



ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ. СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

2021 Том 18 № 1

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1

<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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЛИЧНОСТИ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ: ГЛОБАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ

| | |
|---|-----|
| Кондратьев Н.Г., Цыганов И.Ю., Колесникова И.М., Морсанова В.И. Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России) | 7 |
| Муращенкова Н.В. Психологические факторы эмиграционных намерений молодежи: обзор зарубежных исследований | 25 |
| Пищик В.И. Психологические характеристики «нового поколения»: гомогенность vs гетерогенность | 42 |
| Арендачук И.В. Характеристики психологической готовности к социальной активности как детерминанты разных форм ее проявления у российской студенческой молодежи в Саратовском регионе | 64 |
| Bekhter A. A., Gagarin A. V., Filatova O. A. Reactive and proactive coping behaviors in Russian first-year students: diagnostics and development opportunities (Реактивное и проактивное совладающее поведение у российских студентов первого года обучения: диагностика и возможности развития) | 85 |
| Веракса Н.Е., Белолицкая А.К. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств | 104 |

ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В РОССИИ И МИРЕ

| | |
|---|-----|
| Zaretsky V.K., Zaretsky Yu.V., Karyagina T.D., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu. Theoretical and methodological bases of a new school model in Russia: cultural-historical psychology and the activity approach as the foundation of educational practice (Теоретико-методологические основания построения модели новой школы в России: культурно-историческая психология и деятельностный подход как фундамент образовательной практики) | 122 |
| Dvoryatkina S.N., Shcherbatykh S.V., Lopukhin A.M. Scientific and methodological support for teachers in the context of gamification in mathematics study in the Russian system of additional education (Научно-методическое сопровождение педагогов в контексте практической реализации геймификации математического образования в системе дополнительного образования Российской Федерации) | 140 |
| Склярова Т.В., Малышев В.С. Специфика подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств информационно-коммуникационных технологий в России и за рубежом | 153 |
| Кузнецова А.Г., Яровая Е.Б. Проектирование горизонтальной карьеры педагога на основе дополнительных видов педагогической деятельности и профессиональных достижений: отечественный и зарубежный опыт | 174 |
| Белоусова С.С. Характеристики профессионального выгорания административно-управленческого персонала российских образовательных организаций в условиях внедрения инновационных технологий | 194 |

ЧЕЛОВЕК В ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

| | |
|--|-----|
| Welnitzova K., Jakubickova V., Králík R. Human-computer interaction in translation activity: fluency of machine translation (Взаимодействие «человек – компьютер» в переводческой деятельности: проблемы беглости машинного перевода) | 217 |
| Шейнов В.П. Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований | 235 |
| Варламов А.В., Яковлева Н.В. Динамика искажений восприятия человеком размеров собственного тела в виртуальной реальности | 254 |

МИРОВАЯ НАУКА В ЛИЦАХ

| | |
|--|-----|
| Памяти Альфредо Ардила (1946–2021) | 271 |
| Котик-Фридгут Б.С. Памяти друга | 273 |

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 Хаскинс, 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

Ардилла Альфредо, Ph.D., профессор, заслуженный профессор Университета Альбису, Майями, Флорида, США

Барбот Банτισсте, Ph.D., профессор Института психологических исследований Лувенского католического университета, Лувен-ла-Нев, Бельгия

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

Кючуков 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

Хархурич Анатолий Владимирович, Ph.D., доцент департамента психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия

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:

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 22.03.2021. Выход в свет 29.03.2021. Формат 70×108/16.

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

Усл. печ. л. 24,85. Тираж 500 экз. Заказ № 18. 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

