has a positive impact on social activity in the civic-political field and a negative impact on subcultural-protest activity;

3) the intolerance to monotony plays a positive role in the subcultural protest activity of young people, while the feeling of uncertainty undermines the manifestations of civic and political activity;

4) the study also revealed an important role of socialisation conditions. The commitment to activity of two types is determined by its different effects: the participation of parents in the public life of the country contributes to civic and political activity and the formation of civic identity of their children;

5) under certain circumstances, civic and political activity of Russian youth can become a factor of commitment to protest and subcultural forms of activity.

Expressed civic identity acts as a stabilizing factor, since it is associated with decreased manifestation of the feeling of uncertainty and the search for new experiences of Russian youth.

The results of the study can be useful in the practice of involving young people in civic participation. It is necessary to take into account the fact that its various forms can be attended by risks not only associated with the multiple activities of young people but also with their seeking for sensations or intolerance to monotony. Civic (national) identity is also an important point. It is quite possible that autonomous, regional identity can come into conflict with it, which can also easily transform some forms of activity into others.

The limitations of the study are related to the sample size, covering only two regions of provincial Russia, and a shallow penetration into the conditions of youth socialization, which can turn out to be a very significant factor in activity. In particular, it would be desirable to include questions about the type of educational environment, hobbies, travels, interests and attitudes towards various actions; to analyse attitudes associated with supporting certain forms of activity and abandoning them. Subsequent studies may include such components, as well as the motivation for inclusion of/refusal from civic participation, which would make it possible to understand the fine psychological setting towards the corresponding forms of social activity, including their change or replacement.

Acknowledgements and Funding. This research was funded by a grant from the Russian Science Foundation (project No. 18-18-00298).

References

- Arendachuk, I.V. (2018). Dynamics of value and meaning characteristics of social activity of modern youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 287–307. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307> (In Russ.)
- Balabanov, S.S., & Kukonkov, P.I. (2013). The metamorphosis of social activity in the reformed Russia. *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences*, 1(29), 12–16. (In Russ.)
- Bocharova, E.E. (2018). Regulatory and worldview factors of various forms of social activity of young people. *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(4), 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-34> (In Russ.)
- Chan, M., & Guo, J. (2013). The role of political efficacy on the relationship between Facebook use and participatory behaviors: A comparative study of young American and Chinese adults. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking*, 16(6), 460–463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0468>
- Dzhioeva, O.F. (2015). Social activity as a factor of personality socialization. *In the World of Scientific Discoveries*, (7.1), 483–493. (In Russ.)
- Federal State Statistics Service (Rosstat). (2018). *Migration*. <https://showdata.gks.ru/report/278006/> (In Russ.)
- Fernandez, J.S., & Langhout, R. (2018). Day living on the margins of democratic representation: Socially Connected community responsibility as civic engagement in an unincorporated area. *American Journal of Community Psychology*, 62(1–2), 75–86. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12257>
- Furman, Ju.V., & Gridina, O.N. (2015). Social activity is the basis for solving the problems of rural youth. *Baikal Research Journal*, 6(6), 16.

- Grant, P.R., Bennett, M., & Abrams, D. (2017). Using the SIRDE model of social change to examine the vote of Scottish teenagers in the 2014 Independence Referendum. *British Journal of Social Psychology*, 56(3), 455–474. <https://doi.org/10.1111/bjso.12186>
- Grigoryeva, M.V. (2019). Characteristics of young people's social activity in adaptive situations. *Helix*, 9(3), 4890–4893. <https://doi.org/10.29042/2019-4890-4893>
- Gunbina, S.V., & Litvak, R.A. (2014). The problem of developing social activity of students in modern society. *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Studies*, 3(4), 86–88. (In Russ.)
- Guseinov, A.Sh., Ryabikina, Z.I., Fomenko, G.Yu., & Shipovskaya, V.V. (2017). The phenomenon of protest activity: A subjective-existential interpretation. *Russian Psychological Journal*, 14(4), 78–96. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.4> (In Russ.)
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2018). The political significance of social media activity and social networks. *Political Communication*, 35(3), 470–493 <https://doi.org/10.1080/10584609.2018.1426662>
- Kirdyashkin, I.V. (2018). A prefigurative aspect of political socialization of modern youth and its features. *Bulletin of Irkutsk State University. Series: Political Science and Religion Studies*, 23, 32–38. <https://doi.org/10.26516/2073-3380.2018.23.32> (In Russ.)
- Konstantinovsky, D.L. (2017). Russian youth in the formation and use of intellectual potential. *Sociological Science and Social Practice*, 5(4), 46–64. <https://doi.org/10.19181/snsp.2017.5.4.5519> (In Russ.)
- Krasilshchikov, V.V., & Osetrov, M.A. (2017). Analysis of students' activity in social networks. *Higher Education in Russia*, (2), 52–62. (In Russ.)
- Kuzovenkova, Yu.A. (2019). Features of existence of youth subcultures in cities and towns of Russia. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (6), 243–249. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-1-0585> (In Russ.)
- Lin, L. (2019). Is searching for meaning in life related to civic engagement? Individual- and society-level moderators. *Frontiers in Psychology*, 10, 1334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01334>
- Liu, Y., & Shen, W. (2020). Perching birds or scattered streams: A study of how trust affects civic engagement among university students in contemporary China. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00548-9>
- Magranov, A., & Detochenko, L. (2018). Civil identity of modern students: Features and factors of transformation. *Sociological Studies*, (8), 108–116. <https://doi.org/10.31857/S013216250000766-5> (In Russ.)
- McFarland, D.A., & Thomas, R.J. (2006). Bowling young: How Youth voluntary associations influence adult political participation. *American Sociological Review*, 71(3), 401–425. <https://doi.org/10.1177/000312240607100303>
- Merrilees, C.E., Cairns, Ed., Taylor, L.K., Goeke-Morey, M.C., Shirlow, P., & Cummings, E.M. (2013). Social identity and youth aggressive and delinquent behaviors in a context of political violence. *Political Psychology*, 34(5), 695–711. <https://doi.org/10.1111/pops.12030>
- Mikhailova, E.V., & Skogorev, A.P. (2017). Protest as a form of civil activity in modern Russia. *Vlast*, 25(1), 54–59. (In Russ.)
- Nikiforov, G.S. (2005). *Praktikum po Psikhologii Zdorov'ya*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Oosterhoff, B., Ferris, K.A., & Metzger, A. (2019). Adolescents' sociopolitical values in the context of organized activity involvement. *Youth & Society*, 49(7), 947–967. <https://doi.org/10.1177/0044118X14560528>
- Owusu-Agyeman, Y., & Fourie-Malherbe, M. (2019). Students as partners in the promotion of civic engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1666263>
- Pan, S. (2019). Identity, civic engagement, and learning about citizenship: University students' experiences in Hong Kong. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1687286>
- Perminova, M.S. (2016). Formation specific of social activity of youth in terms of volunteer activity. *Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Sociology, Politology*, 16(1), 22–25. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2016-16-1-22-25> (In Russ.)

- Petukhov, V.V. (2016). Crisis and protection of the citizens' labour rights. *Sociological Studies*, 11(390), 86–96. (In Russ.)
- Reichert, F., & Print, M. (2017). Mediated and moderated effects of political communication on civic participation. *Information Communication & Society*, 20(8), 1162–1184. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1218524>
- Russo, S., & Amna, E. (2016). When political talk translates into political action: The role of personality traits. *Personality and Individual Differences*, 100, 126–130. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.009>
- Savchenko, I.A., Ageeva, N.A., & Rodzikovskaya, T.A. (2018). Economic knowledge and economic consciousness. *Authority*, 26(4), 84–89. <https://doi.org/10.31171/vlast.v26i4.5768> (In Russ.)
- Savrasova-Vyun, T. (2017). Social networks and their role in the development of civic activity of the Ukrainian youth. *Communication Today*, 8(1), 104–112.
- Shamionov, R.M. (2018). Factors of social activity of the student youth in modern Russia. *ICERI2018. Proceedings of the 11th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 9543–9548). Seville: IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.0077>
- Shamionov, R.M. (2019). Socio-psychological factors of preferences regarding socio-economic and socio-political activities of the Russian provincial youth. *Helix*, 9(1), 4813–4817. <https://doi.org/10.29042/2019-4813-4817>
- Shamionov, R.M., & Grigoryev, A.V. (2019). The image of socially active individual in the representations of student youth. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education* (IJCRSEE), 7(1), 15–20. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1901015S>
- Shamionov, R.M., Grigoryeva, M.V., & Grigoryev, A.V. (2019). Volitional qualities as predictors of the importance of social activity of students. *Social Psychology and Society*, 10(1), 18–34. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100102> (In Russ.)
- Shirattuddin, N., Hassan, S., Mohd Sani, M.A., Ahmad, M.K., Khalid, K.A., Abdull Rahman, N.L., & Ahmad, N.S.Y. (2017). Media and youth participation in social and political activities: Development of a survey instrument and its critical findings. *Pertanika. Journal of Social Sciences and Humanities*, 25, 1–19. Retrieved from http://pertanika.upm.edu.my/cspecial_issues.php?jtype=3&journal=JSSH-25-S-6
- Skornyakova, E.R. (2015). Social activity of students in the framework of children's public associations. *Problems and Prospects of Education in Russia*, (35), 113–117.
- Sokhadze, K.G. (2017). Social Activity of the Russian youth: The scope and restraining factors. *RUDN Journal of Sociology*, 17(3), 348–363. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2017-17-3-348-363> (In Russ.)
- Sze-Yeung Lai, C., & Chi-Leung Hui, P. (2020). Service-learning: Impacts of learning motivation and learning experience on extended social/civic engagement. *Higher Education Research & Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756748>
- Tatarko, A.N. (2014). *Sotsial'no-Psikhologicheskii Kapital Lichnosti v Polikul'turnom Obshestve*. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.)
- Taylor, L.K., Merrilees, C.E., Baird, R., Goeke-Morey, M.C., Shirlow, P., & Cummings, E.M. (2018). Impact of political conflict on trajectories of adolescent prosocial behavior: Implications for civic engagement. *Developmental Psychology*, 54(9), 1785–1794. <https://doi.org/10.1037/dev0000552>
- Trotsuk, I.V., & Sokhadze, K.G. (2014). Social activity of the youth: Approaches to the assessment of forms, motives and factors in the contemporary Russian society. *RUDN Journal of Sociology*, (4), 58–73. (In Russ.)
- Vasenina, I.V., & Pronchev, G.B. (2018). Virtual social environments as a tool for motivating young people to social and political activities. *Sociodynamics*, (4), 1–11. <https://doi.org/10.25136/2409-7144.2018.4.25972> (In Russ.)
- Wray-Lake, L., DeHaan, C.R., Shubert, J., & Ryan R.M. (2019). Examining links from civic engagement to daily well-being from a self-determination theory perspective. *Journal of Positive Psychology*, 14(2), 166–177. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388432>

- Yeshpanova, D., Narbekova, G., Biyekekenova, N., Kuchinskaya, J., & Mukanova, O. (2014). Social activity of youth in social and cultural measurement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 140, 109–114. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.394>
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Article history:

Received: 24 June 2020

Revised: 7 August 2020

Accepted: 15 August 2020

For citation:

Shamionov, R.M. (2020). The Role of Civic Identity in the Preferences of Civil and Political Forms of Social Activity in Russian Youth. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 459–472. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472>

Bio note:

Rail M. Shamionov, Doctor Sc. of Psychology, Professor, is Head of the Chair of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University (Saratov, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>. E-mail: shamionov@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472

Исследовательская статья

**Роль гражданской идентичности
в предпочтениях гражданско-политических форм
социальной активности российской молодежи**

Р.М. Шамионов

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
Российская Федерация, 410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Аннотация. Гражданская идентичность является важным эффектом социализации личности. Она регулирует множество поведенческих проявлений человека – его приверженность к стране, патриотизм, стремление принимать участие в важных процессах, связанных с демократическими процедурами, наконец, стремление к реализации ценностей, которые имеют первостепенное значение для адаптации и интеграции с другими представителями гражданского общества. Цель данного исследования – установление роли гражданской идентичности в предпочтении гражданско-политических форм социальной активности молодежи провинциальной России. В исследовании приняло участие 305 (35,4 % мужчин) человек в возрасте от 17 до 35 лет ($M = 21,1$; $SD = 3,1$), проживающих на территории Поволжья (Саратовской и Ульяновской областей). Для диагностики использовались: анкета, направленная на установление социально-демографических характеристик выборки, содержащая шкалы оценки степени включенности личности в те или иные формы социальной активности (Р.М. Шамионов и др.); шкала гражданской идентичности (А.Н. Татарко); методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (русская сокращенная версия Sensation Seeking Scale М. Цуккермана). В результате установлено, что показатели приверженности к протестной, ра-

дикально-протестной и субкультурной активности более однородны и менее выражены в сравнении с показателями гражданской, политической и социально-экономической активности. Факторный анализ показал, что гражданско-политические (гражданская, социально-экономическая и политическая) и субкультурно-протестные (субкультурная, протестная и радикально-протестная) формы активности образуют два стабильных фактора. Структурное моделирование выявило положительное влияние гражданской идентичности на социальную активность в гражданско-политической области и негативное влияние на субкультурно-протестную активность. Положительную роль в субкультурно-протестной активности молодежи играет поиск новых впечатлений, а чувство неопределенности подрывает проявления гражданско-политической активности. Установлена также важная роль в приверженности к активности условий социализации: участие родителей в общественной жизни страны способствует гражданско-политической активности и формированию гражданской идентичности молодежи. Гражданская идентичность снижает проявления чувства неопределенности и поиска новых впечатлений молодежи.

Ключевые слова: личность, социальная активность, гражданская идентичность, риск, социализация, субкультурная активность, протестная активность

Благодарности и финансирование. Работа выполнена в рамках проекта № 18-18-00298, поддержанного Российским научным фондом.

История статьи:

Поступила в редакцию: 24 июня 2020 г.

Принята к печати: 15 августа 2020 г.

Для цитирования:

Shamionov R.M. The role of civic identity in the preferences of civil and political forms of social activity in Russian youth // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 459–472. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472>

Сведения об авторе:

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии, образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8358-597X>. E-mail: shamionov@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-473-490

УДК 303.423.2

Исследовательская статья

Взгляды на этнокультурное многообразие и авторитарные и этноцентрические установки русских

Д.С. Григорьев

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь различных взглядов на этнокультурное многообразие (межгрупповых идеологий) и авторитарных и этноцентрических установок русских. Это важно, поскольку, имея статус культурно доминирующей группы, именно русские во многом задают характер межкультурных отношений в России. Проведенное эмпирическое исследование было ориентировано на: 1) тестирование взаимосвязи межгрупповых идеологий (ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм) с другими, релевантными для межкультурных отношений, установками (этноцентризм, авторитаризм правого толка, ориентация на социальное доминирование); 2) проверку их социофункциональной направленности. Применялся кросс-секционный одновыборочный корреляционный дизайн с использованием данных социально-психологического опроса. По результатам исследования на выборке 225 русских было установлено, что: 1) ассимиляционизм положительно связан с межгрупповым этноцентризмом; 2) этнический дальтонизм отрицательно связан с внутригрупповым и межгрупповым этноцентризмом, авторитарной агрессией, конвенционализмом, а также доминированием и антиэгалитаризмом; 3) мультикультурализм положительно связан с внутригрупповым этноцентризмом и конвенционализмом; 4) поликультурализм отрицательно связан с межгрупповым этноцентризмом. Кроме того, приводится предложение по выделению четырех измерений рассмотренных установок для общего описания межкультурных отношений в России: 1) защитная групповая мотивация, направленная на коллективную безопасность и сплоченность (включает внутригрупповой этноцентризм и авторитаризм правого толка); 2) ориентация на социальное доминирование (включает доминирование и антиэгалитаризм); 3) ориентация на культурное доминирование и превосходство (включает межгрупповой этноцентризм, ассимиляционизм и отрицание этнического дальтонизма); 4) принятие культурного многообразия (включает мультикультурализм и поликультурализм). Результаты обсуждаются в плоскости важности учета исторического развития межкультурных отношений в России.

Ключевые слова: идеологии межгрупповых отношений, этноцентризм, авторитаризм правого толка, ориентация на социальное доминирование, культурное многообразие, взаимная аккультурация, социофункциональный подход

© Григорьев Д.С., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Институт экономики и мира ежегодно составляет рейтинг стран на основе Глобального индекса миролюбия (Global Peace Index, GPI)¹, который, по их мнению, характеризует уровень безопасности проживания в странах и регионах и в котором Россия в 2019 г. заняла десятое место с конца (позади Северной Кореи, Судана и Пакистана). Данный индекс достаточно тесно связан и с экономической ситуацией в регионе, например, страны, которые улучшили показатели GPI в течение последнего десятилетия, имели в 7 раз более высокие темпы роста ВВП². При этом GPI отражает степень региональной интеграции, уровень насилия и преступности, степень недоверия между гражданами, политическую неустойчивость и вероятность массовых демонстраций и волнений и т. п., что в целом можно обозначить как *социальную дезинтеграцию*.

Социальная дезинтеграция в России может усиливаться негативным восприятием возрастающего социального неравенства, потерей доверия и низким уровнем социального капитала и сплоченности, этнической факторизацией из-за неадаптированных и дискриминируемых иммигрантов и этнических меньшинств в силу отсутствия общей позитивной идентичности, негативных образов, стереотипов и предубеждений друг к другу среди социальных и этнических групп. Прямыми последствиями социальной дезинтеграции являются угроза сепаратизма и межэтнических конфликтов, неэффективная работа социальных институтов, коррупция, эмиграция талантливых людей за рубеж, экономические потери и т. д., что также в свою очередь усиливает социальную дезинтеграцию, то есть имеет место так называемый реципрокный паттерн взаимодействия. Обратным и во многом параллельным процессом является социальная интеграция, характеризующаяся, например, общей гражданской идентичностью, устранением негативных образов групп и разрешением социальных и межкультурных конфликтов, что сопровождается улучшением качества жизни и экономическим ростом.

Социальная интеграция и дезинтеграция проходят в различных сферах одновременно, при этом данные процессы похожи в том числе тем, что основаны во многом на одинаковом наборе психологических механизмов – так или иначе в них вовлечены люди, которые вынуждены координировать свои социальные отношения. Среди ученых из области социальных и поведенческих наук существует консенсус, что социальные отношения реализуются на базе когнитивно-мотивационных структур или схем, которые люди используют для организации и интерпретации социальной информации и координации взаимодействия с другими людьми, когда они ориентируются в социальном мире. Необходимо понимать психологические основы процессов, которые мы хотим регулировать, что потребует понимания того, какие социально-реляционные модели и когнитивно-мотивационные структуры наиболее благоприятствуют благополучию людей в конкретных социально-экономических условиях. И затем, исходя из этого понимания, на практике мы должны будем устанавливать те социальные отношения, которым мы стремимся способствовать. Подобное ре-

¹ URL: <http://visionofhumanity.org/reports>

² URL: <http://economicsandpeace.org/reports>

гулирование социальных отношений может быть ключом к решению проблем, связанных с межгрупповыми и межкультурными отношениями, что является большой и значимой частью процессов социальной интеграции и дезинтеграции, особенно в такой многонациональной стране, как Россия.

Важным шагом на пути к интеграции российского полиэтнического пространства является формирование гражданской идентичности политической нации, интегрирующей культурно сложную и полиэтническую общность (Дробужева, 2019). Однако возникает вопрос, как население России видит культурное многообразие? Следует ли нам подчеркивать сходство и общие основания или, наоборот, признать, что существуют важные групповые различия? (Григорьев и др., 2018). Для решения проблем, связанных с культурным многообразием и формированием общей гражданской идентичности, внутри каждой страны могут создаваться некоторые формальные и неформальные правила, целенаправленная политика, а также нормы и традиции. В результате этого возникает множество убеждений и взглядов на культурное многообразие, которые могут оформиться в более-менее целостную по своему содержанию межгрупповую идеологию, предполагающую некоторые правила и нормы того, как члены доминирующих социальных групп должны относиться к другим группам в данном обществе. Таким образом, межгрупповые идеологии определяют способы организации межгрупповых отношений в культурно многообразных обществах (Rattan, Ambady, 2013).

Взгляды на этнокультурное многообразие, которые сегодня обсуждаются чаще всего, включают: 1) *ассимиляционизм* (АС), отрицающий необходимость поддержания культурного многообразия, единство общества обеспечивается общей культурой (как правило доминирующей группы), которую мигранты и этнические меньшинства должны принять вместо своей собственной; 2) *этнический дальтонизм* (ЭД), который также отрицает важность поддержания культурных различий, культурные и этнические категории не должны использоваться – на них не нужно обращать внимание, поскольку общество составляют только отличающиеся личности, а не группы; 3) *мультикультурализм* (МК), основа которого в признании важности культурных различий и границ между группами, их подчеркивание и сохранение; 4) *поликультурализм* (ПК), который также признает ценность культурных различий, но утверждает, что они не могут создавать четкие границы между группами, так как все культуры – это продукт совместного исторического развития в тесном взаимодействии, поэтому подчеркивать нужно эту взаимозависимость, а не границы (Григорьев, 2017; Григорьев и др., 2018; Дубров, Григорьев, 2019; Guimond et al., 2014; Rattan, Ambady, 2013; Rosenthal, Levy, 2012). Описанные взгляды на этнокультурное многообразие отражены на рисунке.

Другими, особо когнитивно-мотивационно нагруженными и во многом ключевыми для литературы по межгрупповым отношениям, идеологическими установками являются авторитаризм правого толка и ориентация на социальное доминирование. Авторитаризм правого толка выражает (или поддерживает) мотивационные цели (или ценности) коллективной (или внутригрупповой) безопасности и сплоченности, а ориентация на социальное доминирование выражает (или поддерживает) мотивационные цели (или ценности) группового доминирования и превосходства над другими (Duckitt, Sibley, 2010),

которые прежде всего связаны с функциональной стратегией эксплуатации на основе асимметрии власти и поддержания статуса-кво (Grigoryev et al., 2020). Авторитаризм правого толка долгое время рассматривался как одномерный конструкт, включающий три аспекта: авторитарную агрессию, авторитарное подчинение и конвенционализм. Ориентация на социальное доминирование также долгое время использовалась как одномерный конструкт. Тем не менее были представлены некоторые свидетельства для трехстороннего подхода к авторитаризму правого толка (агрессия/авторитаризм, подчинение/консерватизм и конвенционализм/традиционализм (см., например, Dunwoody, Funke, 2016)) и выделения двух измерений для ориентации на социальное доминирование (доминирование и (анти)эгалитаризм (см. например, Но et al., 2012)).



Рисунок. Взгляды на этнокультурное многообразие (Григорьев и др., 2018)
[Figure. Views on cultural diversity (Grigoryev et al., 2018)]

Кроме того, между этими двумя идеологическими установками и одним из центральных понятий для межгрупповых отношений – этноцентризмом проводятся некоторые параллели и выделяются два вида предвзятости: «интрагрупповая этноцентрическая предвзятость» (предпочтение ингруппы как целого по сравнению с отдельными ее членами, то есть это во многом основной аспект авторитаризма правого толка) и «межгрупповая этноцентрическая предвзятость» (с акцентом на превосходство ингруппы над аутгруппой – основной аспект ориентации на социальное доминирование) (Duckitt, Sibley, 2010). Данные два вида предвзятости и составляют этноцентризм (Bizumic, Duckitt, 2012). Этноцентризм концептуально и эмпирически отличается от многих других связанных понятий, например, таких как национализм, коллективный нарциссизм, ингрупповой фаворитизм и аутгрупповая враждеб-

ность, и определяется как сильное чувство эгоцентричности этнической группы, которое включает в себя: 1) внутригрупповое выражение, основанное на убеждениях, что сама по себе этническая группа важнее, чем люди ее составляющие (два компонента: необходимость *сплоченности* ингруппы и сильная *преданность* ингруппе); 2) межгрупповое выражение, основанное на убеждениях, что одна этническая группа важнее других групп (четыре компонента: *предпочтение* ингруппы перед аутгруппой, восприятие *превосходства* ингруппы над аутгруппой, стремление сохранить этническую *чистоту* ингруппы и преследование ингрупповых интересов без учета интересов аутгруппы – *эксплуатация*) (Bizumic, 2019).

При некоторых обстоятельствах этноцентризм может привести к предубеждениям, враждебности и доминированию над другими группами и даже спровоцировать геноцид, открытый конфликт или войны (Батхина, 2017; Голынчик, 2020). И здесь уместно вспомнить о таких недавних крупных межэтнических конфликтах, как, например, массовые беспорядки в Кондопоге, на Манежной площади, в Западном Бирюлеве. Ежемесячный мониторинг Московского бюро по правам человека показывает, что в России довольно часто происходят проявления агрессивной ксенофобии. Таким образом, конфликтный потенциал в России достаточно высок (Батхина, Лебедева, 2019), и эти проблемы являются критически важными для России (Кузнецов, Хухлаев, 2013). Более того, хорошо известно, что отношение к аутгруппам не обязательно всегда является враждебным, оно может варьироваться от симпатии и безразличия до неприязни и ненависти, и этноцентризм не неизбежно ведет к негативному отношению к аутгруппам. Однако этноцентризм, прежде всего в таких своих компонентах, как превосходство и эксплуатация, может легко предрасполагать людей к негативному отношению к аутгруппам, особенно когда аутгруппы воспринимаются как угрожающие или конкурирующие и, в частности, когда аутгруппы воспринимаются как поддерживающие совершенно разные нормы, ценности и идеологию (Bizumic, 2019). Также отсутствие этноцентризма является важным компонентом межкультурной компетентности, который способствует успешной межкультурной коммуникации (Хухлаев и др., 2020).

Следовательно, можно говорить о том, что межгрупповые идеологии, компоненты авторитаризма правого толка, ориентации на социальное доминирование и этноцентризм являются по большей части центральными понятиями для описания и интерпретации межкультурных отношений. Однако как они соотносятся между собой, особенно в таком во многом уникальном контексте, как российский?

Цели и гипотезы эмпирического исследования

В данном эмпирическом исследовании была изучена роль различных межгрупповых идеологий в поддержании авторитарных и этноцентрических установок русских, а именно – рассмотрены взаимосвязи между четырьмя межгрупповыми идеологиями (АС, ЭД, МК, ПК), двумя компонентами этноцентризма (внутригрупповой и межгрупповой), тремя компонентами авторитаризма правого толка (агрессия, подчинение, конвенционализм) и двумя

компонентами ориентации на социальное доминирование (доминирование, антиэгалитаризм). В соответствии с предыдущими исследованиями (например, Bizumic, Duckitt, 2012; Duckitt, Sibley, 2010; Guimond et al., 2013; Rosenthal, Levy, 2012; Thomsen et al., 2008), в том числе и в России (Григорьев, 2017; Григорьев и др., 2018; Grigoryev et al., 2018), и логикой социофункционального подхода (см., например, Cottrell, Neuberg, 2005; Grigoryev et al., 2020) были выдвинуты следующие **предположения**:

1) поскольку идеология АС характеризуется направленностью на поддержание единства общества, уважение культуры большинства и может рассматриваться в качестве стратегии наказания для иммигрантов и этнических меньшинств, то можно предположить, что эта направленность соотносится с защитными и сплывающими компонентами правого авторитаризма (агрессия и конвенционализм) и этноцентризма (внутригрупповой этноцентризм). Кроме того, АС предполагает особого рода асимметрию: если культура большинства должна быть общей для всех групп, то другие группы включаются в состав одной общей группы. Это устранение межгрупповых границ, по сути, означает, что теряется эксплуатационная направленность ориентации на социальное доминирование, поскольку по групповому признаку эксплуатировать можно только обособленные, «видимые» группы. Доминирование же как компонент ориентации на социальное доминирование предполагает поддержание статуса-кво – непроницаемые границы между группами и сохранение их социальных позиций, то есть отсутствие какой-либо социальной мобильности.

Гипотеза 1 (Г1): АС положительно связан с внутригрупповым и межгрупповым этноцентризмом, авторитарной агрессией, конвенционализмом, антиэгалитаризмом и отрицательно – с доминированием;

2) ЭД тесно связан с индивидуализмом, поэтому должен снижать готовность к коллективной мобилизации, сплоченности по групповому признаку, иерархическим отношениям и предпочтениям на основе группового членства.

Гипотеза 2 (Г2): ЭД отрицательно связан с внутригрупповым и межгрупповым этноцентризмом, авторитарной агрессией, конвенционализмом, а также доминированием и антиэгалитаризмом;

3) МК как подчеркивание межгрупповых различий может быть необходим для создания более четких границ между группами с целью реализации защитных мотивов авторитаризма правого толка, то есть чтобы было сразу понятно, кто «друг», а кто «враг». Для реализации эксплуатации по групповому признаку различия также должны быть заметны³.

Гипотеза 3 (Г3): МК положительно связан с внутригрупповым этноцентризмом, авторитарной агрессией, конвенционализмом, а также доминированием и антиэгалитаризмом;

³ Здесь МК представлен в негативном, а ЭД, наоборот, в позитивном ключе, однако это в большей мере описывает именно российский контекст. Например, в США, когда говорят о так называемом *институциональном расизме*, могут высказать опасение, что ЭД будет играть в этом негативную роль (лигитимируя расовое неравенство и дискриминацию), тогда как МК (то есть подчеркивание различий), напротив, помогает с ним бороться.

4) идеи ПК противоречат идеям культурного изоляционизма и культурной «чистоты». Кроме того, такой взгляд может снимать акцент с культурных различий, а значит, понижать уровень символической угрозы: поскольку все культуры – это продукт длительного взаимодействия, то контакт с другими культурами с отличающимися ценностями не должен нести какой-либо угрозы, так как он присутствовал на протяжении всей истории. Также, поскольку все культуры являются продуктом взаимодействия и связаны между собой, не может быть какой-либо иерархии на основании культурной принадлежности.

Гипотеза 4 (Г4): ПК отрицательно связан с межгрупповым этноцентризмом, авторитарной агрессией, доминированием и положительно – с конвенционализмом.

Процедура и методы исследования

Участники. Общую гендерно сбалансированную выборку составили 225 русских: 41,8 % женщин и 58,2 % мужчин в возрасте от 16 до 82 лет ($M = 31,2$; $SD = 12,7$), из них 28,0 % – студенты, 40,0 % – православные, 57,8 % – имеют высшее образование.

Процедура. Применялся кросс-секционный одновыборочный корреляционный дизайн с использованием данных социально-психологического опроса. Данные были собраны с помощью онлайн-анкетирования, проведенного независимой коммерческой исследовательской компанией посредством опроса их собственной панели респондентов за денежное вознаграждение.

Инструменты. Все шкалы, ранее не переведенные на русский язык, были адаптированы (см. подробнее Григорьев и др., 2018; Vatkhina, Grigoryev, 2019). Для всех пунктов использовалась 7-точечная шкала Ликерта, которая включала диапазон ответов от 1 (*Абсолютно не согласен*) до 7 (*Абсолютно согласен*). Ответы оценивались таким образом, что более высокие баллы указывают на более сильное одобрение концепции/утверждения. Коэффициенты внутренней согласованности для текущего исследования представлены в скобках.

Независимые переменные. *Межгрупповые идеологии.* Межгрупповые идеологии оценивались пятью пунктами каждая (Григорьев и др., 2018). Примеры пунктов: «Между этническими группами не должно быть культурных различий, они должны выступать как единая группа, придерживающаяся культуры большинства населения» (АС, $\alpha = 0,78$), «Все люди – индивидуальности, и поэтому раса и национальность не важны» (ЭД, $\alpha = 0,89$), «Существуют различия между культурными и этническими группами, которые важно учитывать» (МК, $\alpha = 0,77$) и «Существует множество взаимосвязей между различными культурными и этническими группами» (ПК, $\alpha = 0,83$).

Зависимые переменные. *Этноцентризм.* Двенадцать пунктов оценивали два компонента этноцентризма: внутригрупповой (домены: сплоченность и преданность) и межгрупповой (домены: предпочтение, превосходство, чистота, эксплуатация) (Bizumic, Duckitt, 2012). Примеры пунктов: «Мы должны направить все усилия на развитие единства, чувства общности и соли-

дарности в нашей культуре» (внутригрупповой этноцентризм, $\alpha = 0,70$), «В большинстве случаев мне больше нравятся люди из моей культуры, чем из других» (межгрупповой этноцентризм, $\alpha = 0,84$).

Авторитаризм правого толка. Восемнадцать пунктов оценивали три компонента авторитаризма правого толка: агрессию, подчинение, конвенционализм (Dunwoody, Funke, 2016). Примеры пунктов: «Необходимо жестокое силовое подавление групп, способных представлять угрозу для общества» (агрессия, $\alpha = 0,77$), «Мы должны доверять тому, что говорят наши лидеры» (подчинение, $\alpha = 0,78$), «Традиции – это фундамент здорового общества, их следует уважать» (конвенционализм, $\alpha = 0,87$).

Ориентация на социальное доминирование. Шестнадцать пунктов оценивали два компонента ориентации на социальное доминирование: доминирование и антиэгалитаризм (Ho et al., 2012). Примеры пунктов: «Было бы меньше проблем, если бы каждая социальная группа оставалась на своем месте в иерархии общества» (доминирование, $\alpha = 0,78$), «Нам не следует пытаться гарантировать каждой группе одинаковое качество жизни» (антиэгалитаризм, $\alpha = 0,87$).

Анализ данных. Используя SPSS v.25, был проведен скрининг данных, включая проверку выбросов и пропущенных значений. Для оценки взаимосвязей между рассматриваемыми примерными использовались парный корреляционный анализ, регрессионный анализ и эксплораторный факторный анализ методом оценки максимального правдоподобия с использованием косоугольного вращения Промакс с нормализацией Кайзера и параметром, каппа равным 4.