2021 VOLUME 18 NUMBER 1

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1

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

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

PERSONALITY RESOURCES AND CHALLENGES OF CURRENT TIME: NATIONAL AND GLOBAL

| | |
|--|-----|
| Nailya G. Kondratyuk, Igor Y. Tsyganov, Irina M. Kolesnikova, Varvara I. Morosanova. Regulatory Resources and Person's Life Plans under Uncertainty Conditions during COVID-19 Lockdown in Russia | 7 |
| Nadezhda V. Murashcenkova. Psychological Factors of Youth Emigration Intentions: A Review of International Studies | 25 |
| Vlada I. Pishchik. Psychological Characteristics of the "New Generation": Homogeneity vs Heterogeneity | 42 |
| Irina V. Arendachuk. Characteristics of Psychological Readiness for Social Activity as Determinants of Different Forms of its Manifestation among Russian Student Youth in the Saratov Region | 64 |
| Anna A. Bekhter, Alexander V. Gagarin, Olesya A. Filatova. Reactive and Proactive Coping Behaviors in Russian First-Year Students: Diagnostics and Development Opportunities | 85 |
| Nikolay E. Veraksa, Anastasia K. Belolutskaya. Emotional and Cognitive Development of Preschool Children: Overview of International and Russian Studies on Role of Dialectical Thinking in the Regulation of Affect and Recognition of Complex Feelings | 104 |

PERSONALITY IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN RUSSIA AND IN THE WORLD

| | |
|---|-----|
| Viktor K. Zaretsky, Yury V. Zaretsky, Tatiana D. Karyagina, Oksana S. Ostroverkh, Anna V. Tikhomirova, Elena Yu. Fedorenko. Theoretical and Methodological Bases of a New School Model in Russia: Cultural-Historical Psychology and the Activity Approach as the Foundation of Educational Practice | 122 |
| Svetlana N. Dvoryatkina, Sergey V. Shcherbatykh, Arseny M. Lopukhin. Scientific and Methodological Support for Teachers in the Context of Gamification in Mathematics Study in the Russian System of Additional Education | 140 |
| Tatyana V. Sklyarova, Vladimir S. Malyshev. The Specifics of Training Highly Qualified Personnel in Postgraduate Studies Using Information and Communication Technologies in Russia and Abroad | 153 |
| Alla G. Kuznetsova, Elena B. Yarovaya. Designing a Teacher's Horizontal Career based on Additional Types of Pedagogical Activities and Professional Achievements: Russian and International Experiences | 174 |
| Sofia S. Belousova. Characteristics of Professional Burnout of Administrative and Managerial Personnel of Russian Educational Organizations in the Context of the Introduction of Innovative Technologies | 194 |

PERSONALITY IN THE DIGITAL SPACE: NEW OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS

| | |
|---|-----|
| Katarina Welnitzova, Barbara Jakubickova, Roman Králik. Human-Computer Interaction in Translation Activity: Fluency of Machine Translation | 217 |
| Viktor P. Sheinov. Smartphone Addiction and Personality: Review of International Research | 235 |
| Andrey V. Varlamov, Natalya V. Yakovleva. Dynamics of Perception Distortions of Human Body Physical Dimensions in Virtual Reality | 254 |

PERSONS OF GLOBAL SCIENCE

| | |
|---|-----|
| In Memory of Alfredo Ardila (1946–2021) | 271 |
| Bella S. Kotik-Friedgut. In Memoriam of Friend | 273 |

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

Alfredo Ardila, Ph.D., Distinguished Professor at *Albizu University, Miami, Florida, USA*

Baptiste Barbot, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychological Sciences Research Institute, *University of Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium*

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, Associate Professor of School of Psychology, *HSE University, Moscow, Russia*

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. Raitzkaya, 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 office:

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 10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24

УДК 159.922

Исследовательская статья

Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России)

Н.Г. Кондратюк¹, И.Ю. Цыганов¹, И.М. Колесникова², В.И. Моросанова¹

¹Психологический институт Российской академии образования,
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

²Средняя школа № 51 города Липецка,
Российская Федерация, 398042, Липецк, ул. 9-й микрорайон, д. 42а

Аннотация. Проблема регуляторных ресурсов жизненных планов человека в неопределенной и непредсказуемой ситуации рассмотрена на материале ситуации распространения пандемии COVID-19 в России и мире. Исследование проведено в период действия режима самоизоляции и ограничительных мероприятий, введенных на территории Российской Федерации для предотвращения распространения пандемии COVID-19, в онлайн формате, с использованием блочного конструктора сайтов Tilda Publishing и приложения для администрирования опросов Google Forms. Выборка исследования включала 165 респондентов в возрасте от 16 до 56 лет. Для диагностики использованы опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020», шкала депрессии CES-D и авторская анкета, включающая ряд вопросов, связанных с жизненными и профессиональными планами. Результаты исследования показали, что чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем выше у человека ясность и понимание своих планов на будущее, устойчивее траектория карьерного развития (включая профессиональные и учебные цели) и тем меньше наблюдаемой депрессивной симптоматики. При низком развитии осознанной саморегуляции, напротив, отмечаются сложности с представлениями о своих жизненных планах, неустойчивость профессиональных и учебных целей, их переменчивость под влиянием внешних факторов, выраженное развитие актуальных проявлений депрессии. Полученные данные вносят вклад в развитие представлений о феномене осознанной саморегуляции и регуляторных ресурсах человека, обеспечивающих устойчивость жизненных планов в ситуациях неопределенности и являющихся своеобразным буфером, смягчающим воздействие внешних стрессовых факторов и нивелирующих их возможные негативные последствия для человека.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, ресурсы, планы, неопределенность, COVID-2019

В 2020 году все мы оказались в ситуации, изменившей наш мир. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) и многие правительства мира объявили ситуацию, связанную с распространением пандемии COVID-19, чрезвычайной проблемой всемирного масштаба. В той или иной степени



каждому человеку пришлось столкнуться с вынужденными изменениями в своей жизни, с невозможностью осуществить задуманное и давно планируемое, с непониманием того, что будет дальше, с необходимостью как-то поновому строить и организовывать свою жизнь как в текущей ситуации, так и в ближайшем, а возможно, и отдаленном будущем. Если есть одна определяющая черта глобальной пандемии коронавируса, то это неопределенность. Понятие «неопределенность» по отношению к пандемии COVID-19 отражено в названиях статей, имеющих отношение к самым разным предметным областям науки, в том числе к медицине (Koffman et al., 2020), экономике (Altig et al., 2020), экологии (Helbich et al., 2020) и т. д. Уже в самых первых психологических исследованиях, посвященных изучению влияния пандемии COVID-19 и введенных эпидемиологических мер на население, авторы называют сложившуюся ситуацию «стрессовый период мировой неопределенности» (Sweeny et al., 2020. P. 3).

К настоящему времени учеными со всего мира показано, что нынешняя ситуация вызывает у населения разнообразные стрессовые реакции, включая тревогу, страх, панические атаки, дезадаптивное поведение и т. д. (Сорокин и др., 2020; Moreno et al., 2020; Bueno-Notivol et al., 2021). На кросс-культурных выборках авторы указывают на схожесть клинических симптомов психологического воздействия пандемии на человека (Ausín et al., 2020). Результаты метаанализа, связанные с общей оценкой распространенности депрессии во время вспышки COVID-19, показывают семикратный рост по сравнению с данными 2017 года, что свидетельствует о значительном влиянии пандемии COVID-19 на психическое здоровье человека (Bueno-Notivol et al., 2021). Еще в одном метаанализе отмечается, что выраженность депрессии значимо выше среди населения, затронутого пандемией COVID-19, при этом между медработниками и другими группами населения статистически значимых различий в депрессии не отмечается (Cénat et al., 2021). Международная группа врачей и экспертов в области психического здоровья, объединившись вместе, чтобы изложить свою позицию о проблемах психического спектра, которые ставит COVID-19, резюмируют: «Пандемия COVID-19 уже повлияла на психическое здоровье и некоторые из этих эффектов могут сохраняться. Психологический ущерб от пандемии уже очевиден как среди населения в целом, среди работников, находящихся на передовой, так и особенно среди людей с психическими расстройствами» (Moreno et al., 2020. P. 820).

Вполне логично, что в сложившихся условиях появляется вопрос о тех *движущих силах*, которые позволяют людям даже в сложных непонятных ситуациях, несмотря на всеобъемлющее воздействие стрессовых факторов, строить планы, эффективно и целесообразно модифицировать их и адаптировать под изменяющиеся условия, перестраиваться, проявлять гибкость и быть готовым и открытым к новым, пусть даже «вынужденным» изменениям, осознанно выстраивать новые программы будущих действий и говорить о понятности, четкости и определенности своих планов на будущее.