Результаты

Предварительный анализ. Данные не имели наблюдений с пропущенными значениями. Показатели расстояния Махаланобиса, расстояния Кука и значения левериджа не выявили выбросов в данных, которые необходимо было бы исключить из дальнейшего анализа. Все шкалы имели приемлемую внутреннюю согласованность, α Кронбаха находилась в диапазоне от 0,70 до 0,89; ее среднее значение составило 0,81, что говорит о достаточной надежности использованных шкал.

Описательная статистика, включающая средние значения и их стандартные отклонения, а также результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1.

АС из всего набора рассмотренных переменных был значимо положительно связан только с двумя компонентами этноцентризма (Г1). ЭД был значимо отрицательно связан со всеми рассматриваемыми переменными, кроме ПК и авторитарного подчинения (Г2). Соответственно, МК значимо отрицательно связан с ЭД и положительно – с ПК, внутригрупповым этноцентризмом и конвенционализмом (Г3). ПК, помимо значимой положительной связи с МК, был значимо отрицательно связан только с межгрупповым этноцентризмом (Г4).

Таблица 1

Описательная статистика и результаты корреляционного анализа (N = 225)
 [Table 1. Descriptive statistics and correlation matrix (N = 225)]

Переменные	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Межгрупповые идеологии</i>											
1. Ассимиляционизм	4,36 (1,25)										
2. Этнический дальтонизм	4,39 (1,60)	-0,10									
3. Мультикультурализм	5,37 (0,93)	0,07	-0,19***								
4. Поликультурализм	5,51 (0,86)	0,04	0,10	0,45***							
<i>Этноцентризм</i>											
5. Межгрупповой	3,34 (1,18)	0,31***	-0,54***	0,08	-	0,20***					
6. Внутригрупповой	3,93 (1,28)	0,17*	-0,36***	0,26***	0,03	0,47***					
<i>Авторитаризм правого толка</i>											
7. Агрессия	3,11 (1,15)	0,12	-0,29***	0,10	-0,06	0,22***	0,49***				
8. Подчинение	2,38 (0,99)	-0,04	0,01	-0,05	-0,12	0,02	0,39***	0,56***			
9. Конвенционализм	4,50 (1,39)	0,06	-0,22***	0,22***	0,04	0,27**	0,70***	0,47***	0,45***		
<i>Ориентация на социальное доминирование</i>											
10. Доминирование	3,09 (1,12)	0,10	-0,41***	0,13	-0,11	0,36***	0,26***	0,30***	0,16*	0,13	
11. Антиэгалитаризм	3,17 (1,35)	0,04	-0,40***	0,11	-0,05	0,30***	0,17**	0,31***	0,14*	0,11	0,78***

Примечание. *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа (N = 225)
 [Table 2. Results of the regression analysis predicting authoritarian and ethnocentric attitudes for intergroup ideologies (N = 225)]

Переменные	Этноцентризм		Авторитарные установки				
	Меж-групповой	Внутри-групповой	Авторитаризм правого толка			Ориентация на социальное доминирование	
			Агрессия	Подчинение	Конвенционализм	Доминирование	Антиэгалитаризм
<i>Предикторы</i>							
Ассимиляционизм	0,26***	0,12	0,09	-0,04	0,03	0,07	0,01
Этнический дальтонизм	-0,48***	-0,30***	-0,26**	0,02	-0,18*	-0,37***	-0,38***
Мультикультурализм	0,05	0,22**	0,07	0,01	0,20*	0,11	0,06
Поликультурализм	-0,18**	-0,05	-0,07	-0,12	-0,04	-0,13	-0,05
R^2	0,38	0,18	0,10	0,02	0,08	0,19	0,16

Примечание. *** – $p < 0,001$; ** – $p < 0,01$; * – $p < 0,05$.

Регрессионный анализ. Результаты оценки регрессионной модели, в которой одновременно четыре межгрупповые идеологии выступали в качестве предикторов авторитарных установок и этноцентризма, представлены в табл. 2.

Показатель фактора инфляции дисперсии (VIF) предикторов варьировался от 1,013 до 1,346, составив в среднем 1,190, что свидетельствует об отсутствии проблем с мультиколлинеарностью в оцениваемой регрессионной модели. Связанная с предикторами дисперсия объясняемых переменных варьировалась от 8 до 38 %, среднее значение – 18 %. АС был значимым положительным предиктором только межгруппового этноцентризма (Г1), в то время как ЭД был значимым отрицательным предиктором всех объясняемых переменных, кроме авторитарного подчинения (Г2). При этом МК был значимым положительным предиктором только внутригруппового этноцентризма и конвенционализма (Г3), а ПК был значимым отрицательным предиктором только межгруппового этноцентризма (Г4). Авторитарное подчинение, как и ожидалось, вовсе не было связано с межгрупповыми идеологиями.

Эксплораторный факторный анализ. Результаты эксплораторного факторного анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты эксплораторного факторного анализа (N = 225)
 [Table 3. Results of the exploratory factor analysis for the considered variables (N = 225)]

Переменные	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
<i>Межгрупповые идеологии</i>				
1. Ассимиляционизм	-0,06	-0,05	0,36	0,01
2. Этнический дальтонизм	0,04	-0,24	-0,55	-0,01
3. Мультикультурализм	0,01	0,10	0,07	0,68
4. Поликультурализм	-0,05	0,01	-0,23	0,72
<i>Этноцентризм</i>				
5. Межгрупповой	-0,06	0,04	0,86	-0,18
6. Внутригрупповой	0,62	-0,12	0,41	0,13
<i>Авторитаризм правого толка</i>				
7. Агрессия	0,68	0,18	-0,06	-0,04
8. Подчинение	0,87	0,07	-0,35	-0,18
9. Конвенционализм	0,72	-0,13	0,14	0,13
<i>Ориентация на социальное доминирование</i>				
10. Доминирование	0,04	0,80	0,10	0,01
11. Антиэгалитаризм	0,02	0,93	-0,03	0,06
% дисперсии	27,0	13,3	8,7	9,0
Общий %	27,0	40,3	49,0	58,0
Корреляции между факторами:				
Ф1	-			
Ф2	0,23	-		
Ф3	0,43	0,37	-	
Ф4	0,15	-0,03	0,21	-

Результаты теста адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина и сферичности Бартлетта ($KMO = 0,7$; $\chi^2(55) = 894,3$; $p < 0,001$) свидетельствуют о возможности выделения факторной структуры данных. Последующий анализ с собственными значениями факторов определил четыре фактора, связанные с 58 % общей дисперсии, вращение сошлось за пять итераций. В первый фактор, связанный с 27 % дисперсии переменных, вошел внутригрупповой

этноцентризм и все компоненты авторитаризма правого толка; во второй фактор (13 % дисперсии переменных) – компоненты ориентации на социальное доминирование; в третий фактор (9 % дисперсии переменных) – межгрупповой этноцентризм, АС и ЭД с обратным знаком; в четвертый фактор (9 % дисперсии переменных) – МК и ПК. Первый и второй факторы сильнее всего коррелировали с третьим фактором.

Обсуждение

В данном исследовании была изучена роль различных межгрупповых идеологий в поддержании авторитарных и этноцентрических установок русских. Результаты подтвердили гипотезы в различной степени. За исключением Г2 (о взаимосвязях ЭД), которая была полностью доказана данными, остальные – получили лишь частичное обоснование.

Во-первых, по-видимому, все взаимоотношения между рассматриваемыми переменными можно описать взаимосвязью четырех факторов: 1) защитной мотивацией, направленной на коллективную безопасность и сплоченность (внутригрупповой этноцентризм и авторитаризм правого толка); 2) ориентацией на социальное доминирование; 3) ориентацией на культурное доминирование и превосходство (межгрупповой этноцентризм, АС и отрицание ЭД); 4) принятие культурного многообразия (МК и ПК). Разделение на социальное и культурное доминирование нуждается в некотором пояснении. В постсоветской России все еще поддерживаются исторически сложившиеся этнические иерархии, но одобрение неравенства между этническими меньшинствами или мигрантами и доминирующей группой в России может основываться на предполагаемом превосходстве социального класса из-за разницы в уровне образования, дохода и социального происхождения (Ф2) или/и превосходства доминирующей культуры, которое составляет этноцентризм (Ф3) (Grigoryev et al., 2018). Статус и культурная дистанция (или в целом межгрупповая похожесть) являются ключевыми для России факторами в оценке этнических групп (Grigoryev et al., 2019). Здесь также интересно упомянуть США в аспекте так называемых *расовых отношений*.⁴ Проблемы расовых отношений в США являются во многом продолжением именно социально-экономического расслоения, когда классовые границы почти полностью совпадают с расовыми, более того, они уже неразличимо смешаны с определенной социальной экологией (Williams et al., 2015).

Во-вторых, особенности российского контекста могут помочь объяснить расхождение предложенного в гипотезах социофункционального характера установок и полученных результатов. Россия значительную часть своей истории являлась культурно плюралистическим обществом. При этом некоторые принципы политики мультикультурализма также исторически долгое время были частью национальной политики России, и, хотя зачастую эти прин-

⁴ Важно отметить, что в США и некоторых других странах расовые различия – это аналог межэтнических в России. Длительная адаптация к местным экологическим условиям и контакт с другими группами определяют различия между группами в развитии и проявлении особенностей культуры и индивидуального поведения (Берри, 2019). Особенно существенным различием являются фенотипические особенности, обычно репрезентуемые как *раса* (или *этничность*).

ципы только декларировались на словах, тем не менее мультикультурная идеология, по сути, никогда не была чуждой для России (Григорьев, 2017; Лебедева и др., 2016). Поэтому межкультурные и межэтнические отношения на ее территории могут носить более сложный и многоуровневый характер, а значит, предложенные связи могут не иметь простой линейной зависимости, а медирироваться и/или модерироваться другими переменными. Кроме того, возможно, что сама по себе ориентация на культурное доминирование и превосходство в России не предполагает активных, мобилизационных стратегий, а скорее приводит к пассивной, когнитивно-аффективной реакции в форме межгрупповой предвзятости из-за отсутствия чувства безопасности, так как базовое чувство безопасности связано с принятием тех, кто отличается, в том числе и в России (Батхина, Лебедева, 2019; Лебедева и др., 2016). Это может быть также связано с особенностями межгрупповой дифференциации в форме *сопоставления* и *противопоставления*, а также в целом стратегий поддержания позитивной групповой идентичности в процессе межэтнического восприятия в России (Стефаненко, 2009).

Наконец, как и предполагалось, у русских ЭД может способствовать не использованию этнических категорий для выведения суждений о представителях аутгрупп, а рассмотрению их в рамках идей, заложенных в концепции персонализации. Преимущества ЭД, особенно для культурно дистантных групп, в российском контексте по сравнению с оставшимися тремя межгрупповыми идеологиями также были продемонстрированы ранее (Григорьев и др., 2018). Связь МК, в форме важности признания межгрупповых различий, с внутригрупповым этноцентризмом (то есть ориентацией на сплоченность и преданность) и конвенционализмом (или традиционализмом) может указывать на некую традиционность и уже исторически сложившуюся важность утверждения «Россия – многонациональное государство» для русских. Это также соответствует данным опросов общественного мнения; как отмечает в своем анализе Л.М. Дробужева (2019), половина опрошенных поддерживает позицию «Россия – государство многонациональное, всех народов» в противовес другой половине, считающей, что у русских должны быть какие-то преимущества. Тема преимуществ напрямую связана с вопросом безопасности и защитных мотивов, так как утрата русскими доминирующего статуса может восприниматься ими как дискриминация. Для сравнения, опрос в США показывает, что белые американцы рассматривают расизм как игру с нулевой суммой, когда среди них восприятие меньшей межгрупповой предвзятости по отношению к черным американцам связано с ее увеличением по отношению к белым американцам, то есть проявлением так называемого *обратного расизма* (Norton, Sommers, 2011). Обе описанные ситуации могут относиться к типичным последствиям асимметрии в групповом статусе, когда в обществе сосуществуют доминирующая и недоминирующие группы.

Заключение

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы. Г1 была подтверждена частично, АС положительно связан только с межгрупповым этноцентризмом. Г2 доказана полностью, ЭД отрицательно связан с внутри-

групповым и межгрупповым этноцентризмом, авторитарной агрессией, конвенционализмом, а также доминированием и антиэгалитаризмом. Г3 обоснована частично, МК положительно связан только с внутригрупповым этноцентризмом и конвенционализмом. Г4 также частично подтвердилась, ПК был отрицательно связан только с межгрупповым этноцентризмом.

Многомерный анализ взаимосвязей между рассмотренными переменными позволяет выделить несколько аспектов межкультурных установок русских: 1) сохранение статуса-кво (то есть у русских должны сохраняться какие-либо преимущества) на основе превосходства в социоэкономическом статусе или доминирующего и привилегированного положения своей культуры; 2) обеспечение защиты от аутгрупповых угроз посредством поддержания сплоченности и лояльности, используя жесткие социальные нормы и наказание за их нарушение; 3) некоторое признание многонационального и поликультурного характера российского общества и важности поддержания этого аспекта.

В теоретическом плане полученные результаты указывают на то, что при рассмотрении межкультурных отношений в России необходима дифференциация межгрупповых установок сразу по нескольким осям, которые выходят за границы простого вопроса об отношении к культурному многообразию. Существенными здесь являются вопросы о групповых позициях и безопасности (Лебедева и др., 2016; Berry, 2016). В практическом плане артикулированная межгрупповая идеология в России, как и любая другая идеология в ее функциональном (или мотивационном) аспекте (Jost et al., 2009), должна: 1) *обеспечивать солидарность*, в позитивном ключе проясняя вопрос о групповых позициях на базе как социоэкономического, так и культурного статуса; 2) *гарантировать безопасность*, элиминируя межгрупповые угрозы; 3) *предлагать определенность*, формируя позитивную гражданскую идентичность, возможно, на некоторых принципах ЭД, непротиворечивым образом интегрируя все остальные социальные идентичности.

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 20-18-00268).

Список литературы

- Батхина А.А. Стратегии поведения в межкультурном конфликте: обзор зарубежных исследований // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 3. С. 45–62. <https://doi.org/10.17759/sps.2017080305>
- Батхина А.А., Лебедева Н.М. Предикторы выбора русскими стратегии поведения в межкультурном конфликте // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 1. С. 70–91. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100105>
- Берри Дж.У. Экокультурная психология / пер. с англ. Д.С. Григорьева // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 4. С. 4–16. <http://doi.org/10.17759/chp.2019150401>
- Гольничик Е.О. Этнос трудноразрешимого межэтнического конфликта: исследовательские подходы и перспективы изучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 1. С. 29–50. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-29-50>
- Григорьев Д.С. Анализ взаимосвязи мультикультурной идеологии Дж. Берри и различных принципов межэтнической категоризации // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 4. С. 54–67. <http://doi.org/10.11621/vsp.2017.04.54>

- Григорьев Д.С., Батхина А.А., Дубров Д.И. Ассимиляционизм, мультикультурализм, этнический дальтонизм и поликультурализм в российском контексте // *Культурно-историческая психология*. 2018. Т. 14. № 2. С. 53–65. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140206>
- Дробижеева Л.М. Политика интеграции полиэтнического российского общества в доктринальных документах, политологическом дискурсе и массовом сознании // *Общественные науки и современность*. 2019. № 4. С. 134–146. <https://doi.org/10.31857/S086904990005821-5>
- Дубров Д.И., Григорьев Д.С. Современные исследования межгрупповых идеологий: ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм // *Общественные науки и современность*. 2019. № 1. С. 143–155. <https://doi.org/10.31857/S086904990002755-2>
- Кузнецов И.М., Хухлаев О.Е. Социально-психологический мониторинг рисков межнациональной конфликтности: методология и практика // *Социальная психология и общество*. 2013. Т. 4. № 1. С. 104–113
- Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Берри Дж.У. Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37. № 2. С. 92–104.
- Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 368 с.
- Хухлаев О.Е., Грищенко В.В., Павлова О.С., Ткаченко Н.В., Усубян Ш.А., Шорохова В.А. Comprehensive Model of Intercultural Competence: Theoretical Substantiation // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 1. С. 13–28. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28>
- Batkina A., Grigoryev D. Authoritarianism in modern Russia: poster session presented at the Fifth Annual American Political Science Association Political Psychology Conference. Washington, DC: Georgetown University, 2019.
- Berry J.W. Diversity and equity // *Cross Cultural & Strategic Management*. 2016. Vol. 23. No. 3. Pp. 413–430. <https://doi.org/10.1108/ccsm-03-2016-0085>
- Bizumic B. *Ethnocentrism: integrated perspectives*. Abingdon, UK: Routledge, 2019. 198 p.
- Bizumic B., Duckitt J. What is and is not ethnocentrism? A conceptual analysis and political implications // *Political Psychology*. 2012. Vol. 33. No. 6. Pp. 887–909. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00907.x>
- Cottrell C.A., Neuberg S.L. Different emotional reactions to different groups: a sociofunctional threat-based approach to “prejudice” // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2005. Vol. 88. No. 5. Pp. 770–789. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.770>
- Duckitt J., Bizumic B., Krauss S.W., Heled E. A tripartite approach to right-wing authoritarianism: the authoritarianism-conservatism-traditionalism model // *Political Psychology*. 2010. Vol. 31. No. 5. Pp. 685–715. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00781.x>
- Duckitt J., Sibley C.G. Personality, ideology, prejudice, and politics: a dual-process motivational model // *Journal of Personality*. 2010. Vol. 78. No. 6. Pp. 1861–1894. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00672.x>
- Dunwoody P.T., Funke F. The aggression-submission-conventionalism scale: testing a new three factor measure of authoritarianism // *Journal of Social and Political Psychology*. 2016. Vol. 4. No. 2. Pp. 571–600. <https://doi.org/10.5964/jsp.p.v4i2.168>
- Grigoryev D., Batkhina A., Van de Vijver F., Berry J.W. Towards an integration of models of discrimination of immigrants: from ultimate (functional) to proximate (sociofunctional) explanations // *Journal of International Migration and Integration*. 2020. Vol. 21. No. 3. Pp. 667–691. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00677-w>
- Grigoryev D., Fiske S.T., Batkhina A. Mapping ethnic stereotypes and their antecedents in Russia: the stereotype content model // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. No. 1643. Pp. 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01643>
- Grigoryev D., Van de Vijver F., Batkhina A. Discordance of acculturation attitudes of the host population and their dealing with immigrants // *Journal of Intercultural Communication Research*. 2018. Vol. 47. No. 6. Pp. 491–509. <https://doi.org/10.1080/17475759.2018.1497678>

- Guimond S., Crisp R.J., De Oliveira P., Kamiejski R., Kteily N., Kuepper B., Lalonde R.N., Levin S., Pratto F., Tougas F., Sidanius J., Zick A. Diversity policy, social dominance, and intergroup relations: predicting prejudice in changing social and political contexts // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. Vol. 104. No. 6. Pp. 941–958. <https://doi.org/10.1037/a0032069>
- Guimond S., De la Sablonnière R., Nugier A. Living in a multicultural world: intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations // *European Review of Social Psychology*. 2014. Vol. 25. No. 1. Pp. 142–188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- Ho A.K., Sidanius J., Pratto F., Levin S., Thomsen L., Kteily N., Sheehy-Skeffington J. Social dominance orientation: revisiting the structure and function of a variable predicting social and political attitudes // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2012. Vol. 38. No. 5. Pp. 583–606. <https://doi.org/10.1177/0146167211432765>
- Jost J.T., Federico C.M., Napier J.L. Political ideology: its structure, functions, and elective affinities // *Annual Review of Psychology*. 2009. Vol. 60. No. 1. Pp. 307–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163600>
- Norton M.I., Sommers S.R. Whites see racism as a zero-sum game that they are now losing // *Perspectives on Psychological Science*. 2011. Vol. 6. No. 3. Pp. 215–218. <https://doi.org/10.1177/1745691611406922>
- Rattan A., Ambady N. Diversity ideologies and intergroup relations: an examination of colour-blindness and multiculturalism // *European Journal of Social Psychology*. 2013. Vol. 43. No. 1. Pp. 12–21. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1892>
- Rosenthal L., Levy S.R. The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults // *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*. 2012. Vol. 18. No. 1. Pp. 1–16. <https://doi.org/10.1037/a0026490>
- Williams K.E.G., Sng O., Neuberg S.L. Ecology-driven stereotypes override race stereotypes // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2015. Vol. 113. No. 2. Pp. 310–315. <https://doi.org/10.1073/pnas.1519401113>

История статьи:

Поступила в редакцию: 6 мая 2020 г.

Принята к печати: 15 июля 2020 г.

Для цитирования:

Григорьев Д.С. Взгляды на этнокультурное многообразие и авторитарные и этноцентрические установки русских // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 473–490. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-473-490>

Сведения об авторе:

Григорьев Дмитрий Сергеевич, PhD, научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4511-7942>, ResearcherID: K-3338-2015, ScopusID: 57191706675, eLIBRARY SPIN-код: 1807-9739. E-mail: dgrigoryev@hse.ru

Views on Cultural Diversity as well as Authoritarian and Ethnocentric Attitudes of Russians

Dmitry Grigoryev

National Research University Higher School of Economics
20 Myasnitskaya St, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. The article considers the relationship of different views on ethnocultural diversity (intergroup ideologies) and authoritarian and ethnocentric attitudes of Russians. This is an important issue because, having the status of a culturally dominant group, it is the ethnic Russians who largely determine the mutual character of intercultural relations in Russia. In this regard, an empirical study was carried out aimed at (1) testing the relationship of intergroup ideologies (assimilationism, colorblindness, multiculturalism, polyculturalism) with other attitudes relevant to intercultural relations (ethnocentrism, right-wing authoritarianism, social dominance orientation) and (2) testing their sociofunctional orientation. A cross-sectional one-sample correlation design using data from the socio-psychological survey was applied. According to the results of the study on a sample of 225 ethnic Russians, it was found that: (1) assimilationism was positively associated with intergroup ethnocentrism; (2) colorblindness was negatively associated with intragroup and intergroup ethnocentrism, authoritarian aggression, conventionalism as well as dominance and anti-egalitarianism; (3) multiculturalism was positively associated with intragroup ethnocentrism and conventionalism; and (4) polyculturalism was negatively associated with intergroup ethnocentrism. In addition, it was proposed to distinguish four dimensions of the considered attitudes for a general description of intercultural relations in Russia: (1) protective group motivation aimed at collective security and cohesion (intragroup ethnocentrism and right-wing authoritarianism); (2) social domination orientation (dominance and anti-egalitarianism); (3) cultural dominance orientation and superiority (intergroup ethnocentrism, assimilationism and rejection of colorblindness); and (4) acceptance of cultural diversity (multiculturalism and polyculturalism). The results were discussed in terms of the importance of taking into account the historical development of intercultural relations in Russia.

Key words: intergroup ideologies, ethnocentrism, right-wing authoritarianism, social dominance orientation, cultural diversity, mutual acculturation, sociofunctional approach

Acknowledgements and Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation (project No. 20-18-00268).

References

- Batkhina, A. (2017). Intercultural conflict styles: Literature review. *Social Psychology and Society*, 8(3), 45–62. <https://doi.org/10.17759/sps.2017080305> (In Russ.)
- Batkhina, A., & Grigoryev, D. (2019). *Authoritarianism in Modern Russia*. Poster session presented at the Fifth Annual American Political Science Association Political Psychology Conference. Washington, DC: Georgetown University.
- Batkhina, A., & Lebedeva, N. (2019). Predictors of behavioral strategy choice among Russians in intercultural conflict. *Social Psychology and Society*, 10(1), 70–91. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100105> (In Russ.)
- Berry, J.W. (2016). Diversity and equity. *Cross Cultural & Strategic Management*, 23(3), 413–430. <https://doi.org/10.1108/ccsm-03-2016-0085>
- Berry, J.W. (2019). Ecocultural psychology (D. Grigoryev, Transl. from Eng.). *Cultural-Historical Psychology*, 15(4), 4–16. <http://doi.org/10.17759/chp.2019150401> (In Russ.)

- Bizumic, B. (2019). *Ethnocentrism: Integrated Perspectives*. Abingdon, UK: Routledge.
- Bizumic, B., & Duckitt, J. (2012). What is and is not ethnocentrism? A conceptual analysis and political implications. *Political Psychology*, 33(6), 887–909. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2012.00907.x>
- Cottrell, C.A., & Neuberg, S.L. (2005). Different emotional reactions to different groups: A sociofunctional threat-based approach to “prejudice”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 770–789. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.88.5.770>
- Drobizheva, L. (2019). The policy of integrating a multi-ethnic Russian society into doctrinal documents, political discourse and mass consciousness. *Obshchestvennye Nauki i Sovremennost*, (4), 134–146. <https://doi.org/10.31857/S086904990005821-5> (In Russ.)
- Dubrov, D., & Grigoryev, D. (2019). Current studies on intergroup ideologies: Assimilationism, colorblindness, multiculturalism, polyculturalism. *Obshchestvennye Nauki i Sovremennost*, (1), 143–155. <https://doi.org/10.31857/S086904990002755-2> (In Russ.)
- Duckitt, J., & Sibley, C.G. (2010). Personality, ideology, prejudice, and politics: A Dual-Process Motivational Model. *Journal of Personality*, 78(6), 1861–1894. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00672.x>
- Duckitt, J., Bizumic, B., Krauss, S.W., & Heled E. (2010). A tripartite approach to right-wing authoritarianism: The Authoritarianism-Conservatism-Traditionalism Model. *Political Psychology*, 31(5), 685–715. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00781.x>
- Dunwoody, P.T., & Funke, F. (2016). The Aggression-Submission-Conventionalism Scale: Testing a new three factor measure of authoritarianism. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(2), 571–600. <https://doi.org/10.5964/jspp.v4i2.168>
- Golynchik, E. (2020). The ethos of intractable interethnic conflict: Research approaches and prospects. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(1), 29–50. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-29-50> (In Russ.)
- Grigoryev, D. (2017). An analysis of the relationship of multicultural ideology by John W. Berry and various principles of interethnic categorization. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 54–67. <http://doi.org/10.11621/vsp.2017.04.54> (In Russ.)
- Grigoryev, D., Batkhina, A., & Dubrov, D. (2018). Assimilationism, multiculturalism, colorblindness, and polyculturalism in the Russian context. *Cultural-Historical Psychology*, 14(2), 53–65. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140206> (In Russ.)
- Grigoryev, D., Batkhina, A., Van de Vijver, F., & Berry, J.W. (2020). Towards an integration of models of discrimination of immigrants: From ultimate (functional) to proximate (sociofunctional) explanations. *Journal of International Migration and Integration*, 21(3), 667–691. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00677-w>
- Grigoryev, D., Fiske, S.T., & Batkhina, A. (2019). Mapping ethnic stereotypes and their antecedents in Russia: The Stereotype Content Model. *Frontiers in Psychology*, 10(1643), 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01643>
- Grigoryev, D., Van de Vijver, F., & Batkhina, A. (2018). Discordance of acculturation attitudes of the host population and their dealing with immigrants. *Journal of Intercultural Communication Research*, 47(6), 491–509. <https://doi.org/10.1080/17475759.2018.1497678>
- Guimond, S., Crisp, R.J., De Oliveira, P., Kamiejski, R., Kteily, N., Kuepper, B., ... & Zick, A. (2013). Diversity policy, social dominance, and intergroup relations: Predicting prejudice in changing social and political contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(6), 941–958. <https://doi.org/10.1037/a0032069>
- Guimond, S., De la Sablonnière, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142–188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- Ho, A.K., Sidanius, J., Pratto, F., Levin, S., Thomsen, L., Kteily, N., & Sheehy-Skeffington, J. (2012). Social dominance orientation: Revisiting the structure and function of a variable predicting social and political attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(5), 583–606. <https://doi.org/10.1177/0146167211432765>
- Jost, J.T., Federico, C.M., & Napier, J.L. (2009). Political ideology: Its structure, functions, and elective affinities. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 307–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163600>

- Khukhlaev, O., Gritsenko, V., Pavlova, O., Tkachenko, N., Usubian, S., & Shorokhova, V. (2020). Comprehensive Model of Intercultural Competence: Theoretical substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(1), 13–28. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28>
- Kuznetsov, I.M., & Khukhlaev, O.E. (2013). Social psychological monitoring of interethnic conflicts: Methodology and practice. *Social Psychology and Society*, 4(1), 104–113. (In Russ.)
- Lebedeva, N., Tatarko, A., & Berry, J.W. (2016). Social and psychological basis of multiculturalism: Testing of intercultural interaction hypotheses in the Russian context. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 37(2), 92–104. (In Russ.)
- Norton, M.I., & Sommers, S.R. (2011). Whites see racism as a zero-sum game that they are now losing. *Perspectives on Psychological Science*, 6(3), 215–218. <https://doi.org/10.1177/1745691611406922>
- Rattan, A., & Ambady, N. (2013). Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colourblindness and multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43(1), 12–21. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1892>
- Rosenthal, L., & Levy, S.R. (2012). The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/a0026490>
- Stefanenko, T.G. (2009). *Ethnopsychology* (4th Ed). Moscow: Aspekt Press Publ. (In Russ.)
- Williams, K.E. G., Sng, O., & Neuberg, S.L. (2015). Ecology-driven stereotypes override race stereotypes. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(2), 310–315. <https://doi.org/10.1073/pnas.1519401113>

Article history:

Received: 6 May 2020

Revised: 8 July 2020

Accepted: 15 July 2020

For citation:

Grigoryev, D. (2020). Views on Cultural Diversity as well as Authoritarian and Ethnocentric Attitudes of Russians. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 473–490. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-473-490> (In Russ.)

Bio note:

Dmitry Grigoryev, PhD, is research fellow at Center for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4511-7942>, ResearcherID: K-3338-2015, ScopusID: 57191706675, eLIBRARY SPIN-code: 1807-9739. E-mail: dgrigoryev@hse.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-491-503

UDC 159.9.072.43

Research article

Perception of Social Maturity Criteria, Self-perception and Value Orientations among Russian Millennials

Alexander M. Rikel

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The difference between generations is becoming increasingly apparent in the modern world. These days, one can observe over and over again how the intergenerational transmission of values is violated, and the differences between generations are becoming more and more noticeable. A number of studies are focused on the features that distinguish modern generations from each other, the values of generations as well as the perception of these values both by a particular generation and members of cohorts interacting with it. Some researchers note that the modern young generation (the so-called ‘Generation Y’, ‘Gen Y’ or ‘millennials’), in comparison with their parents (the so-called ‘Generation X’, ‘Gen X’), is characterised by a rejection of previously accepted criteria for social maturity (which can be understood as compliance with a number of social-psychological standards). However, there are practically no studies addressing this topic. The article describes a quantitative and qualitative study conducted in three stages, which involved 349, 25 and 100 subjects respectively. At the first stage, the data of the Russian longitudinal monitoring survey (RLMS) of households conducted by HSE University were used and analysed; at the second stage, a series of semi-structured interviews was conducted on the topic of perception of social maturity; at the third stage, the values of generational cohorts were investigated using the Rokeach Value Survey (RVS) and the author’s questionnaire, which makes it possible to assess the influence of the cultural context on the formation of values. Within the first (auxiliary) stage, the basic hypothesis was confirmed about the differences in the compliance with the social maturity criteria (age of marriage, presence of children in the family, financial independence) among the young (Y) and older (X) generations of modern Russians. As part of the second stage, the features of the perception of these differences were identified. And at the third stage, it was proposed to interpret the differences using the values identified in millennials and the features of the perception of these values by themselves and Gen Xers.

Key words: Generation Y, Generation X, values of generations, social maturity, criteria of social maturity

Introduction

Violation of the intergenerational transmission of values is increasingly becoming the subject of social-psychological research in Russia and abroad (Martinkovskaya, Poleva, 2017; Pishchik, 2015; Rikel, 2019; Starchikova, 2012; Gil-

© Rikel A.M., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

leard, Higgs, 2005; Twenge, Campbell, 2009). ‘Generations’ can be considered as large social groups (Andreeva, 2001), and the social-psychological operationalisation of this term is based on K. Mannheim’s classical understanding through the impact of the social and cultural context on age groups (Mannheim, 1997). In close examination, the problem of generations is analysed and popularised in most modern works by social psychologists, sociologists and cultural scientists. Scientists point to the factors that form generations, the grounds for distinguishing generations, the main characteristics inherent in members of one generation. Based on a combination of factors, various typologies of generations of varying degrees of popularity are proposed (Levada, 2011; Pishchik, 2015; Semenova, 2003; Strauss, Howe, 1991; etc.). As the basic features that distinguish modern generations from each other, scientists often highlight values and related features of mutual perception of generations based on the perception of these values (Pishchik, 2015; Shevchenko, 2013; Hershatter, Epstein, 2010; Lyons, Kuron, 2014; Lusk, 2007; Parry, Urwin, 2010).

Regardless of the specific names in various typologies, a number of Russian and foreign researchers note that the modern young generation (late 1980s–1990s), in comparison with their parents, is characterised by a rejection of previously accepted social maturity criteria (Ilyin, 2012; Martsinkovskaya, Poleva, 2017; Khriptovich, 2015; Arnett, 2000; Billari, Liefbroer 2010; Calcutt, 2010; Omelchenko, 2012).

Russian Gen Y members, born in 1985–2003 (this classification is conventionally accepted as the most popular within the framework of this study), were born during radical and controversial changes in the economic and political structure of our country. The values and features of this generation were determined by the economic and political factors (globalisation, the collapse of the USSR, liberalisation of public life) and the development of information technologies (Internet, social networks, etc.) (Radaev, 2019). Millennials are often characterised by high expectations, a trend towards fast and constant consumption and a desire to quickly achieve high career results and financial well-being (Khriptovich, 2015). At the same time, the instability of the political and economic situation in the country led to the desire of parents to protect them from various dangers, providing them with control and special care, so that some of the millennials turned out to be reluctant to go away from under the parental ‘wing’ (Rean, Shagalov, 2018). This can be illustrated by the fact that higher education is perceived by some millennials not as professional preparation for adulthood but as a continuation of the childhood period (Ilyin, 2012). This consideration allowed a number of authors, as we see it, to make an overly radical, not empirically confirmed conclusion about the personal immaturity, infantilism, and irresponsibility of millennials (Khriptovich, 2015).