Одним из основных механизмов, связанных с целенаправленной активностью человека, является система осознанной саморегуляции деятельности. *Осознанная саморегуляция* как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека инициирует, поддерживает и управляет разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализуя достижение принимаемых человеком целей (Конопкин, 2011). В последние годы внимание исследователей связано с ресурсным подходом к осознанной саморегуляции (Моросанова, 2014). При этом подходе осознанная саморегуляция рассматривается как метаресурс достижения целей и решения разнообразных задач жизнедеятельности и включает подсистемы универсальных и специальных ресурсов когнитивно-операционного и личностно-регуляторного уровней – накопленных в опыте регуляторных компетенций человека, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением в разных сферах жизнедеятельности человека. Универсальный регуляторный ресурс определяется развитостью у человека общей способности саморегуляции, которая представляет собой концептуализированный опыт самоорганизации достижения целей в различных областях жизнедеятельности человека. Специальный регуляторный ресурс, напротив, связан с достижением определенных целей в определенных областях или сферах деятельности человека (Моросанова, 2014). Отметим, что саморегуляция имеет существенное значение в изучении проблем стресса и копингов (Carver, Scheier, 2008; Muraven, Baumeister, 2000). К настоящему времени выявлена ресурсная роль саморегуляции в преодолении разных типов стрессовых проявлений: острого (Morosanova et al., 2018) и хронического характера (Evans, Kim, 2012). Исследуется роль саморегуляции в проявлениях депрессии (Трухан и др., 2020; Strauman, 2002; Brinkmann, Franzen, 2015). На масштабной выборке респондентов определен значимый вклад осознанной саморегуляции в успешную самоорганизацию жизни россиян в условиях вынужденной самоизоляции из-за распространения пандемии COVID-19 (Zinchenko et al., 2020).

Мы предположили, что осознанная саморегуляция может оказаться тем механизмом, который в ситуации неопределенности обеспечит не только продуктивность построения жизненных и профессиональных/учебных планов и целей деятельности, но и окажется неким буфером, амортизирующим воздействие сложившейся ситуации, нивелируя тем самым возможные негативные последствия для человека.

В настоящем эмпирическом исследовании предполагается ответить на два основных вопроса:

1. Существует ли взаимосвязь между осознанной саморегуляцией, определенностью жизненных планов и выраженностью актуальной депрессивной симптоматики в ситуации неопределенности (на материале распространения пандемии COVID-19)?

2. Есть ли различия между людьми с высоким, низким и средним уровнем развития осознанной саморегуляции по показателям определенности жизненных планов и выраженности актуальной симптоматики депрессии в условиях самоизоляции?

Процедура и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие 165 человек в возрасте от 16 до 56 лет ($M = 33,825$, $SD = 13,01$), среди них 124 респондента женского пола (75,2 %).

Процедура исследования. Исследование проходило в апреле – мае 2020 года в период действующего режима самоизоляции и карантинных мероприятий, введенных на территории Российской Федерации для предотвращения распространения пандемии COVID-19, в онлайн формате, с использованием блочного конструктора сайтов Tilda Publishing (tilda.ws) и приложения для администрирования опросов Google Forms.

Методики. Опросная методика В.И. Моросановой «*Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020*» предназначена для диагностики развития общей способности к осознанной саморегуляции и ее индивидуальных особенностей, устойчиво проявляющихся в различных видах произвольной активности и жизненных ситуациях (Моросанова, Кондратюк, 2020). Методика включает 28 утверждений, сгруппированных в 7 шкал: «Планирование целей», «Моделирование значимых условий достижения целей», «Программирование действий», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Надежность», «Настойчивость» и также интегративную шкалу «Общий уровень саморегуляции». Согласие с утверждениями оценивается по 5-балльной шкале Ликерта от 1 (*неверно*) до 5 (*верно*). Суммарный балл по каждой шкале составляет от 4 до 20, для интегративной шкалы – от 28 до 140.

Шкала депрессии Центра эпидемиологических исследований CES-D (Radloff, 1977; Адрющенко, Дробижев, Добровольский, 2003) включает 20 пунктов, каждый из которых определяет субъективную частоту симптомов депрессии и может быть проранжирован от 0 (*симптом обнаруживается очень редко или вообще никогда*) до 3 (*симптом присутствует постоянно*). Диапазон оценок по шкале CES-D составляет 0–60 баллов.

Анкета определенности жизненных планов, разработанная специально для данного исследования, состоит из 12 вопросов о влиянии ситуации пандемии и самоизоляции на жизненные планы и профессиональные планы человека и включает три показателя: определенность жизненных планов (например, «*Насколько определены Ваши жизненные планы?*»), изменчивость жизненных планов («*Изменились ли Ваши планы на будущее за время карантина/самоизоляции?*») и устойчивость профессиональных предпочтений (например, «*Остались ли ваши предпочтения по дальнейшему обучению (выбор вуза, направления обучения, факультета – для учащихся)/по дальнейшей работе (та же работа, организация, вид деятельности – для работающих) теми же, что и до введения ограничительных мероприятий (режима самоизоляции) и распространения пандемии коронавируса в мире?*»). Сумма баллов для каждого из трех показателей анкеты находится в диапазоне от 4 до 12 баллов. С целью подтверждения правомерности структуры анкеты, включающей три показателя, был проведен эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент Варимакс, вращение в 5 итераций с нормализацией Кайзера). На основе содержательного анализа и анализа графика собственных значений вопросов анкеты, наиболее предпочтительным оказа-

лось трехфакторное решение (процент объясненной дисперсии составил 65,01). Три фактора, соответствующие трем показателям анкеты, имели высокие абсолютные нагрузки, варьирующиеся от 0,801 до 0,869. Внутренняя согласованность показателей анкеты составила от 0,602 до 0,831 (альфа Кронбаха).

Также участникам исследования было предложено написать несколько слов или предложений о том, как они воспринимают происходящие сегодня в мире события, связанные с распространением пандемии коронавируса. Отметим, что частота встречаемости слова «неопределенность» и синонимичных ему понятий в ответах участников превысила все остальные как в высказываниях, имеющих негативную коннотацию, так и в высказываниях нейтрального или позитивного характера. Приведем несколько примеров для иллюстрации: «*Странная ситуация, непонятно, что происходит, но понятно, что все теперь будет совсем по-другому, не так как было до карантина*» (жен., 40 лет); «*Никакой определенности, нет уверенности в завтрашнем дне*» (жен., 29 лет); «*Неопределенность, разрушение стандартов, странное состояние*» (муж., 40 лет); «*Кризис с неопределенным исходом*» (муж., 51 год); «*К сожалению, происходит нечто странное и необъяснимое... Пандемия изменила наше будущее*» (жен., 16 лет); «*Нам всем пришлось очень быстро, с „колес“, приспособиться к новым реалиям. Мир уже не будет прежним*» (жен., 38 лет); «*Весь мир сейчас находится в состоянии жуткой неопределенности и невозможности что-либо планировать...*» (жен. 17 лет) ...

Статистический анализ данных проводился с использованием пакета IBM SPSS Statistics (версия 23). Ранговый корреляционный анализ Спирмена был применен для выявления связей между показателями саморегуляции, определенности жизненных планов и симптомов депрессии. *U*-критерий Манна – Уитни применялся для выявления различий между группами с разным уровнем развития осознанной саморегуляции и для выявления возрастных различий по исследуемым показателям.

Результаты

В табл. 1 представлены описательные статистики (минимальные и максимальные значения, среднее значение и стандартное отклонение) по всем показателям методик, используемым в исследовании.

На основании данных описательной статистики по показателям анкеты определенности жизненных планов было установлено, что 20 % респондентов указывают на неопределенность их жизненных планов на будущее, из них 9,1 % отмечают их полную неясность и отсутствие какой-либо конкретности, а 20,6 % затрудняются ответить на вопрос о своих планах на будущее. При этом 59,4 % ответивших отмечали, что их цели на будущее определены, среди них 20 % заявили о предельной четкости и понятности своих планов на будущее.

Что касается вопроса о влиянии режима самоизоляции и карантинных мероприятий, введенных из-за распространения пандемии коронавируса, на изменение планов на будущее, то 44,2 % респондентов указали, что их планы на будущее изменились, по сравнению с тем, что было до ситуации

апреля – мая 2020 года. При ответе же на вопросы, связанные с профессиональными предпочтениями по дальнейшей работе (для работающих)/обучением в вузе, выбором факультета и направления (для учащихся), о намерении их изменить сообщили 19,4 %.

Для выявления значимых взаимосвязей между развитием осознанной саморегуляции, показателем актуальной симптоматики депрессии и показателями определенности жизненных и профессиональных планов был проведен ранговый корреляционный анализ (табл. 2).