It is the desire to test these categorical conclusion about the immaturity of millennials that formed the basis of our study. We understood maturity not as a characteristic of the features of human development at different age stages (Paturina, 2006) and not as a personality trait, but as a criterion for the compliance with social standards that existed in a number of previous generations prescribed by society for a certain age (Kon, 1999; Anisimov, Kireeva, 2010) (forming a family and learning the familial and parental social roles, beginning labour activity associated with financial independence). These criteria were analysed in the context of the Generation Y values as well as the perception of the millennials by the Gen

Xers (born in 1964–1984), since the analysis of behavioural patterns without considering this perception and the value orientations that determine it seems incomplete.

Methods

The purpose of this study was to identify the features of the perception of social maturity criteria and values associated with this perception among the younger generation (Y), as well as the perception of these values by the older generation (X). *The object* of the study was Generation Y and *the subject* was the perception of values associated with social maturity criteria.

The study was conducted in three stages (the first and second stages in cooperation with A.V. Milyukhina, the third stage in cooperation with S.V. Dorenskaya). At the first (auxiliary) stage of the study the distinctive features of millennials were confirmed in the context of social maturity criteria. To achieve this, we used the cohort analysis method to analyse data obtained from the Russian Longitudinal Monitoring Survey (RLMS) (<https://www.hse.ru/rlms/>), which has been conducted by the National Research University Higher School of Economics (NRU HSE) annually since 1994, and highlight the issues characterising the indicated maturity criteria (related to having a family, children and gainful employment). The responses of twenty-year-old subjects born in 1974 (the so-called ‘core’ of Generation X) and in 1995 (the ‘core’ of Generation Y) were compared.

At the second (main) stage of the study, differences in the perception of these social maturity criteria between the older and younger generations were revealed. In order to accomplish this task, in-person semi-structured interviews were conducted based on an analysis of projective situations involving the concept of maturity.

Examples of situations. (1) “A couple – a man (aged 28) and a woman (aged 26) – live together for several years, rent an apartment, do not register their marriage, employed, frequent travellers, do not plan to have children in the next couple of years”. (2) A woman (aged 27), works for a prestigious company, is receiving a second higher education, lives separately from her parents. She has some relationships but does not consider them seriously, is in search of a life partner. She spends her spare time attending various cultural events, theatres, clubs, and practising yoga.

The interviews contained the following questions: 1) Describe the person(s). How do you perceive him/her/them? What criteria do you follow when describing him/her/them in this way? What do you pay attention to in this situation? 2) What do you think are the reasons for this lifestyle? (3) What is your attitude to this lifestyle?

At the third (main) stage of the study, the values of Generation Y were studied with the help of (a) the Rokeach Value Survey; (b) the author’s methodology, which makes it possible to reveal the peculiarities of the influence of the cultural context on the formation of generations and evaluate the perception of the generational values by representatives of older generations (in this case, Generation X). In particular, the Gen Xers were invited to answer the question “What values, in your opinion, are characteristic of millennials?” and to complete a number of sentence fragments (for example, “A typical millennial is convinced that...”, “The meaning

of the life for a millennial is...”, etc.). This stage of the study was conducted to interpret the differences in perception and behaviour. Some of the results of this study are described separately (Rikel, Dorenskaya, 2017); here we use only data related to value problematics and associated social maturity criteria.

Samples. *The first stage:* 349 subjects: 159 subjects of the older generation X (born in 1974) and 190 subjects of the younger generation Y (born in 1995). *The second stage:* 25 subjects: 12 Gen Xers aged 42–49 and 13 millennials aged 22–25. *The third stage:* 100 subjects: 65 millennials (the average age = 23.2 years) and 35 Gen Xers (the average age = 40.3 years).

This particular age of the subjects was chosen according to the traditional analysis logic for intergenerational research of the so-called ‘generation core’, i.e. a group of people born in the middle of the generation cycle distinguished by sociologists. This approach, taking into account some criticisms regarding the study of the characteristics of generational cohorts, nevertheless, makes it possible to increase the internal and constructive validity of the results obtained by “clearing” the sample of subjects belonging to the borderline, so-called “echo-generations” (Becton et al., 2014; Costanza et al., 2012; Egri, Ralston, 2004; etc.).

Data processing methods. The data obtained were processed using Pearson’s chi-squared test at the first stage (to identify differences), high-quality content analysis at the second stage and Mann – Whitney *U*-test for independent samples at the third stage (to identify differences).

Results

The auxiliary (first) stage of the study. Significant differences were identified with respect to all three considered behavioural social maturity criteria. Thus, sample analyses of 1994, 2000, 2005, 2010, and 2015 showed significant differences ($\chi^2 = 27.761$; $p = 0.000$) in the respondents’ answers about their *marital status* (see Figure 1): the respondents of the older generation have a significantly higher percentage (30.8%) of the answers “I am in a registered marriage” as compared to the younger generation (4.2%). There is a tendency for an increasing number of answers “We live together but do not register our marriage” from 2000 (4.8% of the respondents born in 1980) till 2015 (13.2% of the respondents born in 1995).

Significant differences were revealed ($\chi^2 = 16.229$; $p = 0.000$) in the answers of respondents born in 1979 and 1990 to the question about *the presence of children* (see Figure 2). Thus, more than a half (54.7%) of the respondents born in 1979 answered this question positively at the age of 25, and the percentage of positive answers for respondents born in 1990 was much lower – 36.5%.

Significant differences were revealed ($\chi^2 = 14.789$; $p = 0.001$) in the answers of the respondents of the older and younger generations to the question “*Does your work ensure your financial independence?*”. The percentage of the respondents of the younger generation (26.1%) who answered positively to this question is much lower as compared to that of the respondents of the older generation (43.4%) (the answers of the millennials were compared with the answers of the Gen Xers given more than 15 years ago).

The confirmed differences between the generations in all the three criteria of compliance with the standards of social maturity allowed us to move from the auxi-

liary stage to the main one, i.e. a discussion of the social-psychological characteristics of the perception of these differences and values that accompany them.

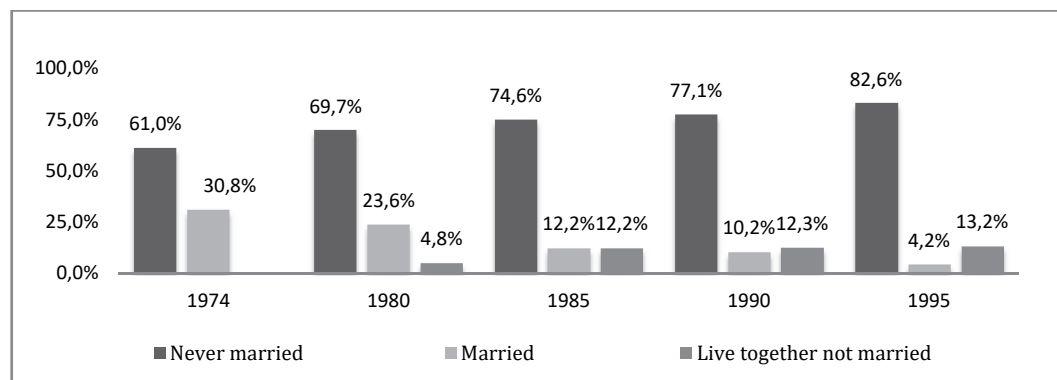


Figure 1. The marital status of 20-year-old Russians born in different years (years of birth are shown on the horizontal axis)

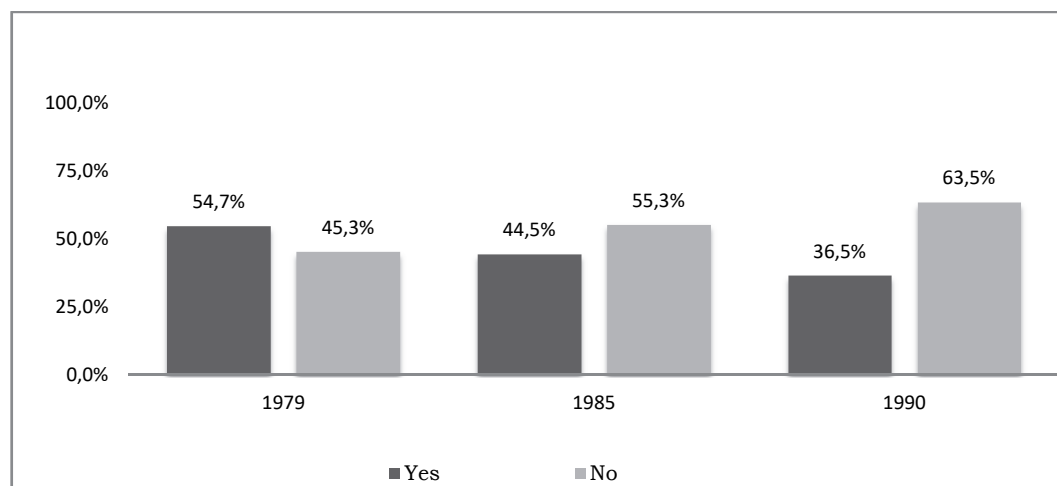


Figure 2. The presence of children among 25-year-old Russians born in different years (years of birth are shown on the horizontal axis)

The main (second and third) stage of the study. Within the second (qualitative) stage, we analysed the interviews of members of the two generations (X and Y). In interviews with the majority of *Gen X* respondents, there were phrases denoting their perception of the generational differences from the younger generation: “Well, they began to live differently – this is also good”, “But still, there was another life”, etc. The older generation generally does not condemn the tendency of young people toward later marriage, birth of children and entry into working life: “Actually, I don’t care”, “I neither reproach nor support them”, “And when she is 16 and she is told ‘go get married’, it is as if we are in Central Asia: I can’t understand it. She still wants to live for herself...”). However, there are also negative assessments as to: (a) the increased number of civil marriages: “Well, it’s not good, because it’s not responsible”, “To get married and keep house together, one should have the guts. This is also selfishness in addition”; (b) unwillingness to have children: “I think that sooner or later a woman will want her own nest and her children.

Or what is the point in this existence, in this life?”; (c) trend toward a later entry into working life: *“Yes, idler. Or spoiled”, “Well, that is, those who are freeloading off their parents do not think about anything, wasting their lives”*. Speaking about the possible reasons for such trends, the respondents of the older generation mention: (a) the priority of a career and the desire to earn more money, receiving higher education by modern young people, including the need to obtain knowledge *“because of technological progress”* (*“And the fact they have children later, perhaps, it’s because nowadays many of them are getting higher education, making a career”*); (b) the positive economic changes, thanks to which parents have the opportunity to financially support their adult children (*“Well, because before, actually, there was neither money nor food. And people tried their best to survive faster, faster, faster”*); (c) the growing needs and opportunities of modern young people and a more favourable economic situation in the country (*“Yes, it’s all about finances. Then people probably became more interested in living. They want something more than just washing their pants”, “We had fewer needs before, there was no such purpose as to earn money, and then only to have a child”*); (d) the propaganda of the consumer lifestyle and hedonistic values (*“No one says: ‘Take a loan, buy a pushchair, give birth to a child’. Everyone says: ‘Buy yourself a car, a ticket to the Maldives’ ”*). In addition, the economic difficulties for creating a family were noted (*“The state does not support young families, either”*).

At the same time, members of the older generation *recognise* marriage, the presence of children and employment as *maturity criteria*. For example, many respondents describe a working woman (even without a husband and children) as a mature person (*“Well, without a family. So she must be looking for a man, she hasn’t found one yet – she’s looking for a life partner – if he’s not there, then where is he to be found?”*). Many respondents consider marriage registration an important and serious step, and reluctance to enter into official relations and have children as a desire to avoid responsibility (*“not planning a serious life”, “not good, because it’s not responsible”*), which is also explained by personal qualities (*“This is selfishness in addition”*), the immaturity of a person (*“They have not grown yet”, “But she does not need a family. Psychologically, she has not yet come to this ”*) and hedonistic values (*“They live for their own pleasure”, “fixated on earning income, enjoying prosperity”, “travelling, living for themselves, having fun”*). The respondents also emphasised the importance of personal maturity for creating a family (*“First you should represent yourself as a personality. Now, I am ready to work, I am ready to get married, I am ready to give birth to children”*). It is noteworthy that the majority of the respondents interpret a woman’s having a child at such a young age as an accident, rather than a conscious decision (*“Because she ‘got knocked up’, of course”*).

Most millennials, like the members of the older generation, reflect upon the very fact of the differences between their generation and the changing conditions of the surrounding reality as compared to the conditions in which their parents lived: *“They have grown old and do not follow the fashion. In our time, a man without education is a man without a future, he will remain a locksmith for life”*; *“They are not fixated to the fact that one needs to buy an apartment, register a marriage; they are kind of modern, so to say. Well, now I think a lot of couples*

live like that and it's normal for them". In general, the representatives of the younger generation are *more positive* about the tendency toward later marriage and the birth of children in comparison with the older generation: *"Perhaps this is even more correct"*; *"There will be fewer couples who have children through carelessness or to be like everyone else so as not to be different"*. The reasons for the trend to start a career later, according to the younger generation, are as follows: (a) the changed hierarchy of values; (b) the increased terms of studies due to higher education (*"Because education has lengthened in terms, and with full-time study it is impossible to do everything well"*); (c) the immaturity and unwillingness to start a family (*"I think that, if people are ready to start a family, let them do so, but there are fewer such people"*). At the same time, the younger generation often speaks of achieving a certain level of self-development and self-realisation as the needs of the modern young generation (*"Perhaps people now want to devote themselves more to developing their own personalities rather than to starting and supporting a family as a unit of society"*) and as a necessary factor for starting a family that is not noted by the members of the older generation (*"Indeed, I think that a family needs to be started when you yourself are mentally and financially prepared to provide your family and raise a child. That is, you need to develop yourself to a certain level"*). Far more respondents of the younger generation, as compared to the older generation, note the importance of financial security for creating a family (*"They are not yet well-off enough to start a family. Therefore, they are earning money"*). The reasons for the trend towards a later start of family and working life also include the improvement of economic and social conditions and the resulting increase in the needs of young people (*"And you think: 'don't want to enclose myself in an apartment with my husband and child, I want to go now and see the world. Why shouldn't I?' "*, *"And education was different before, there was no choice: work and the only alternative to work is family"*). One can also note such personal characteristics of modern youth as individualism (*"Well, in principle, people now don't see value in marriage, we seem to have a sort of individualistic culture rather than familial or collectivistic"*) and the spread of hedonistic values (*"Everyone wants to live well, live with pleasure"*). It is curious that often the respondents blame the parent generation for this trend because of hypercustodial behaviour towards children (*"Parents treat children like children much longer"*, *"I think parents cared for him too much"*).

The perception of the above maturity criteria by the younger generation is different from that of the older generation. Most respondents give a positive assessment to the couple, who do not seek to register their relationship, saying that in the modern world this is a normal model of behaviour, explaining their position by the fact that marriage now *"does not matter at all"*. The younger generation perceives such people as having hedonistic value orientations (*"They probably feel comfortable this way – not to change anything, but just have fun together"*), striving for self-realisation and financial solvency (*"They are not yet well-off to start a family"*). The unwillingness to have children is perceived by the respondents of the younger generation as a desire to avoid responsibility (*"They don't want to burden themselves with children"*) and immaturity (*"That is, they live for themselves. Maybe even with some kind of infantilism, as it were"*). That is, nega-

tive assessments of situations that demonstrate immature behaviour according to the criteria of marriage and the presence of children are practically not found in the younger generation.

The criterion of working life is also perceived by the younger generation differently than by the older one. Half of the respondents rated a non-working student as immature (“*Dependent*”, “*Looking like some kind of infantile*”). However, the explanation of such a lifestyle is different from that of the older generation: the younger generation is less likely to attribute negative personal qualities to such a person, more often they say that the reasons are the family’s well-being and (as mentioned above) hyper-care (“*Perhaps, the parents insist on this way of life*”). The perception of the younger generation of a situation that demonstrates the standards of the older generation in “mature” behaviour is mainly based on negative assessments (“*It seems like I should pop a kid so as not to be different?*”, “*Call this a hunch but they somehow rushed into it*”).

The third (quantitative) stage of the study. The revealed difference in relation to social maturity criteria was interpreted using the analysis of *the third (quantitative) stage* of the study, which was focused on the values of millennials and the perception of these values by Gen Xers. Thus, the following criteria are rated by the millennials higher as compared to the Gen Xers: ‘Pleasures’ ($\mu = 62.7$) (fourth place vs. ninth place), ‘Diversity’ ($\mu = 62.7$) (third place vs. sixteenth place), ‘Individuality’ ($\mu = 64.1$) (second place vs. nineteenth place). The top five values according to the millennials also includes ‘Knowledge’ ($\mu = 63.5$) (according to the Gen Xers, it is ranked only thirtieth). In turn, ‘Social Utility to Society’ ($\mu = 36.9$) is ranked only seventeenth (but fifth, according to Gen X); ‘Happy family life’ is ranked sixteenth by the millennials ($\mu = 37.4$) (whereas it is ranked tenth, according to Gen Xers).

Table

**Gen Y values (according to Rokeach Value Survey)
as perceived by millennials themselves and by Gen Xers**

Rank	Gen Y values (self-perceived)	Gen Y values (perceived by Gen X)
1	Comfortable life	Comfortable life
2	Pleasure	Pleasure
3	Inner harmony	Interesting job
4	Self-development	True friendship
5	Social recognition	Health

Answering the question “*What values do you think are characteristic of millennials?*”, the Gen Xers ascribe to them the desire for a ‘Comfortable life’ (first place), ‘Pleasures’ (second place), ‘Interesting work’ (third place). The millennials perceive themselves in a similar way: when they answer the question “*What values do you think are characteristic of Gen Xers?*”, they also mention ‘Comfortable life’ (first place) and ‘Pleasures’ (second place), adding ‘Development’ and ‘Public recognition’ (fourth place) and (fifth place) respectively (see Table).

Discussion

The data obtained at the third stage indicate that there exists a certain value gap between the generations under study, which was confirmed in a number of previous works (Yemelyanova, 2019; Martsinkovskaya, Poleva, 2017; Rean, Shagalov, 2018; Omelchenko, 2012). The results can be combined and, as a result, we can note that millennials are characterised by a shift in values towards individualistic ones associated with hedonism and self-development and, accordingly, indicate a certain rejection of conditionally collectivistic values, a decrease in the significance of family values, which was also confirmed in a number of earlier studies (Radaev, 2019; Khriptovich, 2015; Billari, Liefbroer, 2010).

In this context, it is curious enough that the perception of the millennials by themselves and the perception of the millennials by the Gen Xers is in logical consonance (both the Gen Xers and the millennials see the latter as an individualistic generation, striving for self-realisation and hedonism). But at the same time, the factor of well-being ('Money'), the importance of which both generations attribute to the millennials (first place), in fact, does not find a place even in the top 'five' of their values. The Gen Xers do not blame the millennials for their individuality and changing the social maturity criteria, find excuses for them in the changed social context (e.g. desire to make a career, receive an education; positive trends in the economy, the cult of consumption) and, as a result, in the values of millennials; but nevertheless, they think of the younger generation as less mature, and often as trying to avoid responsibility (if they do not want to have children and start a family).

In the perception of the millennials, the changed social context is not something that has to be accepted as a forced necessity but rather as new positive trends. Instead of the familial and collectivistic values, which seem to be closely related to marriage and children, there come individualistic values, where the leading positions are held by the values of self-development ('Cognition', 'Education') and hedonism ('Pleasure', 'Diversity'). Similar results were obtained earlier in the Western studies (Bruce, Kelly, 2013). Perhaps, this 'tandem' of self-development and hedonism explains the later start of the millennials in terms of making a career and gaining financial independence and, accordingly, the low value of 'Money' (contrary to the stereotypes of the Gen Xers and the autostereotypes of the millennials themselves). The low importance of financial achievements is easily explained by the relative economic prosperity, under which this generation socialised, as well as the primacy of the values of self-development, which are higher than the values of material wealth. Moreover, it is possible, in the eyes of other generations, the desire for hedonism is erroneously associated with the desire for financial savings, which gives rise to such erroneous stereotypes. These data are consistent with the previously obtained results (Rean, Shagalov, 2018), in which the younger generation appreciates pleasure and freedom, but does not tend to separate financially from adults, thereby offering, in fact, new social maturity criteria.

The results obtained on a sample of modern Russian millennials generally correspond to similar trends in this generation identified in a number of Western studies (Billari, Liefbroer, 2010; Lusk, 2007; Twenge, Campbell, 2009): changes in the social maturity criteria and stereotypes about infantilisation of millennials (Arnett, 2000), apparently, are part of the global psychological portrait of the modern

millennials, and there is no need to talk about the same values behind this portrait: the different cultural and historical context of the socialisation of these generations in different countries naturally introduces differences in their value orientations.

Conclusion

So, the conducted quantitative and qualitative research allows us to conclude:

1) both generations recognise the existence of intergenerational differences, the main of which (in the context of this study) is in the perception of social maturity criteria;

2) the Gen Xers perceive marital cohabitation, having children and financial independence as attributes of entry into adulthood, which for a number of reasons, the millennials decided to reject;

3) the millennials recognise the rejection of the previously existing criteria of social maturity and not only justify them but perceive them as a whole much more positively;

4) the absence of early marriages and the later birth of children for the millennials is a conscious choice, and they find the reasons for such behaviour in the great opportunities that society gives them, which, among other things, allow them to better prepare for family life. In addition to the influence of society, some of the millennials tend to blame the previous generation for hyper-custody, which allowed them to alienate the classic standards of 'adult' behaviour;

5) modern Russian millennials in general reproduce similar trends (in relation to social maturity) inherent in this generation in the West;

6) the Generations X and Y treat and interpret changes in the perception of social maturity criteria in a similar way; the Gen Xers are relatively tolerant of these changes;

7) the general consensus in the mutual and individual perceptions of values by the Gen Xers and millennials, the tolerance of the older generation to the younger one in terms of accepting these changes against the backdrop of serious value dissonance between the two generations allows us to make a positive forecast for productive and effective communication and interaction between these cohorts.

However, the study has a number of *limitations*, the main of which are the following:

1) the study allows us to talk about the differences of generations in terms of attitude to maturity only in terms of perception of values in the context of social criteria but we cannot analyse the deeper psychological mechanisms of growing up, which does not reduce its value;

2) the study did not provide a distinction between generational and age-related factors by measuring the characteristics of identification with a particular generation. At the same time, the cohort analysis performed at the first stage partly allows us to remove this limitation;

3) the study did not consider gender differences between generations, which is a prospect for further research.

References

- Andreeva, G.M. (2001). *Sotsial'naya Psikhologiya*. Moscow: Aspekt Press Publ. (In Russ.)
- Anisimov, A.I., & Kireeva, N.N. (2010). The problem of socially-psychological research of occupational health of personality. *Scientific Notes Journal of Saint Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, (1), 73–79. (In Russ.)

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Becton, J., Walker, H., & Jones-Farmer, A. (2014). Generational differences in workplace behaviour. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 175–189.
- Billari, F.C., & Liefbroer, A.C. (2010). Towards a new pattern of transition to adulthood? *Advances in Life Course Research*, 15(2), 59–75. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2010.10.003>
- Bruce, M., & Kelly, S. (2013). Expectations, identity and affordability: The housing dreams of Australia's Generation Y. *Housing, Theory and Society*, 30(4), 416–432. <http://dx.doi.org/10.1080/14036096.2013.767279>
- Calcutt, A. (2010). *Arrested Development: Pop Culture and the Erosion of Adulthood*. London: Cassell.
- Costanza, D.P., Badger, J.M., Fraser, R.L., Severt, J.B., & Gade, P.A. (2012). Generational differences in work-related attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business Psychology*, 27, 375–394. <https://doi.org/10.1007/s10869-012-9259-4>
- Egri, C.P., & Ralston, D.A. (2004). Generation cohorts and personal values: a comparison of China and the United States. *Organization Science*, 15(2), 210–220.
- Gilleard, C., & Higgs, P. (2005). *Contexts of Ageing: Class, cohort and community*. Cambridge: Polity Press. <https://doi.org/10.1017/s0144686x06264894>
- Hershtatter, A., & Epstein, M. (2010). Millennials and the world of work: An organization and management perspective. *Journal of Business and Psychology*, (25), 211–223. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9160-y>
- Ilyin, E.P. (2012) *Psikhologiya Vzrosleniya*. Saint Petersburg: Piter (In Russ.)
- Khriptovich, V.A. (2015). Pokolenie infantil'nykh: Obzor problemy. *Nauchnye Trudy Respublikanskogo Instituta Vysshei Shkoly*, (15), 206–213. (In Russ.)
- Kon, I.S. (1999). *Sotsiologicheskaya Psikhologiya*. Moscow: NPO MODEK Publ. (In Russ.)
- Levada, Yu.A. (2011). *Selected Works, 2000–2005*. Moscow: E.V. Karpov Publ. (In Russ.)
- Lusk, B. (2007). Study finds kids take longer to reach adulthood. *Provo Daily Herald*. Retrieved June 15, 2020, from https://www.heraldextra.com/news/article_3db6743c-35bc-5e6a-a737-938b93f57ac3.html
- Lyons, S.T., & Kuron, L.K.J. (2014). Generational differences in the workplace: A review of evidence and directions for future research. *Journal of Organizational Behavior*, (35), 139–157. <https://doi.org/10.1002/job.1913>
- Mannheim, K. (1997). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge.
- Martsinkovskaya, T.D., & Poleva N.S. (2017). Pokoleniya epokhi tranzitivnosti: Tsennosti, identichnost', obshchenie. *Mir Psikhologii*, (1), 24–37. (In Russ.)
- Omelchenko, E. (2012). Russian youth from the 1990s until 2010s: Generational changes. In *Generation X Goes Global: Mapping a Youth Culture in Motion* (pp. 248–267). NY: Routledge.
- Parry, E., & Urwin, P. (2010). Generational difference in work values: A review of theory and evidence. *International Journal of Management Reviews*, (13), 79–96. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x>
- Patturina, N.P. (2006). Maturity in modern psychology. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, (17), 113–126. (In Russ.)
- Pishchik, V.I. (2015). Preemstvennost' i izmenenie obshchikh chert pokolenii, sopryazhennykh s ikh mental'nost'yu. In: L.I. Ryumshina (Ed.), *Prikladnaya Psikhologiya Obshcheniya i Mezhlchnostnogo Poznaniya* (pp. 20–30). Moscow: KREDO Publ. (In Russ.)
- Radaev, V.V. (2019). *Millenialy. Kak Menyaetsya Rossiiskoe Obshchestvo*. Moscow: HSE Publ. (In Russ.)
- Rean, A.A., & Shagalov, I.L. (2018). Personal values as predictors for experiencing happiness in adolescents. *Voprosy Psikhologii*, (6), 16–28. (In Russ.)
- Rikel, A.M. (2019). Generation as a social-psychological research object: Playing at home or an away match? *Social Psychology and Society*, 10(2), 9–18. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100202> (In Russ.)
- Rikel, A.M., & Dorenskaya, S.V. (2017). A socio-psychological model of values among different generations in modern Russian society. *Russian Psychological Journal*, 14(4), 205–225. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.10> (In Russ.)

- Russian Monitoring of the Economic Situation and Public Health, RLMS-HSE. Retrieved June 15, 2020, from <http://www.hse.ru/rlms> (In Russ.)
- Semenova, V.V. (2003). Sovremennye kontseptual'nye i empiricheskie podkhody k ponyatiyu "pokolenie". In L.M. Drobizheva (Ed.), *Rossiia Reformiruyushchayasya* (pp. 213–237). Moscow: Institut sotsiologii RAN Publ. (In Russ.)
- Shevchenko, D.A. (2013). The study of consumer behavior of large segments of the market in Russia: Generational approach. *Practical Marketing*, (4), 4–13. (In Russ.)
- Starchikova, M.V. (2012). Mezhpokolennoe vzaimodeistvie v sovremennoi Rossii. *Sociological Studies*, (5), 140a–144. (In Russ.)
- Strauss, W., & Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future 1584 to 2069*. New York: William Morrow.
- Twenge, J.M., & Campbell, S.M. (2009). Generational differences in psychological traits and their impact on the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, (23), 862–877. <https://doi.org/10.1108/02683940810904367>
- Yemelyanova, T.P. (2019). *Kollektivnaya Pamyat' o Sobytiyakh Otechestvennoi Istorii: Sotsial'no-Psikhologicheskii Podkhod*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 12 June 2020

Revised: 6 July 2020

Accepted: 15 July 2020

For citation:

Rikel, A.M. (2020). Perception of Social Maturity Criteria, Self-perception and Value Orientations among Russian Millennials. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 491–503. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-491-503>

Bio note:

Alexander M. Rikel, Ph.D. in Psychology, is Associate Professor at the Social Psychology Department, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6940-4244>. E-mail: a.m.rikel@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-491-503

Исследовательская статья

Восприятие критериев социальной зрелости, самовосприятие и ценностные ориентации представителей российского поколения «Игрек»

А.М. Рикель

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Российская Федерация, 119991, Москва, Ленинские горы, 1

Аннотация. В современном мире разница между поколениями становится все более очевидной. Все чаще отмечается нарушение межпоколенной трансмиссии ценностей, все больше выделяется различий между поколениями. Изучаются особенности, отличающие современные поколения друг от друга, ценности поколений, а также восприятие этих ценностей как конкретным поколением, так и представителями взаимодействующих

с ним когорт. Некоторые исследователи отмечают, что современному молодому поколению (так называемому поколению «Игрек») в сравнении с их родителями (так называемым поколением «Икс») свойственен отказ от принятых ранее критериев социальной зрелости (которую можно понимать как соответствие ряду социально-психологических стандартов), однако исследования, затрагивающие данную тему, практически отсутствуют. Было проведено трехэтапное (количественное и качественное) исследование (первый этап, N = 349 чел.; второй этап N = 25 чел.; третий этап N = 100 чел.). На первом этапе использовались и анализировались данные лонгитюдного обследования домохозяйств РМЭЗ НИУ ВШЭ; на втором – проводилась серия полуструктурированных интервью по теме восприятия социальной зрелости; на третьем – исследовались ценности поколенческих когорт с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича и авторской анкеты, позволяющей оценить влияние культурного контекста на формирование ценностей. В рамках первого (вспомогательного) этапа подтвердилась базовая гипотеза о различиях в соответствии социальным критериям зрелости (возраст вступления в брак, появления детей в семье, обретения финансовой независимости) у молодого («Игрек») и старшего («Икс») поколений современных россиян. В рамках второго этапа были выявлены особенности восприятия данных различий, а с помощью результатов третьего этапа была предложена интерпретация полученных различий с помощью выявленных у поколения «Игрек» ценностей и особенностей восприятия этих ценностей им самим и поколением «Икс».

Ключевые слова: поколение «Игрек», поколение «Икс», ценности поколения, социальная зрелость, критерии социальной зрелости

История статьи:

Поступила в редакцию: 12 июня 2020 г.

Принята к печати: 15 июля 2020 г.

Для цитирования:

Rikel A.M. Perception of social maturity criteria, self-perception and value orientations among Russian millennials // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 491–503. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-491-503>

Сведения об авторе:

Рикель Александр Маркович, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6940-4244>. E-mail: a.m.rikel@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-504-520

УДК 159.99

Исследовательская статья

Закономерности обсуждения актуальных событий интернет-пользователями на площадках Рунета

Н.Д. Павлова, В.А. Афиногенова, Т.А. Гребенщикова,
И.А. Зачесова, Т.А. Кубрак

Институт психологии Российской академии наук
Российская Федерация, 129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1

Аннотация. В статье рассматривается проблема сетевых дискуссий, представляющих новую социальную реальность современного цифрового общества. Коммуникативная онлайн-активность задает представление о происходящем, что стимулирует интерес к изучению постсобытийного интернет-дискурса. Отмечается, что доминирующую роль в этой коммуникативной среде играет направленность на продвижение собственной картины мира и подавление активности других пользователей. Настоящая работа продолжает серию исследований, ориентированных на конкретизацию этих представлений. В исследованиях, проведенных ранее с использованием метода интент-анализа, было установлено, что в процессе обсуждения происходит модификация референциальных объектов и сдвиг интенционального состава дискурса относительно исходной презентации события, а также были обнаружены отличия видов постсобытийного дискурса по степени конфликтности, составу интенций и др. Верификация выявленных закономерностей, связанных с интенциональным пространством постсобытийного дискурса, составила цель настоящего исследования, выполненного на материале обсуждения на различных площадках одного и того же события – отказа принца Гарри Виндзора и Меган Маркл от статуса членов королевской семьи. Полученные данные подтверждают значительную модификацию в ходе обсуждения референциальных объектов и интенционального содержания дискурса относительно поступившего сообщения: появляются дополнительные референциальные объекты, их значение размывается, с добавлением многочисленных эмоционально окрашенных интенций многократно возрастает число категорий интенций. При этом выявляется сдвиг в сторону интенций дистанцирования и дискредитации относительно большинства обсуждаемых тематических объектов. Обсуждение развивается преимущественно за счет направленности пользователей на комментарии собеседников и соответствующие интерактивные объекты, что соотносится с высокой диалогичностью постсобытийного дискурса. Результаты исследования позволяют продвинуться в изучении обсуждения событий интернет-пользователями и в вопросе о том, какие характеристики постсобытийного дискурса являются устойчивыми, а какие видоизменяются в связи с ведущей функцией, тематикой и пр.