Таблица 1 / Table 1

**Описательные статистики показателей всех методик, используемых в исследовании /
Descriptive statistics of all studied variables**

| Показатели / Variables | Min | Max | M | SD |
|--|-----|-----|-------|-------|
| Планирование целей / Goal planning | 4 | 20 | 13,53 | 3,76 |
| Моделирование значимых условий / Modeling of significant conditions | 4 | 20 | 12,88 | 3,30 |
| Программирование действий / Programming of actions | 7 | 20 | 16,01 | 3,03 |
| Оценивание результатов / Results evaluation | 4 | 20 | 12,24 | 4,47 |
| Гибкость / Flexibility | 4 | 20 | 13,18 | 3,52 |
| Надежность / Reliability | 4 | 20 | 11,08 | 4,00 |
| Настойчивость / Insistency | 6 | 20 | 15,26 | 3,10 |
| Общий уровень саморегуляции / General level of self-regulation | 47 | 134 | 94,21 | 15,51 |
| Определенность планов / Clarity of life plans | 4 | 12 | 9,57 | 3,21 |
| Изменение планов / Variability of life plans | 4 | 12 | 8,00 | 2,79 |
| Устойчивость профессиональных предпочтений / Sustainability of career preferences | 4 | 12 | 10,18 | 2,35 |
| Депрессия / Depression | 0 | 59 | 15,19 | 12,48 |

Таблица 2 / Table 2

**Результаты рангового корреляционного анализа Спирмена между показателями саморегуляции, определенности жизненных планов и актуальных проявлений депрессии /
Spearman's correlations between indicators of self-regulation, distinctness of life plans, and depression**

| Саморегуляция / Self-regulation | Определенность жизненных планов / Distinctness of life plans | | | Депрессия / Depression |
|--|---|---|--|---------------------------|
| | Определенность планов / Clarity of life plans | Изменение планов / Variability of life plans | Устойчивость профессиональных предпочтений / Sustainability of career preferences | |
| Планирование целей / Goal planning | 0,434** | -0,087 | 0,236** | -0,154* |
| Моделирование значимых условий / Modeling of significant conditions | 0,253** | -0,148 | 0,165* | -0,218** |
| Программирование действий / Programming of actions | 0,142 | 0,039 | 0,163* | -0,104 |
| Оценивание результатов / Results evaluation | 0,088 | 0,034 | 0,050 | -0,156* |
| Гибкость / Flexibility | 0,337** | -0,205** | 0,064 | -0,166** |
| Надежность / Reliability | 0,205** | -0,035 | ,222** | -0,393** |
| Настойчивость / Insistency | 0,156* | 0,028 | 0,088 | -0,220** |
| Общий уровень CP/ General level SR | 0,370** | -0,070 | 0,222** | -0,364** |

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

Среди показателей саморегуляции статистически достоверно коррелируют с показателем определенности жизненных планов когнитивно-регуляторные процессы «планирование целей», «моделирование значимых условий достижения целей» и личностно-регуляторные свойства «гибкость», «надежность» и «настойчивость». Такая комбинация регуляторных средств может оказаться специальным ресурсом в ситуации прогнозирования своего ближайшего будущего и определенности жизненных планов в условиях повысившейся неопределенности и непредсказуемости. Так, процесс планирования целей имеет непосредственное отношение к выдвиганию целей и системообразующее значение в построении всей системы осознанной саморегуляции деятельности. Субъективная модель значимых условий отражает комплекс внешних и внутренних условий активности, учет которых сам человек считает необходимым для успешной деятельности. Гибкость является одним из регуляторных показателей, характеризующих адаптивные возможности функционирования регуляторики в конкретных условиях деятельности и отвечающих за возможность внесения коррекций в функционирование различных регуляторных блоков, когда этого требуют условия деятельности. А регуляторная надежность обеспечивает устойчивость самоорганизации психической активности и практической деятельности человека в психологически напряженных условиях. Кроме обозначенных регуляторных процессов и свойств, статистически достоверно с показателем определенности жизненных планов коррелирует показатель общего уровня саморегуляции. Общий уровень развития осознанной саморегуляции диагностирует, по сути, общую способность к саморегуляции, развитие которой проявляется в успешном решении нестандартных задач в новых и нетипичных ситуациях, в упорстве и настойчивости в достижении принятой цели (Конопкин, 2004; Моросанова, Бондаренко, 2016). Более того, когда речь идет об общей способности к саморегуляции, то имеется в виду «общий деятельностный потенциал человека» (Конопкин, 2008) и универсальный регуляторный ресурс, обеспечивающий продуктивные аспекты произвольной активности человека (Моросанова, 2014). Принципиально, что в ситуации вынужденной самоизоляции, когда люди «невольно» обязаны сидеть дома, ограничены в своих передвижениях и действиях, речь идет в первую очередь о *принятии решения* о будущих действиях и будущих планах.