Ключевые слова: интернет-дискурс, обсуждение событий интернет-пользователями, постсобытийный дискурс, интент-анализ, категории речевых интенций, референциальные объекты дискурса

© Павлова Н.Д., Афиногенова В.А., Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., Кубрак Т.А., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Современные исследования показывают, что мы живем в новом, не имевшем аналогов, информационном поле. В его формировании огромную роль играет не только моментальное распространение информации, но и активное включение миллионов людей, которые в силу самых разнообразных психологических потребностей, в том числе таких, как получение социальной поддержки, самопрезентация и прочего, могут выступать источниками сообщений и давать отклик на значимые события общественной жизни. Эта коммуникативная активность, усиливающая собственное присутствие человека в мире, вместе с тем задает представление о происходящем и может способствовать трансформации образа реальности в сознании. Неудивительно, что растущий интерес вызывает функционирующий в интернете постсобытийный дискурс, связанный с сетевой активностью и комментариями пользователей.

Обсуждая события или сообщение о них, коммуникант выражает свое отношение и делает это в экспрессивной, постоянно заостряемой форме. Оценочное толкование присуще постсобытийному дискурсу, причем негативная оценочность преобладает (Радина, 2016; Кирилина, 2015; Градосельская, Пильгун, 2015 и др.). Это касается как предмета обсуждения, так и процесса взаимодействия, что обнаруживается в особенностях дискурсивных стратегий, среди которых ведущими признаются стратегия самопрезентации и более частные стратегии антагонизма в отношении чужой позиции, доминирования, кооперативная и деструктивная стратегии (Романтовский, 2015; Попова, 2014; Сидорова, 2011). Хотя сетевая активность при определенных условиях может трансформироваться в коллективное действие (Theocharis et al., 2017; Bastos et al., 2015; Sutherland, 2016), доминирующей выступает направленность на продвижение своей картины мира и подавление активности других пользователей, приобретающая нередко специфические для данной среды агрессивные формы (Радина, 2018; Курьянович, 2018; Heirman et al., 2015 и др.). Вместе с тем взаимодействие в сети регулируется определенными нормами (Сергеева и др., 2016; Stroud et al., 2015; Woong Yun et al., 2013; Benamar et al., 2017), обнаруживается специфика этикета на различных площадках (Интернет-коммуникация..., 2018; Santana, 2014 и др.).

В серии исследований, проведенных нами с использованием метода интент-анализа, выявлены модификация референциальных объектов дискурса (замена, обобщение и др.) и качественный сдвиг интенционального состава относительно исходной презентации события (Гребенщикова и др., 2016; Павлова, Гребенщикова, 2017). Получены данные, демонстрирующие отличия видов постсобытийного дискурса по степени конфликтности, составу интенций, характеристикам референциальных объектов и др. (Гребенщикова и др., 2018; Гребенщикова, Павлова, 2019; Кубрак, 2019). Развиваемый подход приобретает особую значимость в современный период, что определяется не только недостаточной разработанностью проблематики постсобытийного дискурса и сложностью его изучения, но и динамикой событий, обсуждение которых оказывает растущее влияние на все сферы жизни.

Дальнейшее развитие начатых исследований ставит вопрос верификации выявленных закономерностей при обсуждении на различных площадках одно-

го и того же события. Эмпирическое изучение этого вопроса составило *цель* проведенного исследования.

Ставились следующие *задачи*:

1) описать основные референциальные объекты и их качественные изменения относительно исходных сообщений при обсуждении на различных площадках конкретного события;

2) охарактеризовать модификацию интенционального содержания дискурса, определив интенции, получающие наибольшее развитие в ходе обсуждения;

3) описать коммуникативную структуру постсобытийного дискурса и основные линии развития дискуссии.

Исследовательские гипотезы:

1. При обсуждении события происходит модификация референциальных объектов и интенционального состава дискурса относительно исходного сообщения.

2. В откликах на сообщение преобладают негативные интенции дистанцирования и дискредитации.

3. Дискурс развивается преимущественно за счет направленности субъектов общения на комментарии собеседников.

Процедура и методы исследования

Материал исследования. Пять информационных сообщений об отказе принца Гарри Виндзора и Меган Маркл от статуса высокопоставленных членов королевской семьи, так называемом мэгзите, и их обсуждение (176 комментариев, $\bar{M} = 35$, $\min = 20$, $\max = 48$) в социальных сетях «ВКонтакте» (Школа феминизма, vk.com/fem_school) и Facebook (страница издания «Медуза», facebook.com/themeduza/), в новостной ленте (Яндекс.Дзен, zen.yandex.ru), в личном блоге ЖЖ (Лена Миро, lena-miro.ru), на сайте информационного СМИ (радиостанция «Эхо Москвы», echo.msk.ru). Отбирались популярные сообщения указанной тематики, получившие более двадцати комментариев, которые были опубликованы в январе 2020 г. Комментарии к сообщению анализировались в полном объеме. Критерием отбора площадок выступало их разнообразие: по задачам, наличию лидеров, платформам. Исходно эмпирический материал исследования составляли тридцать семь постов с комментариями.

Участники исследования. 109 человек (по информации в открытых интернет-источниках: 36 мужчин, 73 женщины).

Процедура и методика исследования. Использовался интен-анализ – экспертный метод оценки психологического содержания речи, позволяющий реконструировать интенции субъектов общения, в том числе сопряженные с текущим взаимодействием, коммуникативными тактиками и др. (Ушакова и др., 2000; Павлова, Гребенщикова, 2017). При квалификации интенций учитывались языковые и речевые маркеры (порядок слов, повторы и др.), ответные реакции партнеров, обнаруживающие их понимание сказанного и др.

На первом этапе выделялись основные референциальные объекты – упоминаемые в речи объекты, на которые направлены интенции коммуниканта («Я», «Собеседник» и др.). На втором этапе осуществлялась квалификация про-

явленных речевых интенций в эмпирическом материале. С опорой на словари (Афиногенова, Павлова, 2016; Гребенщикова и др., 2016) выделялись три группы интенций: 1) негативные, связанные с критикой, дискредитацией и/или дистанцированием; 2) нейтральные, направленные на анализ ситуации или точки зрения собеседника, а также представление своей позиции без осуждения или критики Другого; 3) позитивные, служащие поддержке, консолидации, воодушевлению и др.

Анализ проводился тремя экспертами-психолингвистами, имеющими многолетний опыт интент-анализа, которые независимо друг от друга изучали соответствующий пост и комментарии к нему в сети Интернет и осуществляли квалификацию интенций с учетом информации о них, предыдущих сообщениях пользователей и пр. Полученные результаты обсуждались совместно в ходе трех экспертных сессий, после чего принималось согласованное решение относительно категорий реализованных интенций. Далее осуществлялась экспертная оценка результатов интент-анализа, в процедуре которой были дополнительно задействованы еще два эксперта-психолингвиста. Им предлагалось на условиях анонимности оценить выраженность интенций из представленного списка в двух транскриптах обсуждений (дихотомическая шкала «да-нет»). Для единообразия понимания экспертами представленных категорий в каждой бланке приводился список квалифицируемых интенций с определениями. Данные интент-анализа использовались на третьем этапе для описания модификации референциальных объектов и интенционального содержания дискурса относительно исходных сообщений. На четвертом этапе определялась преобладающая интенциональная направленность в отношении референциальных объектов и основные линии развития обсуждений.

Для оценки различия в выраженности долей и пропорций использовался точный критерий Фишера, который позволяет сравнивать относительные показатели, характеризующие частоту определенного признака. Для расчета использовалась программа Statistica 10. При экспертной валидации результатов интент-анализа для оценки согласованности работы экспертов применялся коэффициент каппа Флейса для номинальных переменных. Для оценки степени совпадения его результатов с мнениями экспертов, привлеченных на этапе экспертной проверки, применялась статистика отношения шансов (ОШ) (Флейс, 1989).

Результаты

Референциальные объекты постсобытийного дискурса связаны с процессом взаимодействия или с обсуждаемой темой. В числе объектов первого «интерактивного» типа выделены: «Сообщество» – неперсонализированная аудитория, на которую направлены высказывания участников; «Собеседник» – конкретный комментатор, автор обсуждаемых постов; «Я» – сам говорящий. Среди связанных с темой обсуждения так называемых топик-объектов в исследуемом дискурсе представлены семь объектов: «Меган Маркл», «Принц Гарри», «Супруги» (супружеская пара Меган и Гарри), «Большая королевская семья» (королева Елизавета II, принц Чарльз и др.), «Россияне, мы» (граждане России, общественность, налогоплательщики), «Российская власть» (государ-

ственные структуры, официальная пресса), «Другое» (фанаты Меган, Трамп, Запад и пр.).

Сопоставление исходного сообщения и последующего обсуждения показывает, что количество основных референциальных объектов исходного может в 2–4 раза увеличиваться. Это отмечается в тех случаях, когда инициирующее сообщение содержит краткую сводку новостей (интернет-площадки СМИ «Медуза» – 4/8, «Школа феминизма» – 2/8, СМИ «Эхо Москвы» – 2/8). Если сообщение представлено развернутым авторским высказыванием, число референциальных объектов возрастает, но остается близким исходному (личный блог ЖЖ – 6/7, интернет-площадка «Яндекс.Дзен» – 7/8). При этом во всех случаях добавляется референциальный объект «Собеседник»; в числе добавляющихся могут выступать также объекты «Я», «Большая королевская семья», «Принц Гарри», «Российская власть». Вместе с тем выявляется модификация в процессе обсуждения образа исходных топик-объектов. Коммуниканты в одних случаях обобщают их (Гарри и Меган – межрасовый брак, мужчина и женщина), в других, напротив, конкретизируют (герцогиня Сассекская – актриса, российская общественность – сантехник Василий и парикмахер Люся), в-третьих, заменяют одни объекты на другие, смещая фокус проблемной ситуации (члены королевской семьи – сынки Чаек и Ротенбергов, супруги – дети).

Проведенная экспертиза данных интент-анализа показала, что эксперты работали согласованно, данные ими оценки не случайны (χ -критерий = 0,42, $p = 0,0025$) и с высокой вероятностью совпадают с результатами интент-анализа ($w = 7,2$; стандартизированная ошибка $w = 3,24$ при $p = 0,02$), все это свидетельствует о валидности его процедуры и надежности результатов.

Интенции субъектов общения, выявленные в материале, представлены пятьдесят одной категорией. Наименьшей выраженностью отличаются позитивные интенции (двенадцать категорий). В их числе такие направленные на интерактивные референциальные объекты, как «похвалить», «поддержать», «согласиться», «пошутить» («*Ой, как хорошо Вы сказали!*»; «*Я сейчас расплачусь! – С кем Вы расплатитесь? Надеюсь, наличными?*»). Топик-объекты могут вызывать восхищение, похвалу, сочувствие и другие эмоционально-позитивные интенции («*Невероятно сильная и смелая женщина*»). Негативным интенциям присуще большее разнообразие, чем позитивным (двадцать категорий). Негативную окрашенность, связанную с критикой и дискредитацией интерактивных объектов, имеют интенции «возразить», «оскорбить», «выразить возмущение» и пр.: «*Но ты-то уж точно все на свете видела и знаешь! Что не мешает иногда писать удивительную чухню!*». В отношении топик-объектов проявляется неприязнь, злорадство, стремление обесценить и прочее: «*Дура она, может возвращаться в Америку, кому она нужна! Принципиальная наша!*». Чуть менее разнообразны (девятнадцать категорий) нейтральные интенции, связанные с представлением своей позиции, стремлением узнать мнение других участников дискуссии, анализом и поддержанием темы: «выразить мнение», «выяснить», «предположить» и др. («*Думаете, так серьезно? Я-то предположила, что элементарное нежелание платить налоги в США*»).

При сопоставлении по интенциональным характеристикам сообщения о событии и его обсуждения обнаруживается *расширение интенционального состава дискурса* за счет многократного (в 3,5–9,2 раза) увеличения числа категорий интенций. Это определяется, с одной стороны, добавлением отсутствовавших в исходном сообщении категорий интенций, направленных на собеседника («выразить удивление», «уточнить», «поддержать» и пр.). С другой стороны, в процессе обсуждения остальных референциальных объектов могут проявляться ранее отсутствовавшие позитивные (площадки «Яндекс.Дзен», СМИ «Медуза», «Школа феминизма») и негативные интенции (площадки СМИ «Медуза», «Школа феминизма»). Вместе с тем многократно возрастает количество реализаций интенций (точный критерий Фишера, $p < 0,001$), что связано с включением в обсуждение большого числа собеседников и коллективной разработкой темы.

В целом, как показывает рис. 1, в исходных сообщениях приоритет имеют нейтральные интенции: «Внук британской королевы Елизаветы II принц Гарри и его жена Меган Маркл объявили об отказе от статуса высокопоставленных членов королевской семьи и полагающихся в связи с ним привилегий», хотя значимых различий в выраженности интенций различной направленности не обнаруживается (точный критерий Фишера, $p > 0,05$). В последующем обсуждении на первый план выходят негативные интенции («Да кто такая Меган Маркл, чтобы Трамп был ее врагом?! Третьесортная актриса из канадского сериала»), частота реализации которых превосходит частоту проявления нейтральных и позитивных интенций (точный критерий Фишера, $p < 0,001$).

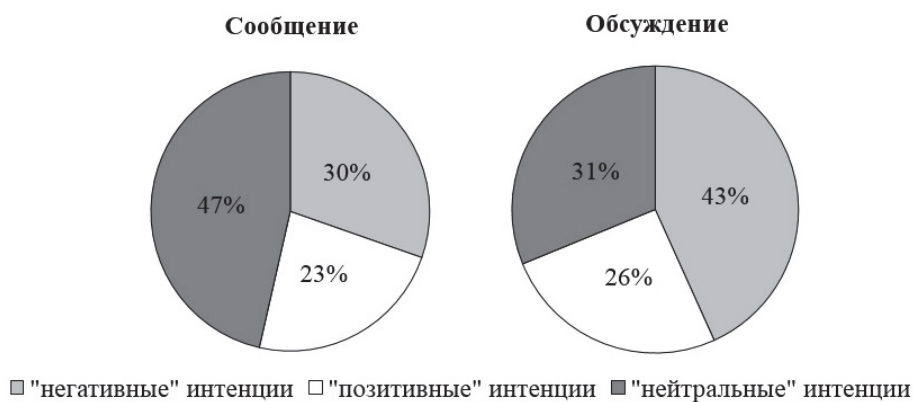


Рис. 1. Относительные частоты интенций различной направленности в сообщении о событии ($n = 56$) и последующем обсуждении ($n = 486$)

[Figure 1. Relative frequencies of intentions of various direction in the message about the event ($n = 56$) and in the subsequent discussion ($n = 486$)

Важно отметить, что исходно негативные интенции преобладают лишь в описании события на интернет-площадке «Яндекс.Дзен», что соответствует преобладающей негативной окраске дальнейших обсуждений (рис. 2). Большинству сообщений, инициирующих дискуссию, негативные интенции не свойственны («Супруга принца Гарри впервые появилась на публике после объявления “Мегзита”»). Однако преимущественно нейтральный тон сообщений

утрачивается в обсуждении, сменяясь негативной тональностью. Так, описание события, содержащее на площадке СМИ «Медуза» нейтральные интенции («информировать», «характеризовать»), в последующем обсуждении развивается в негативном ключе: *«Какая жертва! Он откажется от влиятельных личных связей и знакомств, личного имущества, блестящего образования? Начнет жизнь “с нуля”? Лицемерие, да и только!»* (точный критерий Фишера, $p < 0,001$). Исключение составляет дискурс интернет-площадки «Школа феминизма», где нейтральное сообщение вызывает дискуссию, в которой три группы интенций реализуются практически с одинаковой частотой (точный критерий Фишера, $p > 0,05$).

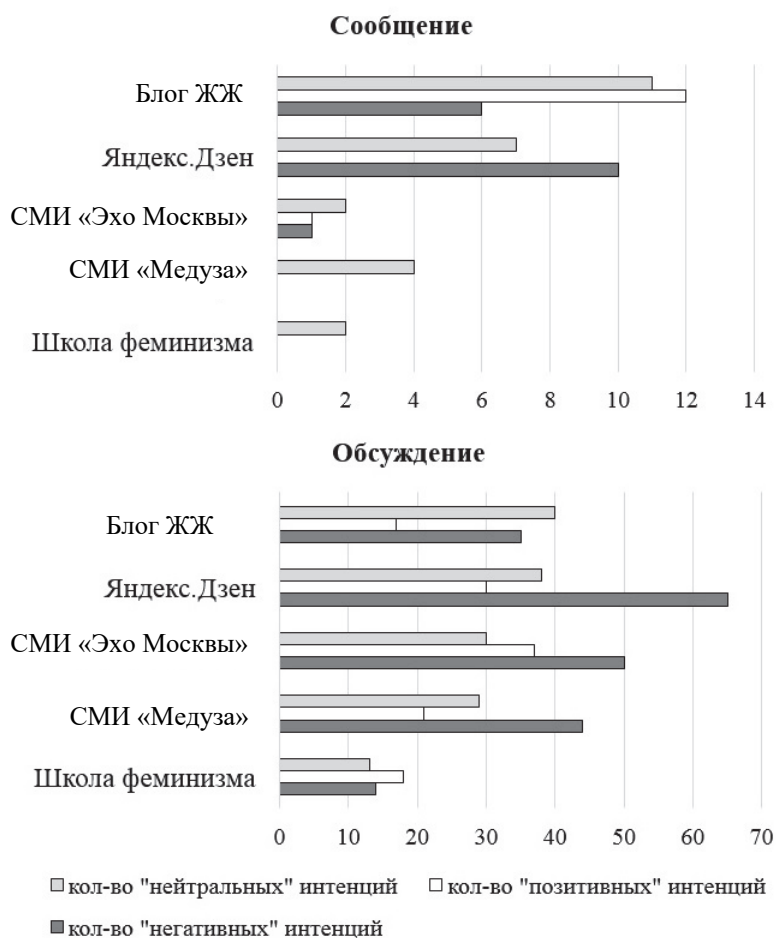


Рис. 2. Абсолютные частоты интенций различной направленности в сообщении о событии и последующем обсуждении на разных интернет-площадках
 [Figure 2. Absolute frequencies of intentions of various direction in the message about the event and in the subsequent discussion on different Internet sites]

Эти результаты свидетельствуют о том, что в целом обсуждение не соответствует подаче информации в инициирующем посте. Тем не менее, если оценивать тональность дискурса по соотношению проявленных в нем негативных, позитивных и нейтральных интенций, между ними прослеживается определенное соответствие. Превалирование негативных интенций над нейтральными и полное отсутствие позитивных оценок в сообщении площадки «Яндекс.

Дзен» соотносится с наиболее выраженной негативной заряженностью разворачивающихся на этой площадке обсуждений (рис. 2). Присутствие в сообщении позитивных интенций смягчает дискуссию, которая в этом случае протекает с преобладанием, хоть и незначительным, нейтральных интенций, как на площадке ЖЖ.

Основные линии развития обсуждения характеризует распределение интенций, реализуемых коммуникантами, по референциальным объектам (рис. 3).

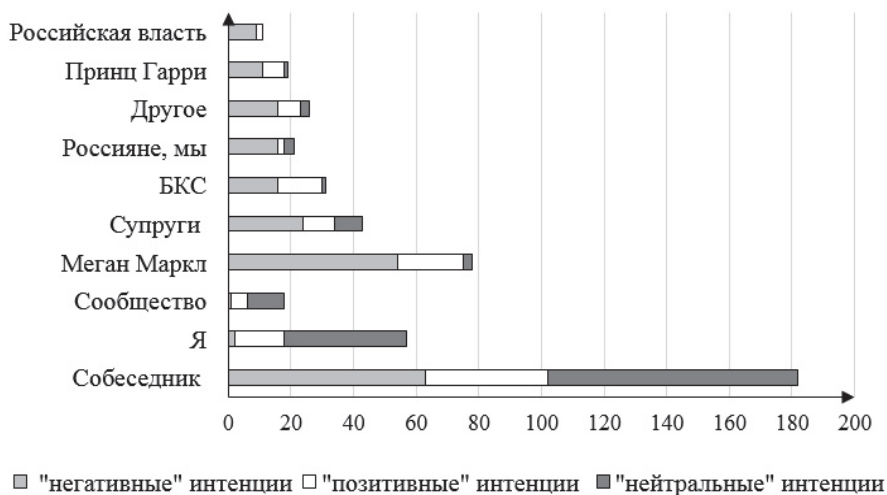


Рис. 3. Представленность в дискурсе референциальных объектов и направленных на них интенций

[Figure 3. Referential objects presented in the discourse and the intentions directed at them]

Примечание. По оси указаны абсолютные частоты негативных, нейтральных и позитивных интенций.
[Note. The absolute frequencies of negative, neutral and positive intentions are given on the axis.]

Обнаруживается, что по числу направленных на них интенций в обсуждении актуализируется примерно на 10 % больше интерактивных объектов, чем топик-объектов. При этом на первом месте по числу относящихся к нему интенций находится интерактивный объект «Собеседник» (37,5 %), который по представленности превышает другие, в том числе наиболее частотные, интерактивные и топик-объекты, более чем вдвое («Я» – 11,7 %, «Меган» – 16 %; точный критерий Фишера, $p < 0,001$). Эти данные говорят о превалировании диалогических интенций, направленных на выяснение позиции собеседника, выражение к ней отношения. Потребность в совместном обсуждении и интерпретации события проявляется также в том, что интерактивные объекты, среди которых первое место принадлежит «Собеседнику», вызывают в 6,5 раз больше нейтральных аналитических интенций: «предположить», «пояснить», «уточнить» и др. (различия с топик-объектами значимы; точный критерий Фишера, $p < 0,001$).

Обратная картина складывается в отношении негативных интенций, которых на топик-объекты приходится в 2,2 раза больше, чем на интерактивные объекты (точный критерий Фишера, $p < 0,001$). При этом негативная направленность на объект «Меган» выше, чем на прочие топик-объекты, минимум в 2,3 раза (точный критерий Фишера, $p < 0,001$); обнаруживаются случаи обес-

ценивания, дискредитации, сарказма: *«Некрасивая, но чрезвычайно самолюбивая Меган»*; *«Актерка, излишне самоуверенная»*. Хотя позитивные интенции поддержки, сочувствия, восхищения также присутствуют (*«Невероятно сильная и смелая женщина»*), наблюдается выраженная асимметрия в сторону негативных оценок (точный критерий Фишера, $p < 0,001$).

Наиболее сбалансированный интенциональный профиль имеет топик-объект «Большая королевская семья»: количество относящихся к нему негативных интенций уравновешено суммарным весом нейтральных и позитивных интенций. Сближены эти оценки и в отношении топик-объектов «Супруги» и «Принц Гарри». Однако в сравнении с объектом «Меган», вызывающим среди топик-объектов наибольший отклик (16 %), данные объекты существенно менее значимы по общему количеству реализованных интенций (6,4, 8,8, 3,9 % соответственно; точный критерий Фишера, $p < 0,001$). Это характеризует доминирование объекта «Меган» в плане дистанцирования и дискредитации, формируя образ «хищницы», противостоящей королевской семье, вызывающей большее уважение и сочувствие, а также «подкаблучнику» Гарри.

Следует отметить преобладание негативных интенций и в отношении топик-объекта «Российская власть» (точный критерий Фишера, $p < 0,001$), который, хотя и не является значимым по общему количеству реализованных интенций (2,3 %), выступает на первый план в политическом контексте площадок СМИ «Медуза» и «Эхо Москвы» (*«Вот наш Вождь, не выходя “из грязи”, продолжает 20 лет, “как раб на галерах” пахать!»*). Несколько более равномерно распределены негативные, нейтральные и позитивные интенции в отношении объекта «Россияне, мы» (точный критерий Фишера, $p > 0,05$), представленного шире (4,3 %). Показательны, однако, случаи самокритики, проявляющиеся в таких направленных на данный объект негативных интенциях, как «выразить иронию», «высмеять»: *«Их ждут наши южноуральские заводы: прЫнц – учеником фрезеровщика пойдет, Меган – разметчицей. 20 тыщ р в молодой семье будут не лишними»*.

В целом наблюдается асимметрия дискурса в сторону дистанцирования и дискредитации относительно большинства выделенных топик-объектов. Выявленная направленность на интерактивные объекты соотносится с высокой диалогичностью дискурса. Дискурс развивается преимущественно за счет направленности субъекта на комментарии собеседников, что связано с потребностью в совместном обсуждении и интерпретации событий.

Обсуждение результатов

Исследование подтверждает выявленную ранее закономерность, согласно которой в ходе обсуждения событий интернет-пользователями происходит модификация референциальных объектов и интенционального состава дискурса относительно исходного сообщения (Гребенщикова и др., 2016; Павлова, Гребенщикова, 2017, Павлова и др., 2020). Увеличение количества объектов и размывание их значения, а также возрастание числа категорий интенций с добавлением эмоционально окрашенных интенций обнаруживается в тематически однородных обсуждениях как в тех случаях, когда инициирующее

сообщение содержит краткое описание события, так и в случаях, когда оно представлено развернутым авторским постом. Эти данные, свидетельствующие в пользу устойчивости обсуждаемой закономерности, согласуются с представлением о продвижении собственной картины мира и конструировании версии событий как отличительной черте медиадискурса (Т. ван Дейк, Е.И. Шейгал, J. Potter, R. Harre, R. Wodak). Дискурсивная практика модификации в процессе обсуждения референциальных объектов смещает фокус проблемной ситуации, провоцируя интенции определенной тональности, – этот факт конкретизирует вывод о «притягивании» темой соответствующих оценок и комментариев, сформулированный при изучении материалов Facebook (Stroud et al., 2015).

Исследование показывает, что в откликах коммуникантов преобладают интенции дистанцирования и дискредитации, тогда как большинству сообщений, инициирующих дискуссию, негативные интенции не свойственны. Зарубежные исследования, отмечая вариативность медиаконтента (Nordas, Ottosson, 2019), напротив, показывают, что негативные оценки присущи как описанию события (Ribot, 2019), так и его последующему обсуждению (Mahfouz, 2018).

В проведенном исследовании сдвиг в сторону негативных интенций отмечается относительно большинства топик-объектов, как исходно присутствовавших в дискурсе, так и добавляющихся в ходе обсуждения. Этот результат согласуется с позицией, выраженной во многих исследованиях (Градосельская, Пильгун, 2015; Кирилина, 2015; Радина, 2016; Рьжков, 2012), где обсуждения в Рунете выступают зоной негативной оценочности. Сбалансированность разнонаправленных интенций и выявленные ранее случаи преобладания нейтральных аналитических интенций (Павлова и др., 2020) свидетельствуют о функциональной дифференциации постсобытийного интернет-дискурса, виды которого формируются под влиянием комплекса социальных, коммуникативных и тематических факторов.

При наличии в обсуждении интерактивных и топик-объектов преимущественная направленность коммуникантов на объект «Собеседник» говорит о выраженности диалогических интенций, потребности в совместном обсуждении и интерпретации события, что согласуется с данными зарубежных исследований, где также отмечается сосредоточенность на общении между комментаторами (Simoes, 2019). Интенции возникают не столько в ответ на исходный пост, сколько в связи с комментариями других участников, причем интерактивные объекты вызывают больше нейтральных интенций, связанных с анализом проблемной ситуации и обменом суждениями, чем топик-объекты. Эти данные, обнаруживающие заинтересованность в мнении Другого, указывают на растущую роль интернета как средства межличностного и группового общения, которая отмечается многими авторами (А.Г. Асмолов, А.Е. Войкунский, С.Н. Ениколопов и др.). При этом диалогичность дискурса, очевидно, зависит от параметров контекста: направленность на исходное сообщение и задаваемые им топик-объекты может преобладать, что сопряжено с интенциями представления собственного опыта и впечатлений (Павлова и др., 2020).

Заключение

При обсуждении события на различных интернет-площадках отмечается модификация референциальных объектов и интенционального содержания дискурса относительно иницирующего сообщения. Появляются дополнительные топик- и интерактивные объекты («Российская власть», «Собеседник», «Я»), значение референциальных объектов размывается. Многократно (в 3,5–9,2 раза) увеличивается число категорий интенций, причем могут проявляться не представленные исходно позитивные и негативные интенции.

В откликах на сообщение преобладают интенции дистанцирования и дискредитации, тогда как большинству сообщений, иницирующих дискуссию, негативные интенции не свойственны. Сдвиг в сторону негативных интенций наблюдается относительно большинства топик-объектов, как исходно присутствовавших, так и добавляющихся в ходе обсуждения.

Обсуждение развивается преимущественно за счет направленности субъекта на комментарии собеседников и соответствующие интерактивные объекты, что соотносится с высокой диалогичностью дискурса и потребностью в совместном осмыслении события.

Исследование расширяет представление о видах дискурса, появление которых связано с развитием информационных технологий. Оно показывает, что функционирующий в интернете постсобытийный дискурс обнаруживает модификацию объектов обсуждения и смещение интенционального состава в сторону негативных интенций. Эти данные, свидетельствующие о формировании образа ситуации и негативном векторе осмысления событий, имеют практическую значимость в контексте проблемы информационно-психологической безопасности, привлекающей внимание общества. Существенное изменение референциальных объектов и интенционального содержания дискурса относительно иницирующего сообщения в очередной раз подтверждает представление о том, что коммуникативная онлайн-активность может способствовать трансформации образа реальности в сознании. Понимание закономерностей обсуждения событий пользователями может использоваться при разработке мер информационно-психологической безопасности и проведении психолингвистической экспертизы, служить развитию инструментов автоматического анализа дискурсивного пространства интернета и прогнозирования группового поведения в интернет-среде.

Виды интернет-дискурса активно изучаются. Однако постсобытийный дискурс, насколько нам известно, как особый вид дискурса систематически не исследовался, хотя он широко представлен в интернете и весьма многообразен. В его организации принципиальна соотнесенность двух составляющих: события и/или его описания и соответствующего постсобытийного обсуждения. Это формирует дискурсивные практики, смешивающие черты типовых дискурсов – политического, повседневного, рекламного. Какие характеристики постсобытийного дискурса можно рассматривать как устойчивые, а какие видоизменяются в связи с ведущей функцией, тематикой, условиями распространения – этот вопрос, предполагающий сопоставительный анализ дискурса на различных интернет-площадках и выявление психологических, социокультурных и коммуникативных факторов дифференциации его форм,

намечает перспективу разработки типологии постсобытийного дискурса в интернете. Вместе с тем обнаруживается и другой актуальный аспект дальнейших разработок – сравнительное изучение однотипных обсуждений в Рунете и других сегментах интернета, выявление специфики дискурсивных практик, особенностей российской выборки и пр.

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено по Госзаданию № 0159-2020-0005.

Список литературы

- Афиногенова В.А., Павлова Н.Д.* Интенциональные категории повседневного дискурса в студенческой среде // Психология дискурса. Проблемы детерминации, воздействия, безопасности / под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 102–127.
- Градосельская Г.В., Пильгун М.А.* Коммуникативные процессы в сетевой среде: междисциплинарный анализ политически активных сообществ в Фейсбуке // Вопросы психолингвистики. 2015. Т. 26. № 4. С. 44–58.
- Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д.* Патриотический дискурс в политическом интернет-сообществе // Вопросы психолингвистики. 2019. Т. 42. № 4. С. 34–49.
- Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д., Афиногенова В.А.* Модификация интенционального пространства в постсобытийном интернет-дискурсе // Психология дискурса. Проблемы детерминации, воздействия, безопасности / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 201–219.
- Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д., Афиногенова В.А.* Различия интенционального содержания постсобытийного дискурса и дискурса форума в интернете // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции / под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Изд-во «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. С. 122–127.
- Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография / под науч. ред. Т.Н. Колокольцевой, О.В. Лутовиновой. М.: Флинта: Наука, 2012. 328 с.
- Кирилина А.В.* Интернет-жанр «комментарий читателя» // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2015. Т. 17. № 1. С. 67–76.
- Кубрак Т.А.* Постсобытийный кинодискурс: понятие, функционирование, анализ случая // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 4. С. 600–617. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-600-617>
- Курьянович А.В.* Опыт лингво-правовой характеристики конфликтной языковой личности (на примере анализа коммуникативного поведения тролля в сетевой переписке) // Вестник ТГПУ. 2018. № 2 (191). С. 127–142.
- Павлова Н.Д., Гребенщикова Т.А.* Интент-анализ постсобытийного дискурса в интернете // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. С. 8.
- Павлова Н.Д., Гребенщикова Т.А.* Интент-анализ. Основания, процедура, опыт использования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 150 с.
- Павлова Н.Д., Гребенщикова Т.А., Афиногенова В.А., Зачесова И.А., Кубрак Т.А.* Интенциональное пространство постсобытийного дискурса на различных интернет-площадках // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 78–91. <https://doi.org/10.31857/S020595920009327-5>
- Попова Д.А.* Когнитивно-дискурсивная модель Интернет-дискурса // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2014. № 7 (90). С. 223–226.
- Радица Н.К.* Интент-анализ онлайн-дискуссий (на примере комментирования материалов интернет-портала ИноСМИ.ru) // Медиаскоп. 2016. № 4. URL: <http://www.mediascope.ru/2238>

- Романтовский А.В.* Метакоммуникативные индексы в дискурсе интернет-комментариев // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2015. Т. 1. № 3. С. 141–149.
- Рыжков М.С.* Речевые стратегии и тактики интернет-коммуникации (на материале чатов) // Интернет-коммуникация как новая речевая формация / под науч. ред. Т.Н. Колокольцевой, О.В. Лутовиновой. М.: Флинта, 2012. С. 72–87.
- Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Воронина Е.Ю.* Комментарий как форма дискурса профессионального виртуального сообщества (на примере IT) // Психология безопасности дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности / под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 84–102.
- Сидорова И.Г.* Коммуникативно-прагматические характеристики персональных и интерперсональных жанров интернет-дискурса // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2011. Т. 14. № 2. С. 154–159.
- Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Алексеев К.И., Латынов В.В., Цепцов В.В.* Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. СПб.: Алетей, 2000. 316 с.
- Флейс Дж.* Статистические методы для изучения таблиц долей и пропорций / пер. с англ. И.Л. Легостаевой, А.М. Никифорова. М.: Финансы и статистика, 1989. 320 с.
- Bastos M.T., Mercea D., Charpentier A.* Tents, tweets, and events: the interplay between on-going protests and social media // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2015. Vol. 65. No. 2. Pp. 320–350. <https://doi.org/10.1111/jcom.12145>
- Benamar L., Balague C., Ghassany M.* The Identification and Influence of Social Roles in a Social Media Product Community // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2017. Vol. 22. No. 6. Pp. 337–362. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12195>
- Heirman W., Angelopoulos S., Wegge D., Vandebosch H., Eggermont S., Walrave M.* Cyberbullying-Entrenched or Cyberbully-Free Classrooms? A Class Network and Class Composition Approach // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2015. Vol. 20. No. 3. Pp. 260–277. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12111>
- Mahfouz I.M.* The representation of Meghan Markle in Facebook posts: a discourse historical approach (DHA) // *International Journal of Language and Linguistics*. 2018. Vol. 5. No. 3. Pp. 246–259. <https://doi.org/10.30845/ijll.v5n3p24>
- Nordas A., Ottosson M.* The British media portrayal of an “American Royal”. A critical discourse analysis of the articles published by the British press covering the Duchess of Sussex during the Royal Africa tour 2019. Jonkoping University, 2019. 55 p.
- Ribot A.F.* A linguistic analysis of the representation of Kate Middleton and Meghan Markle in the British press: a corpus-based study. University of the Balearic Islands, 2019. 26 p.
- Santana A.D.* Virtuous or vitriolic: the effect of anonymity on civility in online newspaper reader comment boards // *Journalism Practice*. 2014. Vol. 8. No. 1. Pp. 18–33.
- Simoes E.* “Long live Harry and Meghan!”: an analysis of polite and aggressive argumentation strategies from online forums on celebrity-related news // *Journal of Discourse Studies*. 2019. Vol. 8. Pp. 156–178. <https://doi.org/10.21747/21833958/red8a7>
- Stroud N.J., Scacco M.J., Muddyman A., Curry A.L.* Changing deliberative norms on news organizations’ Facebook sites // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2015. Vol. 20. No. 2. Pp. 188–203. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12104>
- Sutherland K.E.* Using propinquity loops to blend social media and offline spaces: a case study of the ALS Ice-Bucket Challenge // *Media International Australia*. 2016. Vol. 160. No. 1. Pp. 78–88. <https://doi.org/10.1177/1329878x1665113>
- Theocharis Y., Vitoratou S., Sajuria J.* Civil Society in Times of Crisis: Understanding Collective Action Dynamics in Digitally-Enabled Volunteer Networks // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2017. Vol. 22. No. 5. Pp. 248–265. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12194>
- Woong Yun G., Park S.-Y., Holody K., Yoon K. S., Xie S.* Selective moderation, selective responding and balkanization of the blogosphere: a field experiment // *Media Psychology*. 2013. Vol. 16. No. 3. Pp. 295–317.

История статьи:

Поступила в редакцию: 3 мая 2020 г.

Принята к печати: 15 июля 2020 г.

Для цитирования:

Павлова Н.Д., Афиногенова В.А., Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А., Кубрак Т.А. Закономерности обсуждения актуальных событий интернет-пользователями на площадках Рунета // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 504–520. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-504-520>

Сведения об авторах:

Павлова Наталья Дмитриевна, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии речи и психолингвистики, Институт психологии Российской академии наук (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5120-4404>, eLIBRARY SPIN-код: 2357-2891. E-mail: pavlova_natalya@mail.ru

Афиногенова Виктория Алексеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики, Институт психологии Российской академии наук (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9216-0145>, eLIBRARY SPIN-код: 8326-5586. E-mail: viktoriyamail87@mail.ru

Гребенщикова Таисия Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики, Институт психологии Российской академии наук (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1815-4572>, eLIBRARY SPIN-код: 7146-6411. E-mail: gretiya@mail.ru

Зачесова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики, Институт психологии Российской академии наук (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-23-69-0262>, eLIBRARY SPIN-код: 4037-4917. E-mail: zachiosova-2004@mail.ru

Кубрак Тина Анатольевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики, Институт психологии Российской академии наук (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0701-1736>, eLIBRARY SPIN-код: 4443-1814. E-mail: kubrak.tina@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-504-520

Research article

Patterns of Discussion of Current Events by Internet Users: Case Study of Runet Sites

Natalya D. Pavlova, Victoriya A. Afinogenova, Taisiya A. Grebenshikova,
Irina A. Zachesova, Tina A. Kubrak

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13 Yaroslavskaya St, bldg 1, Moscow, 129366, Russian Federation

Abstract. The article deals with the problem of network discussions representing the new social reality of modern digital society. Communicative online activity sets an idea of what is happening, stimulating interest in the study of post-event Internet discourse. It is noted that

the dominant role in this communication environment is played by the focus on promoting one's own world view and suppressing the activity of other users. This work continues a series of studies aimed at concretising these ideas. In previous studies conducted using the method of intent analysis, it was found that, in the process of discussion, there is a modification of referential objects and a shift in the intentional composition of discourse relative to the initial presentation of the event. In addition to it, differences in the types of post-event discourse were found in terms of the degree of conflict, the composition of intentions, etc. Verification of the revealed patterns associated with the intentional space of post-event discourse was the goal of the study carried out on the material of the discussion of the same event at different sites, i.e. the refusal of Prince Harry and Meghan Markle from the status of members of the royal family. According to the data obtained, a significant modification is confirmed during the discussion of referential objects and the intentional content of discourse regarding the received message: additional reference objects appear, their meaning is blurred, the number of categories of intentions increases many times with the increase of numerous emotionally coloured intentions. At the same time, a shift towards intentions of distancing and discrediting is revealed in relation to most of the discussed thematic objects. The discussion develops mainly due to the focus of users on the comments of interlocutors and the corresponding interactive objects, which is associated with the high dialogueness of post-event discourse. The data obtained allow us to advance in studying the discussion of events by Internet users and understanding which characteristics of the post-event Internet discourse are stable, and which are modified in connection with the leading function, theme, etc.

Key words: Internet discourse, discussion of events by Internet users, post-event discourse, intent analysis, categories of speech intentions, reference objects of discourse

Acknowledgements and Funding. The study was supported by the state assignment No. 0159-2020-0005.

References

- Afinogenova, V.A., & Pavlova, N.D. (2016). Intencional'nye kategorii povsednevnogo diskursa v studencheskoj srede. In A.L. Zhuravlev, N.D. Pavlova & I.A. Zachesova (Eds.), *Psikhologiya Diskursa: Problemy Determinatsii, Vozdeistviya, Bezopasnosti* (pp. 102–127). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Bastos, M.T., Mercea D., & Charpentier, A. (2015). Tents, tweets, and events: The interplay between ongoing protests and social media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 65(2), 320–350. <https://doi.org/10.1111/jcom.12145>
- Benamar, L., Balague, C., & Ghassany, M. (2017). The identification and influence of social roles in a social media product community. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(6), 337–362. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12195>
- Flejs, Dzh. (1989). *Statisticheskie Metody dlja Izuchenija Tablic Dolej i Proporcij*. Moscow: Finansy i statistika Publ. (In Russ.)
- Gradoselskaya, G., & Pilgun, M. (2015). Communicative Processes in the Network Environment: The Interdisciplinary Analysis of Politically Active Communities on Facebook. *Journal of Psycholinguistics*, 26(4), 44–58. (In Russ.)
- Grebenshchikova, T.A., Pavlova, N.D., & Afinogenova, V.A. (2016). Modifikatsiya intencional'nogo prostranstva v postsobytiinom internet-diskurse. In A.L. Zhuravlev, N.D. Pavlova & I.A. Zachesova (Eds.), *Psikhologiya Diskursa: Problemy Determinatsii, Vozdeistviya, Bezopasnosti* (pp. 201–219). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Grebenshchikova, T.A., & Pavlova, N.D. (2019). Patriotic discourse in the political internet community. *Journal of Psycholinguistics*, 42(4), 34–49. (In Russ.)
- Grebenshchikova, T.A., Pavlova, N.D., & Afinogenova V.A. (2018). Razlichija intencional'nogo sodержaniya postsobytiynogo diskursa i diskursa foruma v internete. In R.V. Ershova (Ed.),

- Cifrovoe Obshchestvo kak Kul'turno-Istoricheskij Kontekst Razvitija Cheloveka* (pp. 122–127). Kolomna: GSGU Publ. (In Russ.)
- Heirman, W., Angelopoulos, S., Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S., & Walrave M. (2015). Cyberbullying-entrenched or cyberbully-free classrooms? A class network and class composition approach. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(3), 260–277. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12111>
- Kirilina, A.V. (2015). The Internet Genre of “Reader Comments”. *Vestnik of Moscow City University. Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 17(1), 67–76. (In Russ.)
- Kolokol'ceva, T.N., & Lutovinova, O.V. (Eds.) (2012). *Internet-Kommunikatsiya kak Novaya Rechevaya Formatciya*. Moscow: Flinta Publ., Nauka Publ. (In Russ.)
- Kubrak, T.A. (2019). Post-event cinema discourse: Concept, functioning, case study. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(4), 600–617. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-4-600-617>
- Kuryanovich, A.V. (2018). Experience of linguistic and legal personality characteristics of conflict language personality (on the example of analysis of communicative behavior of troll in the network correspondence). *Tomsk State Pedagogical University Bulletin (TSPU Bulletin)*, 2(191), 127–142. (In Russ.)
- Mahfouz, I.M. (2018). The representation of Meghan Markle in Facebook posts: A discourse historical approach (DHA). *International Journal of Language and Linguistics*, 5(3), 246–259. <https://doi.org/10.30845/ijll.v5n3p24>
- Nordas, A., & Ottosson, M. (2019). *The British Media Portrayal of an “American Royal”. A critical discourse analysis of the articles published by the British press covering the Duchess of Sussex during the Royal Africa tour 2019*. Jonkoping University.
- Pavlova, N.D., & Grebenshnikova, T.A. (2017). Intent-analiz postsobyitiinogo diskursa v Internete. *Psichologicheskie Issledovanija*, 10(52), 8. (In Russ.)
- Pavlova, N.D., & Grebenshnikova, T.A. (2017). *Intent-analiz. Osnovaniya, Procedura, Opyt Ispol'zovaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Pavlova, N.D., Grebenshnikova, T.A., Afinogenova, V.A., Zachesova, I.A., & Kubrak, T.A. (2020). Intencional'noe prostranstvo postsobyiti[n]ogo diskursa na razlichnyh internet-ploshhadkakh. *Psichologicheskij Zhurnal*, 41(3), 78–91. <https://doi.org/10.31857/S020595920009327-5> (In Russ.)
- Popova, D.A. (2014). Kognitivno-diskursivnaja model' Internet-diskursa. *Vestnik Irkutskogo Gosudarstvennogo Tehniceskogo Universiteta*, 7(90), 223–226. (In Russ.)
- Radina, N.K. (2016). Intent-analiz onlain-diskussii (na primere kommentirovaniya materialov internet-portala InoSMI.ru). *Mediaskop*, (4). Retrieved from <http://www.mediascope.ru/2238> (In Russ.)
- Ribot, A.F. (2019). *A Linguistic Analysis of the Representation of Kate Middleton and Meghan Markle in the British Press: A Corpus-Based Study*. University of the Balearic Islands.
- Romantovskij, A.V. (2015). Metakommunikativnye indeksy v diskurse internet-kommentarijev. *Vestnik Leningradskogo Gosudarstvennogo Universiteta imeni A.S. Pushkina*, 1(3), 141–149. (In Russ.)
- Ryzhkov, M.S. (2012). Rechevye strategii i taktiki internet-kommunikacii (na materiale chatov). In T.N. Kolokol'ceva & O.V. Lutovinova (Eds), *Internet-kommunikacija kak Novaja Rechevaja Formacija* (pp. 72–87). Moscow: Flinta Publ. (In Russ.)
- Santana, A.D. (2014). Virtuous or vitriolic: The effect of anonymity on civility in online newspaper reader comment boards. *Journalism Practice*, 8(1), 18–33.
- Sergeeva, A.S., Kirillov, B.A., & Voronina, E.Ju. (2016). Kommentarii kak forma diskursa professional'nogo virtual'nogo soobshhestva (na primere IT). In A.L. Zhuravlev, N.D. Pavlova & I.A. Zachesova (Eds.), *Psichologija Bezopasnosti Diskursa: Problemy Determinacii, Vozdejstvija, Bezopasnosti* (pp. 84–102). Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.)
- Sidorova, I.G. (2011). Pragmatic communication characteristics of personal and interpersonal genres in the internet discourse. *Science Journal of VolSU. Linguistics*, 14(2), 154–159. (In Russ.)
- Simoes, E. (2019). “Long live Harry and Meghan!”: An analysis of polite and aggressive argumentation strategies from online forums on celebrity-related news. *Journal of Discourse Studies*, (8), 156–178. <https://doi.org/10.21747/21833958/red8a7>

- Stroud, N.J., Scacco, M.J., Muddyman, A., & Curry, A.L. (2015). Changing deliberative norms on news organizations' Facebook sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(2), 188–203. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12104>
- Sutherland, K.E. (2016). Using propinquity loops to blend social media and offline spaces: A case study of the ALS Ice-Bucket Challenge. *Media International Australia*, 160(1), 78–88. <https://doi.org/10.1177/1329878x1665113>
- Theocharis, Y., Vitoratou, S., & Sajuria, J. (2017). Civil society in times of crisis: understanding collective action dynamics in digitally-enabled volunteer networks. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(5), 248–265. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12194>
- Ushakova, T.N., Pavlova, N.D., Alekseev, K.I., Latynov, V.V., & Cეცov, V.V. (2000). *Slovo v Dejstvii. Intent-analiz Politicheskogo Diskursa*. Saint Petersburg: Aletejja Publ. (In Russ.)
- Woong Yun, G., Park, S.-Y., Holody, K., Yoon, K.S., & Xie, S. (2013). Selective moderation, selective responding and balkanization of the blogosphere: A field experiment. *Media Psychology*, 16(3), 295–317.

Article history:

Received: 5 May 2020

Revised: 13 July 2020

Accepted: 15 July 2020

For citation:

Pavlova, N.D., Afinogenova, V.A., Grebenshikova, T.A., Zachesova, I.A., & Kubrak, T.A. (2020). Patterns of Discussion of Current Events by Internet Users: Case Study of Rунet sites. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 504–520. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-504-520> (In Russ.)

Bio notes:

Natalya D. Pavlova, Doctor Sc. of Psychology, is Head of the Laboratory of Psychology of Speech and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5120-4404>, eLIBRARY SPIN-code: 2357-2891. E-mail: pavlova_natalya@mail.ru

Victoriya A. Afinogenova, Ph. D. in Psychology, is senior researcher of the Laboratory of Psychology of Speech and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9216-0145>, eLIBRARY SPIN-code: 8326-5586. E-mail: viktoriyamail87@mail.ru.

Taisiya A. Grebenshikova, Ph. D. in Psychology, senior researcher of the Laboratory of Psychology of Speech and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1815-4572>, eLIBRARY SPIN-code: 7146-6411. E-mail: gretiya@mail.ru.

Irina A. Zachesova, Ph. D. in Psychology, senior researcher of the Laboratory of Psychology of Speech and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-23-69-0262>, eLIBRARY SPIN-code: 4037-4917. E-mail: zachiosova-2004@mail.ru.

Tina A. Kubrak, Ph.D. in Psychology, senior researcher of the Laboratory of Psychology of Speech and Psycholinguistics, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0701-1736>, eLIBRARY SPIN-code: 4443-1814. E-mail: kubrak.tina@gmail.com

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541

УДК 159.9.072

Исследовательская статья

Опросник «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация

В.П. Шейнов

Республиканский институт высшей школы
Республика Беларусь, 220001, Минск, ул. Московская, 15

Аннотация. Кибербуллинг – это многократные преднамеренные агрессивные действия одного или нескольких лиц, использующих электронные средства связи для агрессии против жертвы, которая не может защититься; это вид насилия посредством преследования, оскорблений, травли, унижения, запугивания, осуществляемых с помощью интернета, мобильных телефонов и других электронных устройств. В последнее время кибербуллинг получил широкое распространение, он причиняет значительный вред своим жертвам, оказывая негативное влияние на их психическое и физическое здоровье. Цель данного исследования – разработка надежного и валидного опросника «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга». В статье представлена процедура конструирования такого опросника и доказано, что он удовлетворяет основным критериям надежности: на внутреннюю согласованность, однородность, ретестовую надежность. Показано, что опросник валиден, так как удовлетворяет ключевым критериям валидности: валидизации в процессе конструирования опросника, содержательной, конструктивной и конвергентной валидности. Опросник стандартизован, приведены нормы для юношей и девушек, представленные в средних величинах и показателях стандартного отклонения. Теоретической основой исследования послужила модель манипулятивного воздействия (к разновидностям которого относится и кибербуллинг) и описанный с позиции этой модели психологический механизм воздействия кибербуллинга на личность. Конфирматорный факторный анализ показал, что модель представленного опросника имеет хорошие показатели достоверности и статистической согласованности. В экспериментальной части исследования приняли участие 307 юношей и девушек в возрасте от 17 лет до 21 года – учащиеся медицинских колледжей и курсантов Университета МЧС. Исследование включало два этапа психодиагностики испытуемых, проведенных с интервалом в два месяца. Выявленные с помощью опросника состояния индивидов, незащищенных от кибербуллинга, согласуются с результатами, полученными в предыдущих исследованиях. Предложенный опросник позволяет предупреждать индивидов об имеющей место или грозящей им опасности стать жертвой кибериздевательств. Опросник может стимулировать изучение кибербуллинга в русскоязычном социуме, в частности в кросс-культурных исследованиях.

Ключевые слова: опросник, кибербуллинг, кибериздевательства, незащищенность от кибербуллинга, жертвы, интернет, психологические проблемы

© Шейнов В.П., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Стремительное массированное внедрение информационных технологий во все сферы жизни общества приводит к появлению новых вызовов, с которыми человек ранее не сталкивался. Одним из таких вызовов стал кибербуллинг – многократные преднамеренные агрессивные действия одного или нескольких лиц, использующих электронные средства связи для агрессии против жертвы, которая не может защититься (Smith et al., 2006). Кибербуллинг – это вид насилия посредством издевательств, оскорблений, травли, унижения, запугивания, осуществляемых с помощью интернета, мобильных телефонов и других электронных устройств. (Используемые далее термины *кибербуллинг* и *кибериздевательства* мы рассматриваем как синонимы.)

«Показатели распространения кибериздевательств в разных странах различаются. По одним оценкам, в школьные годы издеваются над 10–20 % молодых людей, а от 5 до 15 % подростков сами издеваются над другими. При этом многие дети, которые подвергаются издевательствам, испытывают повторную и устойчивую виктимизацию в последующем» (Gini, Espelage, 2014. P. 545). «В России 10 % детей и 9 % родителей указали, что дети были жертвами кибербуллинга. Это превышает данные по странам Европы, где по 6 % детей и родителей свидетельствовали о кибербуллинге» (Солдатова и др., 2012. С. 105). Первые попытки исследовать явление кибербуллинга в Беларуси выявили схожую картину: «20 % участников выступали в роли жертвы, 14 % – в качестве агрессора, а 6 % – в роли свидетеля травли» (Белковец, 2016. С. 48). О распространенности кибербуллинга в русскоязычном сегменте интернета, его негативных последствиях для детей и подростков, необходимости пристального изучения и разработки мер профилактики свидетельствуют многочисленные публикации последних лет (Бочавер и др., 2019; Марченко, Маховская, 2018; Солдатова, Ярмина, 2019; Струков и др., 2018; Хломов и др., 2019 и др.). Есть множество других свидетельств распространенности кибербуллинга (Шейнов, 2019а).

В проведенном нами ранее аналитическом обзоре исследований кибербуллинга показано, что «кибериздеательства причиняют его жертвам значительный вред, положительно коррелируют с интернет-зависимостью, тревожностью, депрессией, неудовлетворенностью жизнью» (Шейнов, 2019а. С. 77). В обзоре охарактеризовано множество предикторов кибербуллинга, которые мы далее используем при конструировании опросника.

Кибербуллинг приводит к виктимизации, при этом исследователями установлено, что «виктимизация детей, подростков и взрослых порождает отрицательные эмоциональные состояния – депрессию, тревогу, уныние, страх, дистресс, гнев, отрицательную аффективность, самообвинение, низкую самооценку и посттравматический стресс» (Шейнов, 2019б. С. 94). Выявлена и обратная связь: «виктимизацию с большой вероятностью предсказывают низкий уровень удовлетворенности жизнью, низкая самооценка индивида, его депрессивные симптомы, тревожность, отрицательная аффективность» (Шейнов, 2019в. С. 154).

Представленные данные о распространенности кибербуллинга и его негативных последствиях приводят к необходимости разработки средства *защиты*

от кибериздевательств. Первым средством защиты от любой опасности является информирование об имеющейся угрозе ее потенциальных жертв («предупрежден – значит вооружен»).

В случае опасности кибербуллинга эффективным средством такой защиты может стать опросник, количественно оценивающий степень незащищенности индивида от кибербуллинга и позволяющий тем самым предупреждать индивидов об имеющей место или грозящей им опасности стать жертвой кибериздевательств. В соответствии с выполняемой функцией защиты, его можно назвать опросником «незащищенности индивида от кибербуллинга» (НК). Более детальное обоснование этого термина приведено нами далее в части работы, посвященной описанию теоретических предпосылок исследования. Исходя из сказанного, *цель данного исследования* мы видим в разработке надежного и валидного опросника «Оценка степени незащищенности от кибербуллинга».

Теоретические предпосылки исследования

Целью кибербуллинга является нанесение психологической травмы жертве кибериздеательства, поэтому данное психологическое воздействие правомерно отнести к числу манипулятивных. *Психологический механизм* воздействия кибербуллингом описывается общей моделью манипулятивного воздействия (Шейнов, 2009. С. 39–40). В случае кибербуллинга модель манипулятивного воздействия реализуется следующим образом:

- 1) *сбор информации* о потенциальной жертве, который производится при непосредственных контактах и/или через социальные сети;
- 2) *вовлечение в контакт*, происходящее в тот момент, когда адресат открывает свой аккаунт, почту;
- 3) *фоновым фактором* при этом служит безнаказанность, анонимность нападающего и незащищенность жертвы от этого нападения;
- 4) *мишени воздействия* – предикторы кибербуллинга, *побуждение* – к депрессии, тревожности, стрессу и т. п., вплоть до суицида.

Мишени воздействия – главное звено в модели любой манипуляции, поэтому в качестве заданий опросника целесообразно использовать предикторы кибербуллинга, выявленные в экспериментальных исследованиях.

Кибербуллинг – разновидность манипулятивного воздействия, суть которой составляет издевательство, наносящее психологическую травму жертве. В научную практику введен термин «незащищенность от манипуляций», разработан опросник «Оценка степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий» (Шейнов, 2012). Активное внедрение термина «незащищенность от манипуляций» в научный оборот подтверждают двадцать восемь цитирований в РИНЦ работы, в названии которой присутствует этот термин, а также публикация ряда статей об этом конструкте.

Процедура и методы исследования

Методики. *Интернет-зависимость* количественно оценивалась известным тестом Кимберли – Янг (Young, 1999). Уровень *тревожности* и *депрессии* определялся посредством госпитальной шкалы тревоги и депрессии (Hospital

Anxiety and Depression Scale, HADS), разработанной A.S. Zigmond и R.P. Snaith. Адаптация шкалы для использования в отечественной практике произведена М.Ю. Дробижевым (Госпитальная шкала..., 2002).

Удовлетворенность жизнью измерялась с помощью опросника, предложенного E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin, переведенного на русский язык, адаптированного и валидизированного Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым (Осин, Леонтьев, 2008).

Процедура исследования. Поскольку кибербуллинг сегодня представляет наибольшую угрозу для молодежи, для эмпирической части опросника были отобраны юноши и девушки в возрасте от 17 лет до 21 года – учащиеся Пинского и Слонимского медицинских колледжей, а также курсанты Университета гражданской защиты МЧС – всего 307 испытуемых, в том числе 175 девушек и 132 юноши. С ними была дважды проведена психодиагностика с интервалом в два месяца.

Перед тестированием испытуемым зачитывалась инструкция, мотивирующая на участие в исследовании и серьезное отношение к нему. Тестирование было добровольным, оно происходило во время еженедельных встреч студентов с кураторами групп. В первых группах было несколько отказавшихся от тестирования. Однако, услышав от одноклассников, что те «узнали о себе нечто интересное и полезное и хотят продолжить участие», эти студенты пришли на тестирование другой группы.

Для ознакомления участников с результатом и для повторного тестирования было необходимо, чтобы они сохранили свои шифры, полученные при первом тестировании. Поэтому, принимая заполненные бланки ответов, мы проверяли, записал ли испытуемый свой шифр и дату звонка. Чтобы участники не забыли о дате звонка, накануне в группах были сделаны соответствующие объявления. Благодаря этим мерам значительная часть испытуемых (292) прошла и второй этап (ретест) под своими шифрами. Таким образом, в двух этапах тестирования было осуществлено 599 актов психодиагностики.

Для достоверности получаемых сведений и обеспечения массового тестирования очень важно было акцентировать внимание на его *анонимности*. Поэтому свой результат испытуемые получали, *не представляясь*, назвав только свой шифр, одним из двух способов (по выбору): 1) по телефону в назначенный день; 2) обратившись к психологу (который помогал нам). После этого испытуемые могли лично побеседовать с психологом. Подавляющее большинство использовали первый вариант, после которого многие обращались к психологу – и не только по поводу результатов тестирования.

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS 20, а также пакета *jamovi* на базе R. Принят уровень значимости $p = 0,05$.

Конструирование опросника

Обзор имеющегося инструментария. Нам представляется логичным начать с анализа уже готовых опросников, тем более что за рубежом для изучения проблемы кибербуллинга уже разработан ряд подобных инструментов. Рассмотрим имеющиеся опросники.

Опросник кибербуллинга (Smith et al., 2006) позволяет определить наиболее и наименее распространенные формы кибертравли как в школе, так и вне

ее. Аналогичную цель преследуют опросник Cyberbullying Questionnaire, CBQ (Calvete et al., 2010) и опросник Европейского проекта по вмешательству в кибербуллинг (European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire, ECIPQ), фиксирующие различные типы поведения при кибербуллинге (Del Rey et al., 2015). Ряд опросников измеряет участие респондентов в кибербуллинге в качестве жертв, агрессоров, свидетелей (Menesini et al., 2011; González-Cabrera et al., 2019). Различные версии шкалы SABCS выявляют домогательства, оскорбления, вторжения в личную жизнь, кражу личных данных и социальную изоляцию (Wong et al., 2018; Buelga, Pons, 2012; Buelga et al., 2015). Шкала подростковой киберагрессии (CYB-AGS) является обновленной версией аналогичной шкалы CYB-AG (Buelga et al., 2020). Применяются также опросник школьного насилия (Little et al., 2003), двумерный опросник CBVEQ-G (Antoniadou et al., 2016), двухфакторная шкала CYB-VICS (Buelga et al., 2019) и др.

Подавляющее число опросников разработано для подростков. Вместе с тем имеются и опросники, ориентированные на взрослых: Negative Acts Questionnaire (NAQ-R) – модифицированная версия пересмотренного NAQ (Privitera, Campbell, 2009). Для оценки распространенности кибербуллинга в трудовой жизни предложен опросник CBQ-S, являющийся укороченной версией опросника CBQ (Jönsson et al., 2017). Опросник «Злоупотребления киберзнакомством» (CDAQ) выявляет агрессивные действия в отношении партнеров по романтическим отношениям (Borrajo et al., 2015). Опросник «Как справиться с кибербуллингом» (CWCBQ) нацелен на понимание возможностей справиться с опытом кибервиктимизации (Sticca et al., 2015). Общим для всех этих опросников является то, что все они представляют собой самоотчеты респондентов о степени их участия в кибербуллинге в качестве жертв, агрессоров, агрессоров-жертв (являющихся жертвами агрессии от одних и агрессорами для других) или свидетелей кибербуллинга с указанием, какими конкретно способами он осуществлялся.

Эти опросники дали исследователям массу информации для изучения данного феномена, помогли обнаружить множество предикторов кибербуллинга (их мы используем в процессе разработки авторского опросника). Однако указанные опросники не приспособлены к решению поставленной нами задачи – *предупредить испытуемых о возможной опасности* стать жертвой кибербуллинга. Ведь кроме тех, кто в представленных опросниках признается в причастности к кибербуллингу, существует еще большая группа лиц, которые пока не задеты этим злом, но могут находиться в зоне риска. Этой группе респондентов такие опросники не только не принесут пользу, но могут навредить, успокоив, что «уж у них-то все в порядке». Поэтому для решения проблемы незащищенности от кибербуллинга необходимо разработать *опросник иного типа*. Относительно желаемых отличий от рассмотренных опросников можно привести следующие соображения.

В перечисленных опросниках ставятся прямолинейные вопросы к респондентам, которым предлагается «свидетельствовать против себя», отвечая на вопросы о переносимых ими унижениях и страданиях или об их собственных неблагоприятных действиях в отношении других. И то, и другое многие предпочитают скрывать, о чем свидетельствует появление «Перечня *внешних при-*

знаков кибербуллинга» (Hinduja, Patchin, 2014). Поскольку никакой пользы непосредственно для себя обследуемые не видят, а многие вопросы вызывают у них неприятные чувства, то это может снизить желание участвовать в исследовании и правдивость ответов. Легче заинтересовать испытуемых и в том, и в другом, если избежать неприятных вопросов и, инструктируя, рассказать о пользе, которую им принесет психодиагностика, указать на то, что эта польза будет тем существеннее, чем точнее будут их ответы. Практика психодиагностики показывает, что качество ответов в этом случае наилучшее. Отсюда следует первое требование к создаваемому опроснику – его нацеленность на *непосредственную пользу для испытуемого*, чтобы информация о результате тестирования, подкрепленная соответствующей рекомендацией психолога, приносила реальную пользу. В случае кибербуллинга это тем более важно, поскольку речь идет о явлении, угрожающем благополучию, здоровью, а то и жизни (в случае возможного суицида) человека. Большой объективности психодиагностики посредством такого опросника будет способствовать и то, что в нем вопросы формулируются не только щадящим образом, но и завуалированно: так, что испытуемый не знает, что у него действительно измеряют.

Как видим, ни в отечественных, ни в зарубежных источниках не удалось обнаружить опросника, подходящим образом оценивающего степень незащищенности индивидов от кибербуллинга. Поэтому мы были ориентированы на создание оригинального опросника, отвечающего сформулированным требованиям.

Отбор заданий для опросника. В соответствии с теоретической моделью исследования формулировка заданий опросника должна отражать предикторы кибербуллинга, роль которых как его предпосылок, предсказателей была установлена и подтверждена не в одном исследовании.

В обзоре исследований предикторов кибериздевательств, выполненном Лян Чен, Ширли С Хо и Май О Лвин (2017), выявлено 16 предсказателей кибериздевательств и последующей виктимизации. Проанализирована сила воздействия этих предсказателей путем метаанализа 81 эмпирического исследования, которые представляли собой общую выборку из 99 741 участника и дали 259 независимых корреляций. Полученные результаты показали, что основными факторами, способствующими кибериздевательствам, являются *рискованное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), общительность, большое число друзей в Сети, нарушения моральных принципов и социальных норм, депрессия и традиционные издевательства* (Chen et al., 2017). Результаты исследования В. Пелучетте и соавторов (2015) показывают, что *открытость, общительность, публикация нескромного или негативного контента, наличие друзей в Сети, которые публикуют такой контент, и общее количество друзей в Сети* были сильными предсказателями кибервиктимизации (Peluchette et al., 2015). Исследования также показали, что: 1) *интернет-зависимость* предсказывает киберагрессию; 2) между предикторами *школьного издевательства* и конкретными переменными виртуальной среды, которые предсказывают кибериздевательства, существуют множественные связи; 3) *школьный климат* является важным предсказателем кибериздевательств; 4) *отсутствие контроля* над личной информацией в ин-

тернете предсказывает кибербуллинг; 5) факторы риска, связанные с *традиционными издевательствами*, также предсказывают кибериздевательства (Casas et al., 2013). Согласно результатам исследования Ф. Мишна и его коллег (2012), школьники, вовлеченные в кибериздевательства, чаще сообщали о насилии в отношении сверстников, которые *больше времени использовали компьютеры и давали свой пароль друзьям* (Mishna et al., 2012). Исследование Йохана ван Вилсема показало, что *активные онлайн-покупатели и участники онлайн-форумов* подвергаются значительно более высокому риску виктимизации (Wilsem, 2013). Исследование Катарины Катцер, Детлеф Фетченхауэр и Фрэнка Белшак (2009) выявило прочную связь между *виктимизацией в школе* и виктимизацией в интернет-чатах. «Школьные жертвы» значительно чаще становятся жертвами чата. При этом предсказателями виктимизации и посредством чатов, и при непосредственных контактах в школе являются *отношения между детьми и родителями* (Katzner et al., 2009). Предикторами кибербуллинга являются также тревожность, депрессия, низкий уровень удовлетворенности жизнью (Шейнов, 2019а, в).