С показателем изменчивости жизненных планов достоверная отрицательная корреляционная взаимосвязь на высоком уровне значимости ($p < 0,01$) выявлена только с личностно-регуляторным свойством «гибкость». Другими словами, при низкой гибкости отмечается большая изменчивость и неустойчивость жизненных планов. Шкала гибкости измеряет уровень сформированности регуляторной компетенции перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий деятельности. При высоком ее развитии своевременно происходит оценка изменений значимых условий и вносятся необходимые коррективы в регуляцию. При низком развитии регуляторной гибкости гораздо сложнее привыкать к переменам в жизни, смене обстановки, и даже, несмотря на сформированность отдельных процессов регуляции, адекватность реагирования на ситуацию с точки зрения перестройки системы осознанной саморегуляции затруднена (Моросанова, Кондратьев, 2020).

С показателем устойчивости профессиональных предпочтений статистически значимые положительные взаимосвязи ($p < 0,01$) выявлены в первую очередь с показателем «надежность», общим уровнем саморегуляции и регуляторным процессом «планирование целей». Этот результат свидетельствует, что развитая осознанная саморегуляция и ее устойчивость в психологически напряженных условиях, а также устойчивость и постоянство цели деятельности обеспечивают стабильность траектории карьерного развития человека, не давая внешним факторам разрушить профессиональные и учебные предпочтения, цели и наработки, сохраняя и удерживая целостным образ потребных текущих и будущих профессиональных и учебных целей.

С показателем актуальной симптоматики депрессии статистически достоверные отрицательные корреляции при $p < 0,01$ были выявлены с рядом регуляторных показателей: «моделирование значимых условий», «гибкость», «надежность», «настойчивость» и «общий уровень саморегуляции», также на уровне $p < 0,05$ отрицательные значимые корреляции наблюдаются с регуляторно-когнитивными процессами «программирование действий» и «оценивание результатов». Однако, учитывая небольшой размер выборки, целесообразным представляется учитывать корреляции при $p < 0,01$.

Достоверных взаимосвязей между показателями симптомов депрессии и показателями анкеты определенности жизненных планов выявлено не было.

Далее были проанализированы взаимосвязи показателей саморегуляции, определенности жизненных планов и депрессии с переменными «возраст» и «пол», поскольку в опубликованных к настоящему времени материалах имеются данные, указывающие на связь этих переменных с проявлениями депрессии в период пандемии COVID-19 (Cénat et al., 2021; Dovbysh, Kiseleva, 2020), также в ряде исследований имеет место возрастная специфика в развитии регуляторно-личностных свойств (Моросанова, Кондратюк, 2020; Zinchenko, 2020).

Статистически значимые корреляции переменной «пол» были выявлены только с регуляторной надежностью ($r_s = 0,166$, $p < 0,05$) и депрессией ($r_s = -0,262$, $p < 0,01$). В женской выборке, по сравнению с мужской, оказалась выше выраженность симптомов депрессии ($Z = -3,80$, $p < 0,000$) и ниже развитость надежности саморегуляции ($Z = -2,70$, $p < 0,006$).

Положительные корреляции переменной «возраст» получены с показателем «надежность» ($r_s = 0,207$, $p < 0,01$), «изменчивость жизненных планов» ($r_s = 0,213$, $p < 0,01$), отрицательные – с «гибкостью» ($r_s = -0,182$, $p < 0,05$) и с «депрессией» ($r_s = -0,444$, $p < 0,01$). То есть у респондентов более молодого возраста выше выраженность симптомов депрессии. Им также свойственна более низкая устойчивость саморегуляции в психологически напряженных условиях при высокой адаптивности. При этом у них отмечается меньшая изменчивость и корректировка своих жизненных планов по сравнению с группой взрослых респондентов.