Таким образом, в указанных работах представлено 18 предикторов кибербуллинга: использование информационно-коммуникационных технологий, интернет-зависимость, общительность, открытость, большое число друзей в Сети, нарушения моральных принципов и социальных норм, депрессия, тревожность, традиционные издевательства, публикация нескромного или негативного контента, наличие друзей в интернете, которые публикуют такой контент, большее время пользования компьютером, сообщение своего пароля друзьям, активность в онлайн-покупках, участие в онлайн-форумах, виктимизация в школе, напряженные отношения между детьми и родителями, отсутствие контроля со стороны родителей.

Обнаруженные предикторы использованы нами: 1) для формулирования заданий опросника незащищенности от кибербуллинга; 2) для проверки его валидности. Для формулировки заданий использованы те предикторы, которые можно отразить в первом и втором заданиях, а другие (депрессия, тревожность, интернет-зависимость и неудовлетворенность жизнью) использованы для проверки конструктивной валидности опросника.

Всего в *первоначальную* версию опросника НК включено 22 задания (см. Приложение), отображающих 15 предикторов из числа вышеперечисленных (ряд предикторов представлен не одним заданием). Отобранные задания соответствуют предикторам, характеризующим: 1) особенности поведения индивида в Сети – задания 1–11 опросника; 2) взаимодействие испытуемого с окружением – задания 12–15; 3) личные качества испытуемого – задания 16–19; 4) личный опыт участия в кибербуллинге – задания 20–22. Критерием включения заданий в *окончательную* версию опросника является их *дискриминативность*, то есть «измерение каждым из них тех же личностных особенностей, что и другие, предназначенные для этого задания. Для определения дискриминативности заданий используется коэффициент корреляции каждого задания с общим баллом всего теста. Чем выше коэффициент корреляции, тем выше дискриминативность заданий, тем лучше задание. Это *основной критерий*» (Бурлачук, 2010. С. 174).

Как показывает табл. 1, корреляции Кендалла всех 22 заданий опросника оказались положительными, статистически значимыми и находящимися в пределах от $r = 0,118$, $p = 0,038$ до $r = 0,734$, $p \leq 0,001$. Иными словами, дискриминативность заданий оказалась высокой. Несколько меньшие корреляции заданий 2 («Сколько у Вас друзей в Сети?») и 19 («Вы общительный человек?»). Эти задания оставлены в опроснике потому, что в ряде работ они отнесены к числу «сильных предсказателей кибервиктимизации» (Chen et al., 2017. P. 1194; Peluchette et al., 2015. P. 424). Критерий ранговой корреляции Кендалла выбран в связи с тем, что ряд изучаемых переменных имеет распределение, отличное от нормального, и, кроме того, выявляемые связи могут быть нелинейными.

Таблица 1

Корреляции Кендалла между показателями пунктов опросника и его суммарным показателем (N = 307)
 [Table 1. Correlations between the indicators of the questionnaire items and the total indicator (N = 307)]

Пункт опросника	1	2	3	4	5	6	7	8
Корреляции	0,295**	0,118*	0,287**	0,240**	0,249**	0,337**	0,227**	0,469**
Пункт опросника	9	10	11	12	13	14	15	16
Корреляции	0,383**	0,271**	0,350**	0,215**	0,434**	0,366**	0,368**	0,291**
Пункт опросника	17	18	19	20	21	22		
Корреляции	0,209**	0,237**	0,177**	0,560**	0,603**	0,734**		

Примечание. Обозначения в таблицах здесь и далее: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$.

Процесс отбора заданий в окончательную версию опросника и определения правильности выделения набора факторов мы проверили посредством **конфирматорного факторного анализа**. Проверка проводилась на тестовых данных с группировкой заданий по *четырем факторам*, ранее сформированным по их направленности: 1) особенности поведения индивида в Сети (задания 1–11); 2) взаимодействие испытуемого с окружением (задания 12–15); 3) личные качества испытуемого (задания 16–19); 4) личный опыт участия в кибербуллинге (задания 20–22).

Результаты конфирматорного факторного анализа представлены в табл. 2 и в Примечании.

Таблица 2

Результаты конфирматорного факторного анализа
 [Table 2. Results of confirmatory factor analysis]

Фактор	Факторная нагрузка по значениям	
	Минимум	Максимум
1	0,920	0,940
2	0,805	0,829
3	0,785	0,856
4	0,719	0,856

Примечание. Показатели **факторной ковариации** находятся в интервале между 0,083 и 0,090. RMSEA с 90 % доверительным интервалом = [0,58–0,62].

Данные, представленные в табл. 2, позволяют сформулировать следующие выводы по конфирматорному факторному анализу:

1) в данной факторной модели все факторные нагрузки выше 0,7, что означает «очень хорошее» включение заданий в факторы и распределение нагрузки (охват модели). Отметим, что для психологических тестов принято считать «неприемлемым» лишь значения, меньшие 0,3;

2) значения факторной ковариации ниже 0,09 можно трактовать как «очень хорошо», так как выбранные факторы имеют очень низкие линейные зависимости и выбранная система стремится к ортогонализации. Это говорит об «очень хорошем» выборе состава факторов и включении свойств. Одним из основных показателей, указывающих на приемлемость проведения факторного анализа, является *тест сферичности Бартлетта*. Тест Бартлетта на использованных данных с учетом описанных факторов показал значение $p = 0,00\dots$ (до 15 знаков после запятой). Следовательно, использованные эмпирические данные приемлемы для проведения факторного анализа, а значения свойств стремятся к нормальному распределению при росте выборки, что является одним из статистических требований к психологическим тестам и говорит о его статистической корректности. О правомерности применения факторного анализа и достоверности полученных выводов свидетельствует также полученное значение 0,65 *критерия адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина*, которое означает, что результат подобного анализа можно рассматривать как *статистически достоверный*, поскольку для психологических тестов принято считать степень пригодности: при значении ниже 0,5 – «сомнительной», при значении выше 0,5 – «приемлемой», при значении выше 0,6 – «хорошей» (Cerny, Kaiser, 1977).

В соответствии с результатами данного исследования можно утверждать, что представленная модель опросника имеет хорошие показатели достоверности и статистической согласованности. Таким образом, *отобранные по литературным данным 22 задания вошли и в окончательную версию опросника* (см. Приложение). Этот факт также служит признаком качества исследований, составивших экспериментальную основу данной разработки.

Проверка надежности опросника

Проверка надежности опросника была проведена по следующим критериям: 1) внутренняя согласованность; 2) однородность; 3) ретестовая надежность (Анастази, Урбина, 2009. С. 150–151; Бурлачук, 2010. С. 176–177). Мерой *внутренней согласованности и однородности* является α Кронбаха. Для матрицы ответов 307 испытуемых на 22 задания теста она оказалась равной 0,786, что свидетельствует о приемлемой внутренней согласованности и однородности опросника. *Ретестовая надежность* проверена повторным тестированием с интервалом в два месяца 292 испытуемых: учащихся Слонимского государственного медицинского колледжа (98 участников), Пинского государственного медицинского колледжа (97 участников) и курсантов Университета гражданской защиты МЧС (97 участников). Коэффициенты корреляции с первым тестированием показали значения 0,839, 0,857 и 0,882 соответ-

ственно. Эти результаты свидетельствуют о «хорошей ретестовой надежности» опросника (Бурлачук, 2010. С. 176). Таким образом, *исследование показало удовлетворительную согласованность и хорошую надежность опросника.*

Проверка валидности опросника

Проверка валидности опросника проведена нами по ключевым критериям валидности: валидизации в процессе конструирования теста и содержательной, конструктивной, конвергентной валидности (Анастаси, Урбина, 2009; Бурлачук, 2010; Бурлачук, Морозов, 2004).

Валидизация в процессе конструирования опросника. Мы исходили из следующей установки: «валидность теста создается постепенно, начиная с первого шага его разработки» (Анастаси, Урбина, 2009. С. 160). Именно этому посвящены предыдущие разделы статьи «Теоретические предпосылки исследования» и «Отбор заданий для опросника», в которых были охарактеризованы процедуры отбора и проверки заданий опросника, непосредственно связанные с незащищенностью от кибербуллинга – его предикторами, обнаруженными в исследованиях.

Содержательная (внутренняя) валидность обеспечивается отбором в качестве стимульного материала ситуаций, напрямую связанных с поведением испытуемых, их установками и чертами характера, способствующими кибербуллингу, скомпонованных в четыре группы предикторов: 1) особенности поведения испытуемого в Сети; 2) его взаимодействие с окружением; 3) личные качества испытуемого; 4) его опыт участия в буллинге.

Конструктивная валидность включает как уже рассмотренные типы валидности, так и проверяемую далее конвергентную валидность.

Конвергентная валидность означает, что опросник должен иметь «высокие корреляции с другими переменными, с которыми он должен коррелировать, исходя из теоретических предположений» (Анастаси, Урбина, 2009. С. 151). Понятно, что опросник должен положительно коррелировать с предикторами кибербуллинга. Данные табл. 3 показывают наличие значимых положительных корреляций опросника с 15 представленными выше предикторами кибербуллинга. К предикторам кибербуллинга относятся также интернет-зависимость (Casas et al., 2013; Шейнов, 2019а), депрессия, тревожность и низкий уровень удовлетворенности жизнью (Chen et al., 2017; Шейнов, 2019в). Данные предикторы не представлены в опроснике ввиду того, что их диагностику невозможно осуществить малым количеством заданий. Табл. 3 показывает, что для интернет-зависимости, тревожности и удовлетворенности жизнью значимы именно такие связи, а для депрессии – тенденция положительной связи.

Депрессия, тревожность, интернет-зависимость и неудовлетворенность жизнью являются одновременно и предсказателями, и последствиями кибербуллинга (Шейнов, 2019а, б, в). В случае диагностирования испытуемых, уже ставших жертвами кибербуллинга, опросник должен коррелировать со свойствами, присущими этим жертвам. Данные табл. 3 демонстрируют, что в отношении интернет-зависимости, тревожности и удовлетворенности жизнью имеют место именно такие корреляции. Учитывая важность связи между

интернет-зависимостью и кибербуллинг, нами проведено дополнительное изучение корреляции опросника с интернет-зависимостью. Оно осуществлялось на втором этапе исследования – через два месяца после первого, основной задачей этого этапа было повторное тестирование опросника (ретест).

Таблица 3

Корреляции между показателями состояния испытуемых и показателем опросника
 [Table 3. Correlations between the states of the subjects and the questionnaire]

Группы	Интернет-зависимость	Тревожность	Депрессия	Удовлетворенность жизнью
Девушки	0,488**	0,288**	0,088	-0,151*
Юноши	0,370*	0,523**	0,175	-0,179*

Примечание. Интернет-зависимость количественно оценивалась тестом Кимберли – Янг, тревожность и депрессия – госпитальной шкалой тревоги и депрессии, удовлетворенность жизнью – опросником, адаптированным Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым.

В этом этапе приняли участие 292 испытуемых: учащихся Слонимского государственного медицинского колледжа (98 участников), Пинского государственного медицинского колледжа (97 участников) и курсантов Университета гражданской защиты МЧС (97 участников). Для учащихся Слонимского государственного медицинского колледжа $R = 0,445$, $p = 0,000$; для учащихся Пинского государственного медицинского колледжа $R = 0,543$, $p = 0,000$; для сводной группы из 163 девушек $R = 0,488$, $p = 0,000$; для сводной группы из 129 юношей – учащихся колледжей и курсантов Университета МЧС $R = 0,370$, $p = 0,037$.

Таким образом, можно констатировать, что опросник удовлетворяет ключевым критериям валидности, что свидетельствует о его валидности.

Для предоставления возможности сравнивать показатели, получаемые конкретными испытуемыми по итогам тестирования, со средним показателем соответствующей группы произведена стандартизация опросника (Анасази, Урбина, 2009. С. 20–21; Бурлачук, 2010. С. 182–183). Стандартизация включает обязательные компоненты: инструкцию по тестированию (мотивирующую испытуемого на объективные ответы); набор заданий – бланковый стимульный материал (вопросы в электронном и распечатанном виде); стандартизованный бланк ответов (с вводимым шифром, обеспечивающим анонимность тестирования); таблицу преобразования «сырых» баллов и подсчета результата; способ интерпретации – нормы, позволяющие выразить отличие индивидуального результата от среднего в единицах стандартного отклонения (представлены в табл. 4).

Таблица 4

Нормы опросника незащищенности от кибербуллинга
 [Table 4. Standardization of cyberbullying vulnerability questionnaire]

Группы	Среднее значение	Стандартное отклонение
Девушки	17,5	1,2
Юноши	18,47	4,6

Распределения ряда факторов, в сумме формирующих показатель опросника незащищенности от кибербуллинга, отличны от нормального, но их сум-

ма имеет распределение, близкое к нормальному, что позволило вычислить стандартные отклонения результирующего показателя опросника. Поскольку на всех этапах исследования испытуемыми были юноши и девушки в возрасте от 17 лет до 21 года, то нормы, приведенные в табл. 4, относятся именно к этой категории.

Критерием отнесения к высоким или низким значениям опросника является сравнение с его средним значением для соответствующего пола: превышение означает его высокий показатель, величина меньше среднего – низкий. Отклонение в ту или иную сторону измеряется единицами стандартного отклонения.

Обсуждение результатов

Результаты тестирования свидетельствуют о том, что *формулировки вопросов* в опроснике не вызвали ни отторжения, ни затруднений у испытуемых – никто из них не отказался и не обращался за разъяснениями по поводу их смысла (как это иногда происходит при тестировании).

Использованная форма обратной связи с испытуемыми посредством *анонимного* общения по телефону показала свою эффективность (она была ранее опробована нами на тренингах и занятиях со слушателями групп повышения квалификации). Это лишний раз подтвердило, что обеспечение полной анонимности важно не только для согласия участвовать в исследовании, но и для *достоверности ответов* испытуемых.

Достоверность опросника (в плане его защищенности от влияния на результат возможного стремления некоторых испытуемых изменить его в желательную для них сторону) была обеспечена тем, что испытуемым не были известны качества, которые у них диагностируют. Возможно, положительную роль в интересе к тестированию сыграло и то, что к молодым людям обратился профессор с просьбой *помочь* в исследовании. Следует также отметить, что тестирование происходило на еженедельном классном часе. На подобных мероприятиях кураторы обычно обсуждают с учащимися скучные вопросы посещаемости, успеваемости и поведения в общежитии, в то время как исследователем было предложено более интересное и (как обещано) полезное проведение времени.

Положительную роль для последующего участия в тестировании сыграло то, что испытуемые, знакомясь с личным результатом тестирования, получали (вместе с оценкой степени их незащищенности от кибербуллинга) сведения и о том, какие из 22 факторов именно в их случае могут сделать их жертвами кибербуллинга, а также (подкрепленные цифрами) рекомендации психолога относительно того, как можно избавиться от опасных привычек. Убедительности этого воздействия на испытуемого способствовало личное участие последнего в получении результатов.

Заключение: прикладные результаты исследования

Психологи, работающие в учебных заведениях, где проводилось исследование, отметили увеличение интереса учащихся к самопознанию и использовали полученные результаты в профилактической работе. Руководство дан-

ных учебных заведений относит эту работу к воспитательной, поэтому поддержало инициативу психологов. Сама идея разработки опросника незащищенности от кибербуллинга возникла в процессе общения с работающими с молодежью психологами-практиками, с которыми мы регулярно проводим занятия в системе переподготовки и повышения квалификации. По роду своей деятельности в учебных заведениях эти психологи должны заниматься профилактикой негативных явлений среди учащихся. Но для этого нужен подходящий инструментарий, который и подготовлен в ответ на запрос практики. Опросник адресован именно таким профессиональным психологам. Их заинтересованность в нем проявилась, в частности, в том, что именно они помогли провести представляемое здесь исследование в своих (указанных выше) учебных заведениях. Опросник прошел апробацию, с его помощью психологами В.А. Карпиевичем, Н.В. Дятчик и Г.Н. Полховской, работающими в указанных учебных заведениях, проведено новое исследование и подготовлена статья «Незащищенность от кибербуллинга и интернет-зависимость: связи и свойства» (журнал «Социология», 2020, № 3 – находится в печати).

Практическая значимость разработки опросника незащищенности от кибербуллинга подтверждена и руководителями трех указанных учебных заведений, на ряде курсов которых проводилась описанная работа: положительно оценен (психологам, которые проводили работу, объявлена благодарность) воспитательный эффект для учащихся, в частности, в разъяснении опасности, которую представляют чрезмерное увлечение интернетом и нарушение этических норм при пользовании им.

Было получено приглашение продолжить исследования и на других курсах, где было проведено аналогичное исследование и с помощью опросника получены новые результаты по проблеме незащищенности от кибербуллинга (в частности, о ее связи с успеваемостью, самоэффективностью, самоконтролем, самоуважением). Эти результаты также используются в работе психологов с учащимися.

Список литературы

- Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2009. 688 с.
- Белковец О.С. Феномен кибербуллинга среди подростков в социальных сетях // Вестн БДПУ. Серия 1. 2016. № 2. С. 46–49.
- Бочавер А.А., Докука С.В., Сивак Е.В., Смирнов И.Б. Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 1–18. <http://doi.org/10.17759/psyclin.2019080301>
- Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2010. 351 с.
- Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2004. 164 с.
- Госпитальная шкала тревоги и депрессии // Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации / под ред. А.Н. Беловой, О.Н. Щепетовой. М.: Антидор, 2002. С. 80–82.
- Марченко Ф.О., Маховская О.И. Психология сетевой агрессии (кибербуллинга) во время эпидемии нарциссизма // Человек: образ и сущность. 2018. № 4 (35). С. 100–119.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/pjuun7fz60/direct/78753837.pdf> (дата обращения: 25.02.2019).

- Солдатова Г., Рассказова Е., Зотова Е., Лебешева М., Роггендорф П. Дети России онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. М., 2012. URL: http://detionline.com/assets/files/helpline/RussianKidsOnline_Final%20ReportRussian.pdf (дата обращения: 03.07.2017).
- Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 3. № 3 (35). С. 17–31. <http://doi.org/10.11621/npj.2019.0303>
- Струков В.С., Штефанович Ю., Попова Л.Г. Риск-анализ явлений кибербуллинга в событийных группах социальной сети ВКонтакте // Информация и безопасность. 2018. Т. 21. № 3. С. 416–419.
- Хломов К.Д., Давыдов Д.Г., Бочавер А.А. Кибербуллинг в опыте российских подростков. Психология и право // 2019. Т. 9. № 2. С. 276–295. <http://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219>
- Шейнов В.П. Внутрличностные предикторы виктимизации // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2019в. Т. 4. № 1. С. 154–182.
- Шейнов В.П. Кибербуллинг: предпосылки и последствия // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019а. Т. 4. № 2 (14). С. 77–98.
- Шейнов В.П. Психологическая виктимизации жертв издевательств как источник их отрицательных эмоциональных состояний // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019б. Т. 4. № 1 (13). С. 94–123.
- Шейнов В.П. Психология манипулирования. 3-е изд. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2011. 704 с.
- Шейнов В.П. Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154.
- Antoniadou N., Kokkinos C.M., Markos A. Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G) // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 65. Pp. 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.032>
- Borrajo E., Gámez-Guadix M., Pereda N., Calvete E. The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples // Computers in Human Behavior. 2015. Vol. 48. Pp. 358–365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.063>
- Buelga S., Cava M.J., Musitu G., Torralba E. Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: an exploratory study // Interactive Technology and Smart Education. 2015. Vol. 12. No. 2. Pp. 100–115. <https://doi.org/10.1108/itse-08-2014-0025>
- Buelga S., Martínez-Ferrer B., Cava M.J., Ortega-Barón J. Psychometric properties of the CYBVICS cyber-victimization scale and its relationship with psychosocial variables // Social Sciences. 2019. Vol. 8. No. 1. P. 13. <https://doi.org/10.3390/socsci8010013>
- Buelga S., Pons J. Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet // Psychosocial Intervention. 2012. Vol. 21. No. 1. Pp. 91–101. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>
- Buelga S., Postigo J., Martínez-Ferrer B., Cava M., Ortega-Barón J. Cyberbullying among Adolescents: Psychometric Properties of the CYB-AGS Cyber-Aggressor Scale // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. No. 9. P. 3090. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093090>
- Calvete E., Orue I., Estévez A., Villardón L. Cyberbullying in adolescents: modalities and aggressors' profile // Computers in Human Behavior. 2010. Vol. 26. No. 5. Pp. 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Casas J.A., Rey R.D., Ortega-Ruiz R. Bullying and cyberbullying: convergent and divergent predictor variables // Computers in Human Behavior. 2013. Vol. 29. No. 3. Pp. 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>

- Cerny B.A., Kaiser H.F.* A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices // *Multivariate Behavioral Research*. 1977. Vol. 12. No. 1. Pp. 43–47. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1201_3
- Chen L., Ho S., Lwin M.O.* A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach // *New Media & Society*. 2017. Vol. 19. No. 8. Pp. 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Del Rey R., Casas J.A., Ortega-Ruiz R. et al.* Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 50. Pp. 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Gini G., Espelage D.L.* Peer Victimization, Cyberbullying and Suicide Risk in Children and Adolescents // *JAMA*. 2014. Vol. 312. No. 5. Pp. 545–546.
- González-Cabrera J.M., León-Mejía A., Machimbarrena J.M., Balea A., Calvete E.* Psychometric properties of the cyberbullying triangulation questionnaire: A prevalence analysis through seven roles // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2019. Vol. 60. No. 2. Pp. 160–168. <https://doi.org/10.1111/sjop.12518>
- Hinduja S., Patchin J.W.* Cyberbullying: Identification, Prevention, & Response // *Cyberbullying Research Center*. 2014. 9 p. URL: <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2018.pdf> (accessed: 22.05.2019).
- Jönsson S., Muhonen T., Forssell Cowen R., Bäckström M.* Assessing exposure to bullying through digital devices in working life: two versions of a cyberbullying questionnaire (CBQ) // *Psychology*. 2017. Vol. 8. No. 3. Pp. 477–494. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.83030>
- Katzer C., Fetchenhauer D., Belschak F.* Cyberbullying: who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school // *Journal of Media Psychology*. 2009. Vol. 21. No. 1. Pp. 25–36. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>
- Little T.D., Henrich C.C., Jones S.M., Hawley P.H.* Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior // *International Journal of Behavioral Development*. 2003. Vol. 27. No. 2. Pp. 122–130. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Menesini E., Nocentini A., Calussi P.* The measurement of cyberbullying: dimensional structure and relative item severity and discrimination // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2011. Vol. 14. No. 5. Pp. 267–274. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>
- Mishna F., Khoury-Kassabri M., Schwan K., Wiener J., Craig W., Beran T., Pepler D., Daciuk J.* The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: the mediating role of bullying victimization // *Children and Youth Services Review*. 2016. Vol. 63. Pp. 120–127. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.013>
- Peluchette J.V., Karlb K., Wood Ch., Williams J.* Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors contribute to the problem? // *Computers in Human Behavior*. 2015, November. Vol. 52. Pp. 424–435. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.028>
- Perren S., Dooley J., Shaw T., Cross D.* Bullying in school and cyberspace: associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2010. Vol. 4. No. 1. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>
- Privitera C., Campbell M.A.* Cyberbullying: the new face of workplace bullying? // *CyberPsychology & Behavior*. 2009. Vol. 12. No. 4. Pp. 395–400. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0025>
- Schneider S.K., O'Donnell L., Stueve A., Coulter R.W.S.* Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students // *American Journal of Public Health*. 2012. Vol. 102. No. 1. Pp. 171–177. <https://doi.org/10.2105/ajph.2011.300308>
- Smith P., Mahdavi J., Carvalho M., Tippett N.* An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. URL: <http://www.antibullyingalliance.org/ResearchEvaluationTeamResearchReport.htm,2006> (дата обращения: 14.06.2020).
- Sticca F., Machmutow K., Stauber A., Perren S.* The Coping with Cyberbullying Questionnaire: Development of a New Measure // *Societies*. 2015. Vol. 5. No. 2. Pp. 515–536. <https://doi.org/10.3390/soc5020515>

- Wilsem J. 'Bought it, but Never Got it' Assessing Risk Factors for Online Consumer Fraud Victimization // European Sociological Review. 2013. Vol. 29. No. 2. Pp. 168–178. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr053>
- Wong R.Y.M., Cheung C.M.K., Xiao B. Does gender matter in cyberbullying perpetration? An empirical investigation // Computers in Human Behavior. 2018. Vol. 79. Pp. 247–257. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.022>
- Young K.S. Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment // Innovations in clinical practice: a source book / ed. by L. VandeCreek & T. Jackson. Sarasota, FL: Professional Resource Press, 1999. Vol. 17. Pp. 19–31.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Опросник «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»

Выберите вариант ответа а, б или в, который больше подходит вам.

1. Состоите ли вы в социальных сетях?
а) Постоянно; б) Иногда; в) Нет.
2. Сколько у вас друзей в Сети?
а) Больше 100; б) Между 10 и 100; в) Меньше 10.
3. Давали ли свои пароли друзьям?
а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.
4. Совершаете ли покупки через Интернет?
а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.
5. Участвуете ли в онлайн-форумах?
а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.
6. Открываете ли сайты, письма или вложения непонятного содержания?
а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.
7. Всегда ли надо соблюдать моральные принципы в Сети?
а) Это не то место; б) Не всегда; в) Всегда.
8. Выкладывали ли ваши друзья в Сеть негативную информацию, направленную на кого-либо?
а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.
9. Выкладывали ли вы в Сеть негативную информацию, направленную на кого-либо?
а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.
10. Сколько часов в день (в среднем) вы находитесь в Интернете?
а) Больше 5 часов; б) От 2,5 до 5 часов; в) Меньше 2,5 часов.
11. Тяготит ли вас ситуация, когда нет возможности выйти в Интернет?
а) Сильно; б) Средне; в) Нет.
12. Контролируют ли родители ваше пребывание в Сети?
а) Нет; б) Пытаются; в) Да.
13. Наблюдали ли вы издевательства, учась в школе?
а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.

14. Подвергались ли вы издевательствам в школе?

а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.

15. Ваша оценка отношений с родителями (по 5-балльной системе).

а) 5; б) 4; в) 3 или меньше.

16. Бывают ли у вас периоды плохого настроения?

а) Часто; б) Редко в) Никогда.

17. Можете ли быть дружелюбными с людьми, которых не переносите?

а) Да; б) Нет.

18. Вам легко открываться перед людьми?

а) Да; б) Только перед самыми близкими друзьями; в) Нет.

19. Вы общительный человек?

а) Да; б) Трудно сказать; в) Скорее нет.

20. Были ли случаи унижения вас, оскорбления или преследования через Интернет или мобильный телефон?

а) Часто; б) Иногда; в) Никогда.

21. Случалось ли вам подпортить кому-то настроение через Интернет или мобильный телефон?

а) Бывало не раз; б) Изредка; в) Нет.

Ключ к опроснику незащищенности от кибербуллинга

Ответ	Вопрос																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
а	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2
б	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
в	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	–	0	0	0	0

Примечание. Пункт 22 теста – это сумма ответов на задания 20 и 21. Ее нужно прибавить к той, что получится в соответствии с таблицей.

История статьи:

Поступила в редакцию: 11 апреля 2020 г.

Принята к печати: 25 августа 2020 г.

Для цитирования:

Шейнов В.П. Опросник «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»: разработка и предварительная валидизация // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 521–541. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541>

Сведения об авторе:

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства, Республиканский институт высшей школы (Минск, Беларусь). E-mail: sheinov1@mail.ru

Questionnaire on Assessing Individual Vulnerability to Cyberbullying: Development and Preliminary Validation

Viktor P. Sheinov

Republican Institute of Higher Education
15 Moskovskaya St, Minsk, 220001, Republic of Belarus

Abstract. Cyberbullying is manifested in repeated deliberate acts of aggression by one or more persons who use electronic means of communication to attack a victim who cannot defend him- or herself. Cyberbullying is a form of violence through harassment, insults, bullying, humiliation or intimidation carried out using the Internet, mobile phones and other electronic devices. Cyberbullying is widespread and causes severe harm to its victims, having a negative impact on their mental and physical health. The purpose of this study is to develop a reliable and valid questionnaire on assessing individual vulnerability to cyberbullying. The article constructs such a questionnaire and proves that it meets the standard reliability criteria: internal consistency, homogeneity and retest reliability. It is shown that the questionnaire is valid and satisfies the key validity criteria: validation in the process of designing the questionnaire, substantive, constructive and convergent validity. The questionnaire is standardised, the norms for young men and women are given, presented in average values and standard deviations. The theoretical basis of the study is the model of manipulative influence (which includes cyberbullying) and the psychological mechanism of cyberbullying described by this model. Confirmatory factor analysis showed that the model of the presented questionnaire has good indicators of reliability and statistical consistency. The experimental part of the study involved 307 young men and women at the ages from 17 to 21 years old – students of medical colleges and cadets of the University of the Ministry of Emergencies. The study included two stages of psychodiagnostics of the subjects carried out with an interval of two months. The states of individuals vulnerable to cyberbullying, identified using the questionnaire, are consistent with the results obtained in previous studies. The proposed questionnaire makes it possible to warn an individual about the existing or threatening danger of becoming a victim of cyberbullying. The questionnaire can stimulate the study of cyberbullying in the Russian-speaking society and, in particular, in cross-cultural studies.

Key words: questionnaire, cyberbullying, vulnerability to cyberbullying, victim, Internet, psychological problems

References

- Anastasi, A., & Urbina, S. (2002). *Psychological Testing* (7th ed.). Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Antoniadou, N., Kokkinos, C.M., & Markos, A. (2016). Development, construct validation and measurement invariance of the Greek cyber-bullying/victimization experiences questionnaire (CBVEQ-G). *Computers in Human Behavior*, 65, 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.032>
- Belkovec, O.S. (2016). The phenomenon of cyberbullying among teenagers on social media. *Vesci BDPU. Seryya I*, (2), 46–49. (In Russ.)
- Bochaver, A.A., Dokuka, S.V., Sivak, E.V., & Smirnov, I.B. (2019). Internet use and depressive symptoms in adolescents: A review. *Clinical Psychology and Special Education*, 8(3), 1–18. <http://doi.org/10.17759/psyclin.2019080301> (In Russ.)

- Borrajó, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N., & Calvete, E. (2015). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358–365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.063>
- Buelga, S., & Pons, J. (2012). Agresiones entre Adolescentes a través del Teléfono Móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 91–101. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>
- Buelga, S., Cava, M.J., Musitu, G., & Torralba, E. (2015). Cyberbullying aggressors among Spanish secondary education students: An exploratory study. *Interactive Technology and Smart Education*, 12(2), 100–115. <https://doi.org/10.1108/itse-08-2014-0025>
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., Cava, M.J., & Ortega-Barón, J. (2019). Psychometric properties of the CYBVICS cyber-victimization scale and its relationship with psychosocial variables. *Social Sciences*, 8(1), 13. <https://doi.org/10.3390/socsci8010013>
- Buelga, S., Postigo, J., Martínez-Ferrer, B., Cava, M., & Ortega-Barón, J. (2020). Cyberbullying among adolescents: Psychometric properties of the CYB-AGS Cyber-Aggressor Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3090. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093090>
- Burlachuk, L.F. (2010). *Psihodiagnostika*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Burlachuk, L.F., & Morozov, S.M. (2004). *Spravochnik po Psihodiagnostike*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., & Villardón, L. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Casas, J.A., Rey, R.D., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 2(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Cerny, B.A., & Kaiser, H.F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12(1), 43–47. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1201_3
- Chen, L., Ho, S., & Lwin, M.O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Del Rey, R., Casas, J.A., Ortega-Ruiz, R., et al. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Gini, G., & Espelage, D.L. (2014). Peer victimization. Cyberbullying and suicide risk in children and adolescents. *JAMA*, 312(5), 545–546. <https://doi.org/10.1001/jama.2014.3212>
- González-Cabrera, J.M., León-Mejía, A., Machimbarrena, J.M., Balea, A., & Calvete, E. (2019). Psychometric properties of the cyberbullying triangulation questionnaire: A prevalence analysis through seven roles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(2), 160–168. <https://doi.org/10.1111/sjop.12518>
- HADS, Hospital Anxiety and Depression Scale. (2002). In A.N. Belova, & O.N. Shchepetova (Eds.), *Shkaly, Testy i Oprosniki v Meditsinskoj Reabilitatsii* (pp. 80–82). Moscow: Antidor Publ. (In Russ.)
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2014). Cyberbullying: Identification, Prevention, & Response. *Cyberbullying Research Center*. Retrieved May 22, 2019, from <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response-2018.pdf>
- Jönsson, S., Muhonen, T., Cowen Forssell, R., & Bäckström, M. (2017). Assessing exposure to bullying through digital devices in working life: Two versions of a cyberbullying questionnaire (CBQ). *Psychology*, 8(3), 477–494. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.83030>
- Katzer, C., Fetschenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25–36. <https://doi.org/10.1027/1864-1105.21.1.25>

- Khломov, K.D., Davydov, D.G., & Bocharov, A.A. (2019). Cyberbullying in the experience of Russian teenagers. *Psychology and Law*, 9(2), 276–295. <http://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219> (In Russ.)
- Little, T.D., Henrich, C.C., Jones, S.M., & Hawley, P.H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–130. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Marchenko, F.O., & Makhovskaya, O.I. (2018). Psychology of network aggression (cyberbullying) during an epidemic of narcissism. *Human Being: Image and Essence. Humanitarian Aspects*, (4), 100–119. (In Russ.)
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 267–274. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Schwan, K., Wiener, J., Craig, W., Beran, T., Pepler, D., & Daciuk, J. (2016). The contribution of social support to children and adolescents' self-perception: The mediating role of bullying victimization. *Children and Youth Services Review*, 63, 120–127. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.02.013>
- Osin, E.N., & Leontyev, D.A. (2008). Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspresotsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya. *Proceedings of of the 3rd All-Russian Sociological Congress*. Moscow: Institut sotsiologii RAN. Retrieved February 25, 2019, <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/pjuun7fz60/direct/78753837.pdf> (In Russ.)
- Peluchette, J.V., Karlb, K., Wood, Ch., & Williams, J. (2015). Cyberbullying victimization: Do victims' personality and risky social network behaviors contribute to the problem? *Computers in Human Behavior*, 52, 424–435. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.028>
- Perren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(1), 28. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-4-28>
- Privitera, C., & Campbell, M.A. (2009). Cyberbullying: The new face of workplace bullying? *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 395–400. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0025>
- Schneider, S.K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R.W.S. (2012). Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171–177. <https://doi.org/10.2105/ajph.2011.300308>
- Sheinov, V.P. (2011). *Psikhologiya Manipulirovaniya* (3rd edition). Moscow: AST Publ.; Minsk: Kharvest Publ. (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2012). Development of a questionnaire to assess the degree of vulnerability of the individual against manipulative influences. *Voprosy Psikhologii*, (4), 147–154. (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2019a). Cyberbulling: Prerequisite and implications. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 4(2), 77–98. (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2019b). Victimization of mockeries' victims as the source of their negative emotional states. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 4(1), 94–123. (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2019b). Intrapersonal predictors of victimization. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Organizatsionnaya Psikhologiya i Psikhologiya Truda*, 4(1), 154–182. (In Russ.)
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Retrieved June 14, 2020, from <http://www.antibullyingalliance.org/ResearchEvaluationTeamResarchReport.htm>
- Soldatova, G., Rasskazova, E., Zotova, E., Lebesheva, M., & Roggendorf, P. (2012). *Children of Russia Online: Risks and Safety. Results of the international project EU Kids Online II in Russia*. Retrieved July 3, 2017, from http://detionline.com/assets/files/helpline/RussianKidsOnline_Final%20ReportRussian.pdf (In Russ.)

- Soldatova, G.U., & Yarmina, A.N. (2019). Cyberbullying: Features, role structure, parent-child relationships and coping strategies. *National Psychological Journal*, (3), 17–31. <http://doi.org/10.11621/npj.2019.0303> (In Russ.)
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., & Perren, S. (2015). The coping with Cyberbullying Questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, 5(2), 515–536. <https://doi.org/10.3390/soc5020515>
- Strukov, V.S., Stefanovic, Yu., & Popova, L.G. (2018). Risk-analiz of kiberbulling fenomena in the events of social network VKontakte. *Informatsiya i Bezopasnost'*, 21(3), 416–419. (In Russ.)
- Wilsem, J. (2013). 'Bought it, but Never Got it' Assessing Risk Factors for Online Consumer Fraud Victimization. *European Sociological Review*, 29(2), 168–178. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr053>
- Wong, R.Y.M., Cheung, C.M.K., & Xiao, B. (2018). Does gender matter in cyberbullying perpetration? An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 79, 247–257. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.022>
- Young, K.S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. *Innovations in Clinical Practice. A Source Book* (vol. 17, pp. 19–31). Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Article history:

Received: 11 April 2020

Revised: 24 August 2020

Accepted: 25 August 2020

For citation:

Sheinov, V.P. (2020). Questionnaire on Assessing Individual Vulnerability to Cyberbullying: Development and Preliminary Validation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 521–541. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541> (In Russ.)

Bio note:

Viktor P. Sheinov, D.Sc. in Sociology, Full Professor, is Professor at the Department of Psychology and Pedagogical Excellence, Republican Institute of Higher Education (Minsk, Belarus). E-mail: sheinov1@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-542-553

UDC 316.27

Biographical article

On Serge Moscovici's 95th anniversary: The theory of social representations — history, postulates and dissemination

Pascal Moliner

Paul Valéry University, Montpellier 3
Route de Mende, Montpellier, 34199, French Republic

Abstract. The theory of social representations is one of the major theories in social psychology with the thousands of scientific articles that has been published since its birth. In this article we return to the reasons for this success. First, it can be explained by the relative flexibility of the initial postulates of this theory. This flexibility has allowed researchers who are sometimes far removed from psychology to adapt it to their own problems. But the success of the theory of social representations can also be explained by the action taken by Serge Moscovici throughout his career to spread his theory throughout the world. Finally, Serge Moscovici never ceased to suggest new ideas about social representations and many of his suggestions remain untapped to this day. They constitute a real reservoir for researchers of tomorrow.

Key words: social representation, theory, diffusion, Serge Moscovici

Introduction

In the field of social psychology, and perhaps in science in general, there are very few researchers who have originated several 'major theories'. By 'major theories' we mean theories that have given rise to a great deal of work, carried out by researchers from all over the world and over long periods of time. These theories are often the work of a lifetime and many researchers would very much like to propose at least one of the kind during their career... But in a few exceptional cases there have been among them those who proposed even two! This was, for example, the case for Leon Festinger who, after formulating his theory of social comparison (1954), would later develop his theory of cognitive dissonance (1957). It was also true for Serge Moscovici who gave our discipline the theory of social representations (1961) and the theory of minority influence (1976). This is even more remarkable for both Festinger and Moscovici since the theories they forged address questions that are relatively far apart. The second theories they proposed were not the developments of any initial theories (as, for example, in the case of Icek Ajzen's theory of planned be-

© Moliner P., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

haviour succeeding that of reasoned action (Ajzen, 1992)). During his life as a researcher, Serge Moscovici was thus able to offer us two major theories dealing with very different aspects of interaction and social thinking. In this article, we will explore the reasons for the success of one of them, namely the theory of social representations. For this purpose, we will review the history of this theory, its initial postulates and the work done to disseminate it.

History and filiations

In 1961, Serge Moscovici (Figure 1), a young French researcher of Romanian origin, published in the Presses Universitaires de France the results of a vast survey on French opinion about psychoanalysis. This survey conducted as part of a thesis in psychology examined how the ‘general public’ adopted psychoanalytical concepts. Based on this work, Moscovici will lay the foundations of his theory of social representations. In doing so, he draws inspiration from the old concept of ‘collective representations’ proposed in 1898 by the French sociologist Emile Durkheim. This concept had probably been the most striking phenomenon in the social sciences in France at the very beginning of the 20th century. Despite this, it fell into disuse for nearly fifty years. However, Moscovici took it on in order to develop it and his work aroused the interest of a small group of social psychologists who would contribute to the revival of the concept of representations (Abric, 1976; Codol, 1970; Flament, 1971). They saw this as an opportunity to approach the problems of their discipline in a new and original spirit. The study of the diffusion of knowledge, the relationship between thought and communication, and the genesis of common sense formed the elements of a new programme that has become known today. But from its emergence to current social research, the concept of collective representations has undergone many metamorphoses that have given it different colours and forms. It is this history that we will try to trace here.

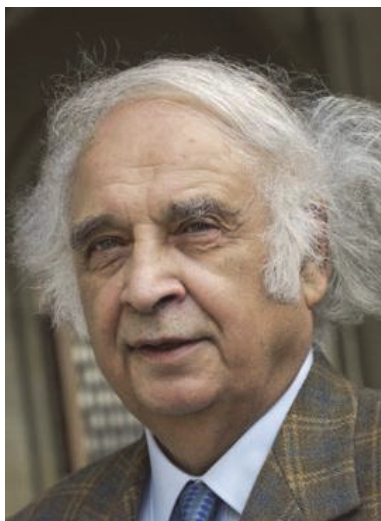


Figure 1. Serge Moscovici (1925–2014)

(Source: WP:NFC#4, fair use, <https://en.wikipedia.org/w/index.php?curid=46816848>)

The filiation of French sociology at the beginning of the 20th century. Any attempt to reconstruct the past of this concept necessarily starts with sociology. Undoubtedly, Simmel (1908) was the first to recognise the relationship between

the separation of the individual at a distance from others and the need to represent them. He defended the idea that the way a person represented oneself shaped reciprocal action and the social circles that they formed together. In a different sense, Weber (1921) made representations of ‘a frame of reference’ and ‘a vector of individual action’. He described a common knowledge as possessing the power to anticipate and prescribe the behaviour of individuals. But the true inventor of the concept was Durkheim (1893, 1895, 1898), since he defined its contours and recognised his right to explain the most diverse phenomena in society. He defined it by a double separation. Firstly, collective representations are separated from individual representations. The latter, being specific to each individual, are extremely variable, transitory, ephemeral and constitute a continuous flow, whereas collective representations are outside the realm of becoming and are impersonal. Secondly, individual representations have individual consciousness as their substratum, whereas collective representations find their ground throughout society. Such representations are therefore homogeneous and shared by all members of society. Their function is to preserve the bond that unites people, to prepare them to think and act in a consistent manner. It is for all these reasons that they are collective, persisting over time through generations and placing a strong cognitive constraint on individuals. For Durkheim, the objective is clear: collective thinking must be studied in and for itself. The task is to transform the forms and content of representations into an independent domain in order to declare and prove the autonomy of the social. This task, according to Durkheim, falls on social psychology, which is still in a formative stage and the object of which seems ill-defined.

However, in the beginning of the 20th century, it was mainly sociology, anthropology and ethnology (Lévi-Strauss, 1962; Lévy-Bruhl, 1922; Linton, 1945; Mauss, 1903) that made use of the concept of representations, mainly for descriptive purposes, in the study of various collective representations of cultural or ethnic communities. And it was only in the early 1960s that, following Durkheim’s intuition and based on the assumptions of child psychology (Piaget, 1932) and clinical psychology (Freud, 1908, 1922), Serge Moscovici (1961) began to develop the social psychology of representations. Considering that Durkheim’s conceptions leave relatively little room for the interactions between the individual and the collective, he suggested replacing the concept of collective representation with a more restricted concept of social representation. According to the author himself, it is about “...transferring to modern society a concept that seemed to be reserved for traditional societies”, in response to the “...need to make representation a bridge between the individual and the social world, in order to then associate it with the perspective of a changing society...” (Moscovici, 1989. P. 82). This evolution occurs through two fundamental changes in relation to Durkheimian conceptions. On the one hand, Moscovici argues that representations are not products of society as a whole, but rather the products of the social groups making up that society. On the other hand, he is focused on the communication processes, which are believed to explain the emergence and transmission of social representations. The first point makes it possible to conceive a social thought that remains overdetermined by the structures of society, but also by the inclusion of individuals in these structures. Thus, we can explain the fact that in a given society there are different social representations of the same object. The second change introduced by Moscovici makes it

clear that through communication and the accompanying processes of influence, normalisation and conformity, individual beliefs can be the object of consensus at the same time as collective beliefs can be imposed on the individual.

However, the concept of social representations will still have to go through a latency period before mobilising the vast stream of research we know. The deployment of the theory could take place only after the elimination of several epistemological obstacles, the most important of which was the dominance of the behaviourist model, which denied any validity of considering mental phenomena and their specificity. The decline of behaviourism and the emergence of ‘new look’ in the 1970s, followed by cognitivism in the 1980s, gradually enriched the ‘stimulus-response’ (S-R) paradigm. As a result, internal psychological states, conceived as an active cognitive construction of the environment and dependent on individual and social factors, received a creative role in the process of behavioural development. This is what Moscovici expresses when he argues that representation determines both stimulus and response, in other words, “that there is no separation between the external universe and the internal universe of an individual or a group” (Moscovici, 1969. P. 9).

The influence of the North American pioneers of social cognition. When Solomon Asch published his early work in 1946, he suggested the idea that certain cognitions played a particular role in our impressions of others. A little later, Heider (1958) explained that individuals tried to maintain a certain consistency in the way they perceived and evaluated elements of their social environment. At the same time, Festinger (1957) suggested the existence of the principle of cognitive coherence, which prompts people to seek a certain harmony between the different cognitions they have about themselves. For Festinger, an incoherence between these cognitions creates a state of dissonance that triggers rationalisation efforts aimed at restoring coherence in the subject’s cognitive universe. Further, Heider laid the foundations of his attribution theory by distinguishing between internal and external causalities. Finally, with their tri-componential model, Rosenberg and Hovland (1960) proposed describing attitudes in three interrelated dimensions (cognitive, affective and behavioural). To all these pioneers of social cognition, it seemed obvious that the knowledge people had about their social environment was organised into structured sets. And it is this organisation that explains why this knowledge is both numerous and easily accessible. Contemporary with these first works on social cognition, the theory of social representations was inspired by this epistemic provision. For Moscovici (1961. P. 27), “representation is an organised body of knowledge...” More precisely, a social representation can be described as a set of elements (information, opinions, beliefs) between which individuals establish relationships. From this perspective, social representations will be viewed as cognitive structures.

Initial assumptions

When Moscovici formulated his theory (1961), he first of all wanted to offer a description of the genesis and development of social representations. According to him, the emergence of a social representation always coincides with the emergence of an innovative situation, an unknown phenomenon or an unusual event.

This novelty of the object or phenomenon implies that the information about it is limited, incomplete and highly dispersed in the different social groups involved in its emergence (what Moscovici calls ‘information dispersion’). This object causes concern, attracts attention, or disrupts the ordinary course of life. Thus, it motivates intense cognitive activity aimed at understanding or mastering it, or even defending oneself against it (the phenomenon of ‘pressure for inference’) and causes numerous controversies and interpersonal and media communications. This leads to the pooling of information, beliefs, hypotheses or speculations, resulting in the emergence of majority positions in various social groups. The emergence of consensus is facilitated by the fact that individuals treat information on the object or situation selectively, focusing on a particular aspect according to the expectations or orientations of the group (the ‘focusing’ phenomenon). The gradual emergence of a representation, which occurs spontaneously, is therefore based on three types of phenomena: dispersion of information, focusing and pressure for inference. But these phenomena themselves develop against the background of two major processes defined by Moscovici: ‘objectification’ and ‘anchoring’.

‘*Objectification*’ refers to the way in which a new object will, through communication about it, be rapidly simplified, imaged and schematised. Through the phenomenon of ‘selective construction’, various facets of the object are extracted from their context and sorted according to cultural criteria (not all groups have equal access to information about the object) and normative criteria (only that which corresponds to the group's value system is preserved). In this way, the various aspects of the object are separated from the field to which they belong to be appropriated by the groups which, by projecting them into their own universe, can better control them. These selected elements form what Moscovici calls a ‘figurative nucleus’, that is, a coherent pictorial whole that reproduces an object in a concrete and selective way. By penetrating into the social body by means of communications, through collective generalisation, this schematisation of the object substitutes itself for the reality of the object and ‘naturalises’ itself. A representation is then created and takes the status of evidence. It constitutes an ‘autonomous theory’ of the object which will be used as a basis for orienting judgments and behaviours about it.

‘*Anchoring*’ completes the objectification process. It explains how the new object will find its place in the pre-existing system of thought of individuals and groups. According to the elementary knowledge production method based on the principle of analogy, the new object will be assimilated into already known forms, familiar categories. At the same time, it will become part of an already existing network of meanings. The hierarchy of values of various groups will form a network of meanings, based on which the object will be located and evaluated. Consequently, the object will be interpreted differently depending on social groups. Moreover, this interpretation will extend to everything that at least somehow concerns this object. Thus, each social group attaches the object to its own networks of meanings, which are the guarantors of its identity. In this way, a very vast set of collective meanings of the object is created. In addition, the object becomes a mediator and criterion of relations among groups. However, and this is an essential aspect of anchoring, this integration of novelty into an already existing system of norms and values does not go smoothly. The result of this contact between the old

and the new is a mixture of innovation, due to the integration of the previously unknown object, and persistence, as this object reactivates habitual frameworks of thought so as to incorporate it. It follows from this that a social representation always seems to be innovative and persistent, agile and rigid at the same time. Finally, it should be added that, when the processes of objectification and anchoring come to an end, the representations will be organised according to three dimensions, which are also elements of their analysis or comparison. The ‘information’ corresponds to the contents of the representations, which may be more or less numerous and diversified (we then talk of ‘rich’ or ‘poor’ representation). The ‘field’ designates the organisation and hierarchisation of the information contained in a representation (two representations can have the same contents, but be organised and hierarchised differently). Finally, ‘attitude’ refers to the polarisation of the contents of a representation (in this case we talk of ‘positive’ or ‘negative’ representations).

On this general theoretical basis of the process of the genesis of social representations, a wide stream of studies has been developed, initiated, in particular, by the work of Denise Jodelet (1989). These studies are primarily focused on descriptions of social representations as systems of meaning that express the relationships that individuals and groups have with their environment. Considering that representations are formed, first of all, in interaction and contact with discourses circulating in the public space, these studies consider language and discourse using two complementary approaches. Social representations are approached as both inscribed in language and as functioning itself as a language because of their symbolic value and the frameworks they provide for coding and categorising the environment of individuals.

The so-called ‘monographic’ and ‘qualitative’ approaches to the collection and analysis of discourse and practices (ethnographic techniques, sociological surveys, historical analyses, in-depth interviews, focus-group, discourse analyses, documentary analyses, verbal association techniques, etc.) constitute the main methodological basis of the work conducted in this context (see, for example, Kronberger, Wagner, 2000; Wagner, 1994; Wagner et al., 1999).

Reasons for success

After the publication of Moscovici’s seminal work, the theory of social representations would slowly but surely gain a foothold in the social sciences, outside the exclusive confines of social psychology. Since then, the interest of researchers from other disciplines in the theory has not faded. Probably because the initial postulates formulated by Moscovici were relatively flexible and thus made it possible to adapt to problems that were quite far from those that social psychology usually deals with. Here are three examples.

The first is represented by the work of historians who, wishing to go beyond the simple historiography of facts and events, began to take an interest in the forms of thoughts and beliefs characteristic of past eras. Then they placed the concept of ‘mentality’ at the centre of their preoccupations. Borrowed from Lévy-Bruhl (1922), this concept referred directly to the concept of mental representations in relation to the interactions of the social field. However, it is clear today that the project for the history of mentalities is returning to the project for history of social representations.

The second example, which we would like to briefly mention here, concerns geography. First with the introduction of the concept of a ‘mind map’ (Gould, White, 1974; Downs, Stea, 1977), then with the idea of a certain subjectivity in relation to space (Tuan, 1975) and, finally, with the postulate that it is appropriate to focus on the mental processes that contribute to the perception of space, but, above all, endow this space with meanings and values. This gives rise to a ‘geography of representations’ that ultimately considers representations as determinants of spatial practices (e.g. Bailly, 1995; Lussaut, 2007).

Finally, we should mention some work done in linguistics and, more specifically, in linguistic didactics, where it became necessary to understand the meanings associated with the study and use of a given language. This concern has become central to plurilingual situations because of the identity issues they can raise. The concept of ‘linguistic representation’ emerged (Dagenais, Jacquet, 2008), directly inspired by the theory of representation and denoting sets of beliefs related to languages, their uses, and the groups that use them (Dagenais, Jacquet, 2008).

Thus, these examples suggest that outside the field of psychology, when researchers ask themselves about the cognitive determinants of practices, they find a conceptual framework in the theory of social representations that can be adapted to their problems. This is possible due to the breadth of coverage offered by this theory and, in our opinion, is one of the reasons for its successful application in the social sciences.

But the success of the theory of social representations is also associated with Serge Moscovici’s efforts to disseminate it in the scientific community. We can retrospectively try to reconstruct the strategy he used for this purpose. Basically, he regularly relied on very small groups of researchers whom he encouraged to undertake work on social representations in their countries. It was a long-term project, and it was not until the 1980s that it began to bear fruit. In the United Kingdom, the theory of social representations gained a foothold under the influence of Robert Farr and Miles Hewstone. In Austria, Wolfgang Wagner played this role, in particular, by contributing to the development of a European network of researchers around the journal *Papers on Social Representations*. In Italy, first under the influence of Augusto Palmonari, then Felice Carrugati, the work of Anna Maria de Rosa contributed to the implementation and dissemination of the theory in all European countries. This implementation was then based on a bi-annual conference which began in 1992, and then on the creation of the Social Representations and Communication Network which would then focus the European Doctorate on Social Representations. By means of its Summer Schools, this network will make it possible to train doctoral students throughout Europe, including Russia, where today some researchers have followed these programs (e.g. Inna Bovina, Elena Volodarskaya).

Across the Atlantic, mainly in Latin and South American countries (especially Mexico, Brazil, Argentina and Venezuela), the theory of social representations has found enormous room for expansion since the 1990s. The impact of social, historical and cultural contexts on the formulation of Latin American scientific problems is a major factor in this success. Researchers in social psychology have discovered creative, reflexive and critical thinking in response to political, economic and social transformations and crises. Today they are actively involved

in the development of the theory of social representations by linking it to other social psychological issues such as social memory or social change processes.

On the other hand, it should be noted that, in this international scene, the United States is the main absentee. Despite the remarkable work of Gina Philogène and Serge Moscovici in their attempts to disseminate the theory of social representations within North American social psychology, it should be said that the latter could not find any real basis for development. There are many reasons for this. The most obvious of them is undoubtedly the relative weakness of the original theoretical arguments and the almost exclusively French publication of the first works. But besides this, there are deeper and meta-theoretical reasons that for a long time considered the theory of social representations and the course of social cognition alien to each other. Among these reasons, the most significant is the difference in the levels of analysis at which research is conducted in the two fields. Traditionally, the theory of social cognition has dealt with intra-individual processes underlying social interaction, while the theory of representations has been concerned with inter-individual phenomena, which affect individual consciousness. However, this trend began to change in the early 2010s when the theory of social representations appeared (Rateau et al., 2011) in *The Handbook of Theories of Social Psychology* published by Paul Van Lange, Arie Kruglanski and Tory Higgins.

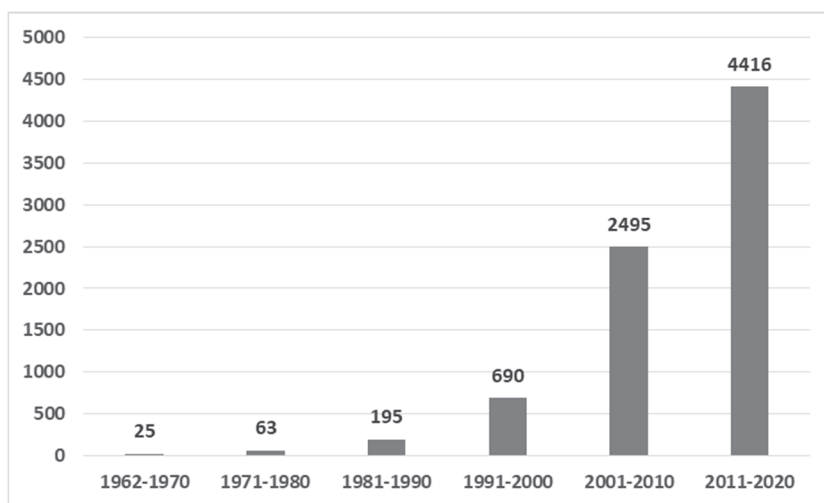


Figure 2. Number of articles published in scientific journals (1962 to 2020) containing the term 'social representation' in their titles or keywords

In 1984, it was estimated that the cognitive dissonance theory, which we said was a great theory, had generated nearly 1000 publications for 27 years (Cooper, Croyle, 1984). However, in 1996, Pierre Vergès conducted a census of publications on the theory of social representations and counted more than 2000 references over 35 years. Today, in 2020, searched all the databases available on the American Psychological Association (PsycINFO) website for scientific articles containing the term 'social representation' in their titles or keywords. Figure 2 presents the result of this search and shows that the theory of social representation has been steadily expanding its presence in the scientific community since its birth.

Conclusion

Serge Moscovici would have turned 95 today. He bequeathed to us what can be considered one of the main theories of social psychology. We were barely personally acquainted, but we know that he was well aware of his success. However, he did not consider his work completed and continued to suggest new ideas about social representations until the end of his career. Many of his suggestions remain untapped to this day. They constitute a real reservoir for the researchers of tomorrow. We can only hope that they will be able to take them up and to continue the work initiated by one of the greatest figures in the social sciences at the turn of the 20th and 21st centuries.

*Prof. Pascal Moliner wrote this article in French especially for our journal at the invitation of the Editorial Board.
Translation into English by Dr. Inna B. Bovina*

References

- Abric, J.C. (1976). *Jeux, Conflits et Représentations Sociales*. Thèse de Doctorat, Aix-Marseille: Université de Provence.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (1992). A comparison of the Theory of Planned Behavior and the Theory of Reasoned Action. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 3–9.
- Asch, S.E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258–290.
- Bailly, A. (1995). Les représentations en géographie. *Encyclopédie de géographie* (pp. 369–381). Paris: Economica.
- Codol, J.P. (1970). Influence de la représentation d'autrui sur l'activité des membres d'un groupe expérimental. *L'Année Psychologique*, 70, 131–150.
- Cooper, J., & Croyle, R.T. (1984). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 35, 395–426.
- Dagenais, D., & Jacquet, M. (2008). Theories of representation in French and English scholarship multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 41–52.
- Downs, R.M., & Stea, D. (1977). *Maps in Mind: Reflections on Cognitive Mapping*. New York, NY: Harper & Row.
- Durkheim, E. (1893, 1947). *La Division du Travail*. Paris: Presses Universitaires de France. [*The division of labor in society*. New York, NY: The Free Press.]
- Durkheim, E. (1895, 1982). *Les Règles de la Méthode Sociologique*. [*The Rules of the Sociological method*. New York, NY: The Free Press.]
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, 273–302.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Festinger, L. (1957). *A theory of Cognitive Dissonance* (vol. 2). Stanford: Stanford University Press.
- Flament, C. (1971). Image des relations amicales dans les groupes hiérarchisés. *L'Année Psychologique*, 71, 117–125.
- Freud, S. (1908). *On the Sexual Theories of Children* (vol. 9). London: Standard Edition.
- Freud, S. (1922). *Some Points in a Comparative Study of Organic and Hysterical Crisis* (vol. 1). London: Hogarth Press.
- Gould, P., & White, R. (1974). *Mental Maps*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley
- Jodelet, D. (1989, 1992). *Folie et Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France. [Madness and Social Representations. Berkeley, CA: University of California Press.]
- Kronberger, N., & Wagner, W. (2000). Key words in context: statistical analysis of text features. In M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching With Text, Image and Sound. A Practical Handbook* (pp. 299–317). London: Sage.
- Lévi-Strauss, C. (1962, 1968). *La Pensée Sauvage*. Paris: Plon. [The Savage Mind. Chicago: The University of Chicago Press.]
- Lévy-Bruhl, L. (1922, 1978). *La Mentalité Primitive*. Paris: Alcan. [Primitive Mentality. New York, NY: AMS Press.]
- Linton, R. (1945). *The Cultural Background of Personality*. New York, NY: D. Appleton-Century Co.
- Lussaut, M. (2007). *L'homme Spatial. Construction Sociale de L'espace Humain*. Paris: Seuil.
- Mauss, M. (1903). *Représentations Collectives et Diversité des Civilisations*. Paris: Minuit, edition de 1974.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, Son Image et Son Public*. Paris: Presses Universitaires de France (2ème édition, 1976).
- Moscovici, S. (1969). Préface. In C. Herzlich, *Santé et Maladie*. Paris: Mouton.
- Moscovici, S. (1976). *Social Influence and Social Change*. New York: Academic Press Inc.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1932, 1965). *Le Jugement Moral Chez L'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France. [The Moral Judgment of the Child. New York, NY: The Free Press.]
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J.C. (2011). Social Representations Theory. In P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 477–497). Thousand Oaks (USA): Sage Publications Ltd.
- Rosenberg, M., & Hovland, C. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In M. Rosenberg, et al. (Eds.), *Attitude Organization and Change*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Simmel, G. (1908). *Soziologie*. Berlin: Duncker Humblot. Edition française de 1999, Paris: Presses Universitaires de France.
- Tuan, Y-F. (1975). Images and mental maps. *Annals of the Association of American Geographers*, 65(2), 205–212.
- Vergès, P. (1996). Bibliographie des représentations sociales. *Third International Congress on Social Representations*. Aix-en-Provence.
- Wagner, W. (1994). Fields of research and socio-genesis of social representations: a discussion of criteria and diagnostics. *Social Science Information*, 33, 199–228.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95–125.
- Weber, M. (1921, 1978). *Economy and Society*. Berkeley, CA: University of California Press.

Article history:

Received: 16 June 2020

Revised: 4 August 2020

Accepted: 15 August 2020

For citation:

Moliner, P. (2020). On Serge Moscovici's 95th Anniversary: The Theory of Social Representations – History, Postulates and Dissemination (I.B. Bovina, Transl. from French). *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 542–553. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-542-553>

Bio notes:

About the author:

Pascal Moliner, Ph.D. in Psychology, is Professor at Laboratory EPSYLON EA4556, University Paul Valéry Montpellier 3 (Montpellier, France). Serge Moscovici was a member of his thesis jury and his authorization jury to supervise research. Pascal Moliner directed the Laboratory of Social Psychology as well as the Doctoral School of the University Paul Valéry for many years. He now directs the Master “Cognitive and Sociocognitive Dynamics”. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9724-0139>. E-mail: pascal.moliner@univ-montp3.fr

About the translator:

Inna B. Bovina, Doctor of Psychology, is Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia). Editorial Board member of the *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, eLIBRARY SPIN-code: 9663-3747, AuthorID: 276224. E-mail: innabovina@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-542-553

Биографическая статья

К 95-летию Сержа Московиси: теория социальных представлений – история, постулаты и распространение

П. Молине

Университет Поля Валери, Монпелье 3
Французская Республика, 34199, Монпелье, Route de Mende

Аннотация. Теория социальных представлений (The Theory of Social Representations) является одной из величайших теорий социальной психологии, имеющей в своем активе тысячи научных работ, опубликованных с момента ее возникновения. В статье рассматриваются причины успеха данной теории, который прежде всего можно объяснить относительной гибкостью ее первоначальных постулатов, что позволяло исследователям, порой очень далеким от психологии, адаптировать эти постулаты к изучаемым проблемам. Но триумф теории социальных представлений можно также объяснить усилиями Сержа Московиси, предпринимаемыми на протяжении всей его научной карьеры с целью распространения теории по всему миру. Серж Московиси (1925–1994) до конца жизни не переставал предлагать все новые и новые идеи относительно социальных представлений, многие из которых остаются неразработанными до настоящего времени и представляют собой настоящий клад для будущих исследователей.

Ключевые слова: социальное представление, теория социальных представлений, теория, распространение, Серж Московиси

Профессор Паскаль Молине написал эту статью на французском языке специально для нашего журнала по приглашению редколлегии. Перевод на английский язык выполнен членом редколлегии журнала доктором психологических наук И.Б. Бовиной.

История статьи:

Поступила в редакцию: 16 июня 2020 г.

Принята к печати: 15 августа 2020 г.

Для цитирования:

Moliner P. On Serge Moscovici's 95th anniversary: the theory of social representations – history, postulates and dissemination / пер. с фр. И.Б. Бовиной // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 542–553. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-542-553>

Сведения об авторе:

Молине Паскаль, Ph.D., профессор лаборатории EPSYLON EA4556, Университет Поля Валери, Монпелье 3 (Монпелье, Франция). Серж Московиси был членом жюри на защите его диссертаций и членом уполномоченного жюри, одобряющего руководство научными исследованиями. Паскаль Молине много лет руководил лабораторией социальной психологии, а также аспирантурой Университета Поля Валери. Сейчас он руководит магистерской программой «Когнитивная и социокогнитивная динамика». ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9724-0139>. E-mail: pascal.moliner@univ-montp3.fr

Сведения о переводчике:

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и судебной психологии, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия). Член редколлегии журнала «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика». ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, eLIBRARY SPIN-код: 9663-3747, AuthorID: 276224. E-mail: innabovina@yandex.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-554-562

UDC 159.9

Biographical article

Mikhail Kondratyev: When There is Only a Name on a Card

Marianna E. Sachkova¹, Nikita V. Kochetkov²

¹Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
84 Vernadsky Ave, Moscow, 119571, Russian Federation

²Moscow State University of Psychology and Education
29 Sretenka St, Moscow, 127051, Russian Federation

Abstract. The article is dedicated to the memory of an outstanding scientist, founder and dean of the Faculty of Social Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE). Mikhail Yurievich Kondratyev was a well-known researcher and practitioner in the field of social psychology, including the problems of closed social groups, status structuring of communities of different types, relations of interpersonal significance, phenomena of power and authority, to mention just a few. He was also the author of over 300 educational, scientific and methodological publications on social, penitentiary, developmental and educational psychology.

Key words: scientific school of A.V. Petrovskiy – M.Yu. Kondratyev, Faculty of Social Psychology, collective, relations of interpersonal significance, closed social communities

Mikhail Kondratyev used to say that “only the first and last name should be indicated on an ideal card”. He believed that it is not awards and pompous titles that determine what a person is (hanging on the walls of his office were only diplomas of students and gratitudes received by the entire staff of the faculty, but never his own ones), that administration officials should possess *‘the power of authority’* rather than demonstrate *‘the authority of power’*. He never boasted of his professional and administrative achievements, and when meeting people, he introduced himself quite simply: “Misha Kondratyev”. As for the regalia, he had quite a lot of them: Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, founder and first dean of the Faculty of Social Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), laureate of the Russian Presidential Prize in Education... Our article tells about what this man was like and will remain in the memory of his colleagues, students, friends and acquaintances (Figure 1).



Figure 1. Mikhail Yu. Kondratyev (1956–2015)
(photo from the archive of the Faculty of Social Psychology, MSUPE)

In March 2021, Mikhail Yu. Kondratyev would have turned 65 years old. He was born in Moscow into a family of philologists. His parents studied together at the Faculty of Russian Language and Literature of Potemkin Moscow City Pedagogical Institute (now MPGU). His father, Yuriy Mikhailovich Kondratyev, would remain at the *alma mater* to become a professor at the Department of Foreign Literature of the Faculty of Philology, where he dealt with the development of the English novel. By coincidence, at this time, his student was Artur Petrovskiy, who later headed the *Laboratory of Psychology of Personality in the Collective* at the Research Institute of General and Pedagogical Psychology of the USSR Academy of Pedagogical Sciences (now the Psychological Institute of the Russian Academy of Education). It was there that M. Kondratyev went to work after graduating in 1979 from the Faculty of History of Moscow State V.I. Lenin Pedagogical Institute. For almost 20 years, he made his way from laboratory assistant to chief research scientist. It was there, on 9 Mokhovaya St, in the laboratory of A.V. Petrovskiy, that some of the most significant theories in modern social psychology were created. Speaking about the scientific heritage of Artur V. Petrovskiy, we cannot limit ourselves to a few words, because he not only generated a whole constellation of theories, but also gathered a group of like-minded people, which could (using the psychological thesaurus) rightfully be called ‘a true collective’. In 1982, the laboratory staff headed by A.V. Petrovskiy included I.G. Dubov, A.K. Yerofeev, M.Yu. Kondratyev, A.S. Morozov, I.Ye. Nelisova, R.S. Nemov, Ye.I. Rogov, A. Somov, Ye.Yu. Uvarina, Yu.V. Yanotovskaya (Figure 2).

The ideas generated by the staff members were enough to defend more than fifty candidate and several doctoral theses, more than two thousand publications were prepared. One of the main advantages of the scientific school of A.V. Petrovskiy is that it is based on a single methodological foundation, which, in general, is characteristic of Russian psychology of that time. The concepts of Acade-

mician Petrovskiy are rooted in the activity approach of A.N. Leontyev – S.L. Rubinstein, on the basis of which the psychological *Theory of the Collective* was built. Its essence lies in the fact that interpersonal interactions are based on joint activity and attitudes of all members of the group to this activity, while relations that are not associated with it constitute an external, least significant stratum (Kondratyev, 2011). In addition, each group is characterised by a certain level of development. This level depends on two factors: (1) the degree of mediation of relations by joint activity and (2) the social significance of this group activity. Particular attention is paid to the peculiarities of a new individual's entry into a group, which includes three stages, namely: adaptation, individualisation and integration. At the first stage, a person learns the rules, values of a new group; at the second stage, this person is opposed to the group; and, at the third stage, the person joins the group, thanks to those personal characteristics that allow the group to develop. It is interesting to note that, using the same basis, A.V. Petrovskiy also constructs the periodisation of personality development, considering childhood, adolescence and youth as three stages of a new person's entry into a wide society. Another idea of Academician Petrovskiy was the development of the concept of 'significant other', which was embodied in a three-factor model (Petrovskiy, 1991). "Significant other" is a person who influences an individual's motivational and meaning sphere. At the same time, there are three forms of their meta-individual representation: attraction, reference and status of power.



Figure 2. The staff of the Laboratory of Psychology of Personality in the Collective at the Institute of General and Pedagogical Psychology, USSR Academy of Pedagogical Sciences, in 1982. *From left to right: sitting* – A.S. Morozov, Yu.V. Yanotovskaya, A.V. Petrovskiy, R.S. Nemov; *standing: first row* – E.I. Rogov, I.G. Dubov, A. Somov, M.Yu. Kondratyev; *second row* – I.E. Nelisova, E.Yu. Uvarina, A.K. Yerofeev (photo from: Psikhologicheskii Institut v Moskve., 2013)

It is on these conceptual schemes that M.Yu. Kondratyev made up and in 1983 defended his Ph.D. thesis on the social-role determination of interpersonal perception in groups of difficult teenagers and young men. Thus, he became one of the pioneers of penitentiary psychology in Russia. In 1994, M.Yu. Kondratyev defended his doctoral thesis on the psychology of interpersonal relations among teenagers in closed educational institutions. In this work, he, among other things, showed that mono-activity that dominates in closed educational institutions, in turn, contributes to the formation of an internal mono-structure in teenager groups, which determines interpersonal relations, in which the significance of each member of the group depends on his/her belonging to one or another status stratum.

In 1993–1995, M.Yu. Kondratyev was a leading researcher at the Federal Institute of Sociology of Education, scientific secretary of the Expert Council of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation on Pedagogy and Psychology, later he was repeatedly a member of the Expert Council of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation. This is how it was as remembered by Mikhail Kondratyev himself: A.V. Petrovskiy, when meeting with Vladimir P. Zinchenko said that he was instructed to form the Expert Council of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation and he was going to propose Academician Zinchenko as its chairman and Kondratyev as its academic secretary: “I don’t know if this proposal was unexpected for Vladimir Petrovich, but for me such a career ‘leap’ and even the opportunity to work together with the legendary V.P. Zinchenko and other leading Russian psychologists were a truly unheard-of surprise. Vladimir Petrovich looked at me, silent with surprise, with a condescending but clearly benevolent smile and, turning to Petrovskiy, said: ‘Well, if Mikhail Yuryevich approves of your choice of chairman, then, of course, I agree to such an academic secretary’.” (Kondratyev, 2015).

In 1994–1997, he served as head of the Department of Social Psychology at the University of the Russian Academy of Education. In 1996, he was elected a corresponding member of the Russian Academy of Education in the Department of Psychology and Developmental Psychology. In 1998 he became the dean of the first specialised faculty of social psychology at the Moscow City Psychological and Pedagogical Institute. Until 2013, he was dean and professor, supervising bachelor, specialist and master programmes. One of the first master programmes – Social Psychology – was directly developed and implemented by Mikhail Yu. Kondratyev.

M.Yu. Kondratyev promoted the ideas of A.V. Petrovskiy and was the most prominent representative of his scientific school (Krushelnitskaya, Marinova, 2016). He was occupied with a wide variety of problems. One of the most interesting discovered phenomena was, for example, the effect of ‘descending blindness’ revealed in juvenile detention centres. Its essence lies in the fact that a high-status teenager in the structure of informal power is always a ‘significant other’ for a low-status one, but at the same time, a low-status teenager is beyond personal distinction for a high-status one. The phenomena of ‘irradiation of power’ and ‘irradiation of anarchy’ were also described, in which the role significance of high-status and, accordingly, low-status teenagers begins to determine personal relationships. It was thanks to the discovery of these regularities that it was found that, when calculating the integral intragroup status, the values of informal power have the greatest ‘weight’ as compared to sociometric and referentometric indicators (Kondratyev et al., 2010).

M.Yu. Kondratyev is also known for his studies of authoritativeness in a group. He developed a research methodology for determining the circle of authority figures and identified three levels of reference, namely: informative, referential proper and authoritative. M.Yu. Kondratyev is the author of the socio-psychological modification of G. Kelly's technique of 'repertory grids'. The scientist noticed that, replacing 24 role-playing characters from the original method (father, mother, teacher, etc.) with a list of members of a particular small group (for example, a school class), one can obtain a lot of interesting information. Thus, this modification makes it possible to study the features of status-role relations, identify the stage of an individual's entry into a group (and, indirectly, the level of development of this group), talk about the psychological climate of the community.

M.Yu. Kondratyev stood at the origins of new directions in social psychology, namely, social developmental psychology and traffic psychology. All of the above was embodied in more than 300 publications, among which we would like to mention *The Factors of Authority* (Kondratyev, 1988), *A Teenager in a Closed Circle of Communication* (Kondratyev, 1997), *Social Psychology of Closed Educational Institutions* (Kondratyev, 2005), *Psychology of Relations of Interpersonal Significance* (Kondratyev, 2006), the reference-encyclopaedic publication *The ABC of a Social Psychologist Practitioner* (Kondratyev, Ilyin, 2007), and the textbook on *Social Psychology in Education* (Kondratyev, 2008).

In 2010, together with Galina M. Andreeva Mikhail Yu. Kondratyev founded the specialized journal *Social Psychology and Society* and became its editor-in-chief (Figure 3). Currently, the journal is included in the leading international citation databases and continues to publish the results of psychological research on the most pressing social problems.



Figure 3. M.Yu. Kondratyev with the first issue of the journal *Social Psychology and Society* (photo from the archive of the Faculty of Social Psychology, MSUPE)

Any text about Mikhail Yu. Kondratyev as a person inevitably runs into an insurmountable obstacle – the limitation of volume, since it is impossible to reveal the scale of his personality in a separate publication, no matter how voluminous it might be. Warm memories of his friends (Vachkov, Dontsov, Dubov, Petrovskiy, 2016) partly fill this gap. This article is our contribution.

Among the qualities that formed M.Yu. Kondratyev as a unique and inimitable person, we can mention extraordinary diligence, high social intelligence, excellent sense of humour, great physical strength and vital capacity. The diligence of Mikhail Yurievich was truly colossal – if he set a goal for himself, then nothing could prevent him from achieving it. If it was necessary, he could work many hours a day, taking some food with him and locking himself in his room. It may seem fantastic now, but he wrote his doctoral dissertation in less than a year. This was facilitated by another his important feature, i.e., the ease of both oral and written speech. Mikhail Yu. Kondratyev wrote at the pace of his speaking. In addition, he possessed excellent memory, which allowed him to work in ‘multitasking’ mode. He never asked his numerous undergraduate and postgraduate students where they stopped in their works because remembered them in the smallest details, and in his youth he could recall the phone number of any person from his notebook.

Everyone who knew this man noted his high social intelligence and social adequacy. In any group, wherever he appeared, be it his work colleagues, friends, regardless of their gender and age, he always became the soul of the company, telling countless stories and anecdotes. As a narrator, Mikhail Yu. Kondratyev could be listened to endlessly – his memories were bright, ‘tasty’, every person around him felt involved in them. These qualities were especially appreciated and loved by his students who invariably attended his lectures much more often than any other classes. He knew many stories from the psychological world, some of which he managed to write down but did not have time to publish – the book with them was published after his death (Kondratyev, 2015).

It is definitely worth mentioning what a wonderful and extraordinary lecturer M.Yu. Kondratyev was. He always held his classes in an informal and cosy atmosphere. Before the *Law on Protecting the Health of Citizens from Exposure to Ambient Tobacco Smoke and the Effects of Tobacco Consumption* was passed, when it was not prohibited to smoke within the premises, he, being a heavy smoker, sometimes allowed himself to smoke during classes. During the entire time of his teaching, there was not a single case of indignation on the part of students – this is how the phenomenon of ‘idiosyncratic credit’ described by social psychologists manifests itself, which, in this case, was given to the undoubted leader. He introduced into the curriculum *A Course in Social Psychology in an Interdisciplinary Context*, where he personally invited the most famous psychologists in our country. As a result, the students of his faculty for several years could see and hear the ‘living classics’ of Russian psychology, among whom were Galina M. Andreeva, Alexander I. Dontsov, Igor S. Kon, Artur V. Petrovskiy, Inna V. Ravich-Shcherbo and many others.

Mikhail Yu. Kondratyev possessed great physical strength – the innate strength of his hands was superimposed by sporting activities, namely tennis, which he loved very much (until his death, if any international competitions were shown on TV, he always watched them to the end). As a candidate for master of sports, in his youth he often engaged in arm-wrestling on a bet, confidently defeating most of his op-

ponents. Having a burning sense of social justice and an explosive temper, he often used his advantage in strength if he saw that somewhere outdoors this justice was violated even in relation to people completely unknown to him.

And, of course, we cannot fail to note his vital capacity. It is not often that so many trials fall to the lot of one person – two heart attacks, a complex operation on the heart (coronary artery bypass grafting had not yet become common practice in 1991), glaucoma and the loss of one eye in 1993 and many others... Even one of these diseases is often enough for a person to get disability and turn face to the wall. Each next doctor did not hesitate in making forecasts, giving him an ever shorter life span. None of them came true, and Mikhail Kondratyev passed away undefeated in his sixtieth year of life. During his not so long life, he left behind a strong faculty, many articles, teaching aids for students to study, books that are still being reprinted, as well as his children and grandchildren, and a scientific school, which from the school of A.V. Petrovskiy turned into the school of A.V. Petrovskiy – M.Yu. Kondratyev.

Since 2016, the Moscow State University of Psychology and Education has been holding conferences in memory of Professor Kondratyev. Its main directions are related to the leading problems of modern social psychology, trends in the development of organizational psychology, technologies in psychology and education, trainings and counselling in the social sphere, issues of practical ethnopsychology, social psychology of road traffic, and cyberpsychology (Krushelnitskaya, 2020). Every year the conference brings together hundreds of people – staff members, graduates, students – all those who live in social psychology, are interested in the problems of modern society. The authors of the article, being themselves disciples of Mikhail Yu. Kondratyev, continue the traditions laid down in the school of A.V. Petrovskiy – M.Yu. Kondratyev both in conducting their research work and in transferring their experience to new generations of students in lectures and seminars. We would very much like to believe that this school will develop and be enriched with interesting discoveries and new scientific ideas.

References

- Kondratyev, M.Yu. (1988). *Slagaemye Avtoriteta*. Moscow: Znanie Publ. (In Russ.)
- Kondratyev, M.Yu. (1997). *Podrostok v Zamknutom Kruge Obshcheniya*. Moscow, Voronezh: MPSI Publ. (In Russ.)
- Kondratyev, M.Yu. (2005). *Sotsial'naya Psikhologiya Zakrytykh Obrazovatel'nykh Uchrezhdenii*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Kondratyev, M.Yu. (2008). *Sotsial'naya Psikhologiya v Obrazovanii*. Moscow: PER SE Publ. (In Russ.)
- Kondratyev, M.Yu. (2011). About A.V. Petrovskiy's Academic School of Psychology in the Moscow State University of Psychology and Education. *Social Psychology and Society*, 2(3), 14–31. (In Russ.)
- Kondratyev, M.Yu. (2015). *Otechestvennoe Professional'noe Psikhologicheskoe Soobshchestvo: Shtriki k Portretu Pokoleniya: Personalii, Sobytiya, Problemy*. Moscow: Genezis Publ. (In Russ.)
- Kondratyev, M.Yu., & Ilyin, V.A. (2007). *Azbuka Sotsial'nogo Psikhologa-Praktika*. Moscow: PER SE Publ. (In Russ.)
- Kondratyev, M.Yu., & Kondratyev, Yu.M. (2006). *Psikhologiya Otnoshenii Mezhlichnostnoi Znachimosti*. Moscow: PER SE Publ. (In Russ.)
- Kondratyev, M.Yu., Kondratyev, Yu.M., Kochetkov, N.V., Krushelnitskaya, O.B., & Sachkova, M.E. (2010). *Sotsial'no-Psikhologicheskii Diagnostiko-Korreksionnyi Kompleks*

dlya Psikhologov-Praktikov Sovremennykh Rossiiskikh Internatnykh Uchrezhdenii. Moscow: MGPPU Publ. (In Russ.).

Krushelnitskaya, O.B. (2020). Conference in memory M.Yu. Kondratyev: Psychological science and practice on social changes and new challenges of our time. *Social Psychology and Society*, 11(2), 209–213. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110214> (In Russ.)

Krushelnitskaya, O.B., & Marinova, T.Yu. (2016). Mikhail Kondratyev's scientific heritage. *Social Psychology and Society*, 7(1), 9–22. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070102> (In Russ.)

Petrovskiy, A.V. (1991). Trekhfaktornaya model' znachimogo drugogo. *Voprosy Psikhologii*, (1), 7–17. (In Russ.)

Psikhologicheskii Institut v Moskve: Rossiiskii Tsentr Psikhologicheskoi Nauki, Kul'tury i Obrazovaniya. Dokumental'naya Letopis' k 100-letiyu so Dnya Osnovaniya. (2013). Moscow, Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ. (In Russ.)

Vachkov, I.V., Dontsov, A.I., Dubov, I.G., & Petrovskiy, V.A. (2016). Mikhail Kondratyev: The Scientist and the Man. *Social Psychology and Society*, 7(1), 158–170. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070113> (In Russ.)

Article history:

Received: 15 June 2020

Revised: 21 July 2020

Accepted: 25 July 2020

For citation:

Sachkova, M.E., & Kochetkov, N.V. (2020). Mikhail Kondratyev: When There is Only a Name on a Card. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 554–562. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-554-562>

Bio notes:

Marianna E. Sachkova, Doctor of Psychology, Professor, is Professor at the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). eLIBRARY SPIN-code: 3217-0087, ResearcherID: J-9145-2013. E-mail: msachkova@mail.ru

Nikita V. Kochetkov, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, is Associate Professor at the Department of Theoretical Basis of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia). eLIBRARY SPIN-code: 3551-3462, ResearcherID: F-8884-2018. E-mail: nkochetkov@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-554-562

Биографическая статья

Михаил Кондратьев: когда на визитке только имя

М.Е. Сачкова¹, Н.В. Кочетков²

¹Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Российская Федерация, 119571, Москва, пр-кт Вернадского, 84

²Московский государственный психолого-педагогический университет

Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, 29

Аннотация. Статья посвящена памяти выдающегося ученого, основателя и декана факультета социальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». Михаил Юрьевич Кондратьев был известным исследователем.

дователем и практиком в области социальной психологии: проблематики закрытых социальных групп, статусного структурирования сообществ разного типа, отношений межличностной значимости, феноменов власти и авторитета, автором свыше 300 учебных, научных и методических публикаций по социальной, пенитенциарной, возрастной и педагогической психологии.

Ключевые слова: научная школа А.В. Петровского – М.Ю. Кондратьева, коллектив, факультет социальной психологии, отношения межличностной значимости, закрытые социальные общности

История статьи:

Поступила в редакцию: 15 июня 2020 г.

Принята к печати: 25 июля 2020 г.

Для цитирования:

Sachkova M.E., Kochetkov N.V. Mikhail Kondratyev: when there is only a name on a card // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 554–562. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-554-562>

Сведения об авторах:

Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия). eLIBRARY SPIN-код: 3217-0087, ResearcherID: J-9145-2013. E-mail: msachkova@mail.ru

Кочетков Никита Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия). eLIBRARY SPIN-код: 3551-3462, ResearcherID: F-8884-2018. E-mail: nkochetkov@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-563-566

УДК 316.77

Рецензия на книгу

Смысловое пространство социальных сетей

Рецензия на книгу «Сети 4.0. Управление сложностью» /
под ред. А.Н. Расходчикова. М.: ВЦИОМ,
Агентство социальных исследований «Столица», 2020. 132 с.

А.И. Щербинин

Национальный исследовательский Томский государственный университет
Российская Федерация, 634050, Томск, пр-кт Ленина, 36

Сборник статей на «сетевую» тему вышел в драматический для всего мира период¹, когда COVID-19 тестировал все жизненные системы, казалось бы, относительно устойчивого мира: экономику и финансы, межгосударственные связи и союзы, здравоохранение и жизнеобеспечение, транспорт и мобильность, межличностные и производственные коммуникации и т. п. Впервые в истории цивилизации альтернативой привычным связям стали сети. Именно они не просто «дополнили реальность», а взяли на себя нагрузку, традиционно лежащую на институтах, фактически показавших свою архаичность.

Людам науки свойственно искать обоснования актуальных событий и явлений в «больших» теориях прошлого, данный случай не исключение, но сегодня важнее проблема переводимости языка таких теорий на общечеловеческий. Думаю, что данная книга является одним из успешных примеров не только «расколдовывания», по Веберу, сетевого мира, но и своего рода путеводителем по некоторым сегментам современной сетевой реальности.



© Щербинин А.И., 2020



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

¹ Презентация книги «Сети 4.0» состоялась 22 июля 2020 г. в Международном мульти-медиа центре «Россия сегодня» в процессе онлайн-конференции «Во власти сети: новые парадигмы социальной реальности». URL: <http://pressmia.ru/pressclub/20200722/952833067.html> (дата обращения: 23.07.2020).

Морем сетевой неопределенности назвала предмет исследования одна из редакторов, авторов и вдохновителей этой книги – научный руководитель Института сетевого анализа, кандидат социологических наук Г.В. Градосельская, и это правильно. Сетевая метафора, терминология не просто вошли в дискурс, но, что более печально, в программы правительств, субъектов реальной экономики, образования, здравоохранения, культуры и т. д. Нередко в таких программах за словом нет глубокого понимания содержания, связей, пределов концептуальной употребимости (возьмем приснопамятные «цифровую экономику», «умные города» и т. д.). И в этом плане книга, написанная доступным языком и приоткрывающая завесу не только над сложностью, но и «хрупкостью» (Stehr, 2001) нового мира, является незаменимым путеводителем. «Просто о сложном» назвала эту особенность книги А.В. Бобрецова, генеральный директор INRUonline (<http://inruonline.com/>). Однако в данном случае отмечу замечательную особенность авторских и редакторских стандартов сборника – это простота, которая не оскорбляет.

Фундаментальную планку задал главный редактор книги – сопредседатель Фонда «Московский центр урбанистики “Город”», кандидат социологических наук А.Н. Расходчиков, поднимая вопрос об управляемости обществом в сетевую эпоху. Особенностью уходящего модерна и даже предшествующих ему эпох является то, что власть и бизнес всегда были озабочены двумя проблемами – управлять и извлекать прибыль. Задача понимания отдавалась на откуп науке, которая никогда не играла ведущей роли, во-первых, а во-вторых, существуя на деньги власти и бизнеса, вольно или невольно обнаруживала свою, если не сервильность, то эвристическую ограниченность. Например, фундаментальный труд Д. Белла (2004), обозначивший переход к постиндустриальному будущему, отличительную особенность определял именно как совершенствование управления в этом будущем. Итак, «сетевым обществом нельзя управлять», его, прежде всего, надо понять. Не морализируя по поводу хейтеринга, троллинга, искусственного интеллекта, не пугая киберпреступностью и хакерскими атаками. Надо идти в этот мир – сегодня именно здесь пролегает фронт между прошлым, настоящим и «неравномерно разбросанным будущим»².

Как политологу мне была чрезвычайно интересна тема трансформации политики в сетевом обществе. В данном случае она прошла красной нитью через размышления А.Н. Расходчикова («Как управлять неуправляемым?»), Г.В. Градосельской («Невыносимая скорость изменений»), А.Н. Языкеева («Интернет-технологии в избирательных кампаниях: вопросы правового регулирования»), Р.Г. Бекмана («Возможен ли суверенитет. Регулирование vs доминирование?»), П.Я. Фельдмана и Н.С. Данюка («Постправда и фейк-ньюс как феномены новой информационной реальности») и др. Точнее, именно то, что в концентрированном виде выразила М.А. Пильгун («Цифровая мода в эпоху Big Data: свобода или диктат?»), показавшая новый облик политики, той, которую сегодня уже принято называть «неполитической политикой» – неполитической, но весьма эффективной (!), переигрывающей традиционные акты и акции архаизирующихся институтов через моду, стиль, шоу-бизнес и прочее.

² Писатель-фантаст Уильям Гибсон в интервью в октябре 1999 г. сказал: «Будущее уже наступило. Просто оно неравномерно распределено» (цит. по: Щербинин, 2018).

Когда-то А. де Токвиль (1997), характеризуя старый порядок, в сущности сформулировал (кроме приписываемых ему) еще один закон, суть которого можно обозначить утратой монополии на правду.

А отсюда у читателя закономерный интерес к статьям, образующим смысловое пространство вокруг характеристики эпохи, данной И. Дзялошинским – патриархом исследований медиа («Риски завтрашнего дня: импульсы новой эпохи»), – это работы А.А. Корженко («Блеск и нищета медиааналитики») и И.А. Климова («Методология против фейков»), а также уже (тематически) ряда вышеназванных и иных авторов.

Путешествуя по сетевому миру, сталкиваясь с феноменами искусственного интеллекта, ботов и иными технологическими субъектами сетей, мы не должны забывать, следуя совету историка Марка Блока, что единственный мир, существующий (или добавим – долго еще обреченный быть признанным реальностью) – это мир человека из плоти и костей, создавшего тот сетевой мир и наделившего его душой, разумом, способностью к творчеству (Блок, 1973. С. 83). В этом плане статья психологов Ю.В. и И.В. Журавлевых («Виртуальная де-струкция личности») открывает «личностную тематику» сетевых исследований.

Понимая, что доступного и душевного разговора об особенностях сетевого мира не совсем достаточно для его объяснения, редакторы завершают книгу «Словарем сетевых и связанных терминов». И здесь у читателя (и в данном случае рецензента) возникает вполне оформленная мысль о применимости сборника в данном виде в качестве учебного пособия, что было мною опробовано на вступительном собеседовании в магистратуру Томского государственного университета. Собеседование, замечу, прошло на одном дыхании к обоюдному интересу сторон. За что авторам сборника, его редакторам и издателям отдельное спасибо.

Список литературы

- Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. 944 с.
- Блок М. Апология истории. М.: Наука, 1973. 234 с.
- Токвиль А. Старый порядок и революция. М.: Московский философский фонд, 1997. 416 с.
- Щербинин А.И. «Умные города» – тренд XXI века: вызовы времени и российские практики // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2018. Вып. 3 (17). С. 188. <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2018-3-179-191>
- Stehr N. The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age. London: SAGE Publications Ltd, 2001. 240 p.

История статьи:

Поступила в редакцию: 28 июля 2020 г.

Принята к печати: 15 августа 2020 г.

Для цитирования:

Щербинин А.И. Смысловое пространство социальных сетей: рецензия на книгу «Сети 4.0. Управление сложностью» / под ред. А.Н. Расходчикова. М.: ВЦИОМ, Агентство социальных исследований «Столица», 2020. 132 с. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 563–566. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-563-566>

Сведения об авторе:

Щербинин Алексей Игнатьевич, доктор политических наук, профессор, заведующий кафедрой политологии Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). Является руководителем магистерской программы «Политическая коммуникативистика», а также Научно-образовательного центра «Институт политических исследований», ориентированного на эмпирические исследования, в том числе и сетевые. E-mail: shai52@mail.ru. Сайт: <https://persona.tsu.ru/Home/UserProfile/1036>

DOI 10.22363/2313-1683-2020-17-3-563-566

Book review

The Semantic Space of Social Networks

Book review of “Networks 4.0. Complexity Management” / ed. by A.N. Raskhodchikov. Moscow: VCIOM, Social Research Agency “Stolitsa”, 2020. 132 p.

Aleksei I. Shcherbinin

National Research Tomsk State University
36 Lenina Ave, Tomsk, 634050, Russian Federation

References

- Bell, D. (2004). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Moscow: Academia Publ. (In Russ.)
- Bloch, M. (1973). *Apology for History or the Historian Graft*. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.)
- Tocqueville, A. (1997). *Old Order and Revolution*. Moscow: Moscow Philosophical Foundation. (In Russ.)
- Shcherbinin, A.I. (2018). From “Living Laboratories” to “Living City”: Social Space and University Mission in the Era of Smart Cities. *PRAXEMA. Journal of Visual Semiotics*, 3(17), 188. <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2018-3-179-191> (In Russ.)
- Stehr, N. (2001). *The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age*. London: SAGE Publications Ltd.

Article history:

Received: 28 July 2020

Revised: 9 August 2020

Accepted: 15 August 2020

For citation:

Shcherbinin, A.I. (2020). The Semantic Space of Social Networks: Book Review of “Networks 4.0. Complexity Management” / ed. by A.N. Raskhodchikov. Moscow: VCIOM, Social Research Agency “Stolitsa”, 2020. 132 p. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 563–566. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-563-566> (In Russ.)

Bio note:

Aleksei I. Shcherbinin, Doctor hab. of Political Science, Full Professor, is the Head of the Department of Political Science of National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). He is the Head of Master’s Program “Political Communication Studies” and Research and Educational Centre “Institute of Political Studies” focused on empirical research, including network. E-mail: shai52@mail.ru. Website: <https://persona.tsu.ru/Home/UserProfile/1036>

**ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ
И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ в научном журнале
«Вестник Российского университета дружбы народов»
Серия: Психология и педагогика»**

Прием и подготовка рукописей к печати

1. Автор представляет в редколлегию серии электронный вариант статьи и сведений об авторе, оформленные согласно приведенным ниже требованиям, по электронному адресу psyj@rudn.ru

2. После поступления статьи в редколлегию главный редактор или ответственный секретарь серии оценивают соответствие содержания статьи научному уровню и профилю журнала, а также проверяют на наличие заимствований в системе «Антиплагиат». Если статья не соответствует научному уровню и профилю журнала и/или процент оригинальности при автоматической проверке составляет менее 80 %, статья возвращается автору.

3. Статьи, успешно прошедшие предварительную проверку (см. п. 2), направляются на рецензирование специалистам, докторам или кандидатам наук, имеющим публикации по проблематике, близкой к теме статьи (не менее 2–3 публикаций за последние 3 года). Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются в зависимости от занятости рецензента, с учетом создания условий для оперативной публикации статьи.

В рецензии освещаются следующие вопросы: 1) соответствие статьи профилю журнала; 2) соответствие содержания статьи названию; 3) актуальность, новизна, теоретическая и/или практическая значимость проблемы; 4) полнота и научная грамотность описания основных положений теоретического и/или эмпирического исследования; 5) структура, стиль, язык статьи, наглядность иллюстративного материала (при наличии); 6) недостатки статьи с указанием рекомендаций по их исправлению, дополнениям или сокращениям, которые должны быть внесены автором (при наличии); 7) заключение рецензента (статья рекомендуется к публикации, рекомендуется с учетом исправления указанных недостатков, не рекомендуется к публикации в данном журнале).

4. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный секретарь серии направляет их автору с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией серии.

5. После принятия редколлегией серии решения о публикации статьи ответственный секретарь серии информирует автора о том, в содержание какого номера включена статья, и указывает планируемые сроки публикации.

Требования к оформлению рукописей

Компьютерный набор: файл MS Word с расширением *.doc или *.docx; шрифт Times New Roman; кегль 12; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; все поля 3,5 см; абзацный отступ 1 см.

Структура текста на русском языке:

- в левом верхнем углу УДК (определить с помощью сайта <http://teacode.com/online/udc/>);
- название (форматирование по центру);
- инициалы и фамилия автора/авторов (строчные буквы, полужирный шрифт);
- место работы автора (для каждого автора: полное название вуза, организации и др.);
- рабочий адрес автора (последовательность: страна, почтовый индекс, название населенного пункта, название улицы, номер дома, курсив);
- аннотация содержания статьи (150–250 слов);
- список ключевых слов (5–10);
- текст статьи (рекомендуемый объем 15 000–25 000 знаков с пробелами); текст должен быть структурирован и иметь подзаголовки (например, для эмпирической статьи: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение/Выводы); названия рубрик должны соответствовать содержанию статьи;
- таблицы и рисунки должны быть подписаны (все подписи и надписи должны быть продублированы на английском языке) и включены непосредственно в текст статьи; рисунки должны быть четкими, контрастными и только черно-белыми;
- при необходимости примечания или комментарии к тексту относятся в конец рукописи в раздел «Примечания». При этом в самом тексте номер примечания указывается цифрой в круглых скобках, например (1), (2) и т. д.;
- раздел «Список литературы», в котором по алфавиту указываются выходные данные источников (обязательно указание doi для тех источников, которые его имеют, наличие проверяется на сайте: <http://search.crossref.org/>), на которые есть ссылки в тексте статьи (сначала на русском, затем – на иностранных языках).

В самом тексте в круглых скобках указываются фамилия автора и год издания, подробнее см. http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA;

– сведения об авторе/авторах: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, должность (+ полное название кафедры, вуза/организации), e-mail (будет опубликован).

После всех указанных материалов на русском языке помещаются:

- перевод на английский язык названия статьи;
- транслитерация фамилии, имени, отчества автора/авторов;
- официальный перевод наименования организации;
- транслитерация адреса организации;
- перевод на английский язык аннотации и ключевых слов;
- раздел “References”, в котором содержится список литературы в романском алфавите (транслитерация + перевод), оформленный по правилам Американской психологической ассоциации (APA): http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA. Порядок источников в этом списке может отличаться от библиографического списка, так как он составляется согласно английскому алфавиту. Обратите внимание, что оформление источников в этом списке (даже источников на иностранных языках) отличается от оформления в библиографическом списке (см. http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA);
- перевод на английский язык сведений об авторах.

В случае публикации статьи на английском языке после списка литературы (References) помещаются название; фамилия, имя, отчество автора/авторов; наименование и адрес организации; краткая аннотация; ключевые слова и сведения об авторах на русском языке. Если в списке есть источники на русском языке, то в разделе “References” они помещаются в романском алфавите (транслитерация + перевод).

Вопросы, связанные с требованиями к оформлению и сдаче рукописей, принимаются по адресу psyj@rudn.ru

Бланк заказа периодических изданий

АБОНЕМЕНТна газету
журнал

36432

(индекс издания)

Вестник РУДН. Серия:
Психология и педагогика

(наименование издания)

Количество
комплектов

На 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

Линия отреза

ПВ	место	литер

ДОСТАВОЧНАЯ

36432

КАРТОЧКА

(индекс издания)

на газету
журналВестник РУДН.
Серия: Психология и педагогика

(наименование издания)

Стои- мость	подписки	руб.	Количество комплектов
	каталожная	руб.	
	пере- адресовки	руб.	

На 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

почтовый индекс									
код улицы									
дом	корпус	квартира							

город

село

область

район

улица

фамилия, инициалы

Бланк заказа периодических изданий

АБОНЕМЕНТ на газету
 журнал (индекс издания)

Вестник РУДН.
 Серия: _____
 (наименование издания)

Количество комплектов	<input type="text"/>
-----------------------	----------------------

На 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Куда
 (почтовый индекс) _____ (адрес)

Кому _____
 (фамилия, инициалы)

Линия отреза

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ПВ	место	литер

ДОСТАВочНАЯ КАРТОЧКА (индекс издания)

на газету Вестник РУДН.
 журнал _____ Серия: _____
 (наименование издания)

Стоимость	подписки	руб.	Количество комплектов	<input type="text"/>
	каталожная	руб.		
	пере-адресовки	руб.		

На 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>				
город															
село															
почтовый индекс						область									
район															
код улицы						улица									
дом				корпус				квартира				фамилия, инициалы			