Для ответа на второй вопрос исследования, есть ли различия между людьми с различным уровнем развития осознанной саморегуляции по показателям определенности жизненных планов и выраженности актуальной симптоматики депрессии в условиях самоизоляции, мы разделили выборку

на три группы. Первая группа с низким уровнем осознанной саморегуляции ($N = 37$; $M = 74,16$, $SD = 8,84$), вторая группа – средний уровень осознанной саморегуляции ($N = 96$; $M = 94,61$, $SD = 6,53$), третья группа – высокий уровень саморегуляции ($N = 32$; $M = 116,19$, $SD = 8,46$). В табл. 3 приведено сравнение показателей определенности жизненных планов и актуальной симптоматики депрессии в трех выделенных группах.

Таблица 3 / Table 3

Различия в определенности жизненных планов и актуальных симптомах депрессии между группами респондентов с высоким, средним и низким общим уровнем развития осознанной саморегуляции / Comparisons of the life plans distinctness and depression in the groups with low, middle and high levels of conscious self-regulation

| Показатели / Variables | Группы / Groups | | | Сопоставленные группы / Compared groups | U-критерий / U-test | |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|---|---------------------|-------------|
| | 1 (N = 37) M/SD | 2 (N = 96) M/SD | 3 (N = 32) M/SD | | Z | p |
| Определенность планов / Clarity of life plans | 7,67/3,69 | 9,88/2,89 | 10,87/2,53 | 1–2 | -3,19 | 0,00 |
| | | | | 1–3 | -3,73 | 0,00 |
| | | | | 2–3 | -1,99 | 0,04 |
| Изменение планов / Variability of life plans | 8,43/2,27 | 7,92/2,72 | 7,75/3,51 | 1–2 | -1,01 | 0,31 |
| | | | | 1–3 | -0,92 | 0,35 |
| | | | | 2–3 | -0,32 | 0,74 |
| Устойчивость профессиональных предпочтений / Sustainability of career preferences | 9,72/2,58 | 10,08/2,24 | 11,00/2,71 | 1–2 | -0,61 | 0,54 |
| | | | | 1–3 | -2,41 | 0,01 |
| | | | | 2–3 | -2,37 | 0,01 |
| Депрессия / Depression | 21,64/13,70 | 14,35/12,03 | 10,21/9,18 | 1–2 | -2,97 | 0,00 |
| | | | | 1–3 | -3,68 | 0,00 |
| | | | | 2–3 | -1,75 | 0,08 |

Примечание: группа 1 – низкий общий уровень саморегуляции; группа 2 – средний общий уровень саморегуляции; группа 3 – высокий общий уровень саморегуляции.

Note: group 1 – low level of self-regulation; group 2 – middle level of self-regulation; group 3 – high level of self-regulation.

При сравнении групп с высоким, средним и низким уровнем развития осознанной саморегуляции статистически значимые различия между группами наблюдались по показателю «определенность жизненных планов» и по показателю «устойчивость профессиональных предпочтений». Различия в выраженности актуальной симптоматики депрессии наблюдались в группах участников с низкой и средней саморегуляцией и между группами с низкой и высокой саморегуляцией. Чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем определеннее у человека планы на будущее, устойчивее представления о карьерном развитии, профессиональных и учебных целях деятельности и меньше выраженность депрессивной симптоматики. Сложности с формулированием своих жизненных планов, неопределенность в карьерном развитии и выраженное проявление актуальных симптомов депрессии наблюдается при сниженном общем уровне осознанной саморегуляции достижения целей.

Обсуждение

В исследовании получены новые данные о том, что в ситуации вынужденной самоизоляции, в условиях неопределенности и непредсказуемости развития событий, осознанная саморегуляция может играть ключевую роль

при выстраивании и планировании человеком своего будущего, формируя ясное понимание и определенность своих жизненных планов, профессиональных и учебных целей деятельности. Эти результаты хорошо соотносятся и развивают имеющиеся представления о взаимосвязи осознанной саморегуляции с отношением ко времени, временной перспективой и построением образа будущего в работах отечественных и зарубежных исследователей (Абульханова, Березина, 2001; Bilde et al., 2010; Hall, Fong, 2007 и др.). В исследованиях В.И. Моросановой и А.В. Ванина показано, что осознанная саморегуляция произвольной активности человека способствует формированию временной перспективы в направлении ее большей действенности в процессах построения личных и профессиональных планов, содействуя преодолению неопределенности будущего (Моросанова, Ванин, 2010). Саморегуляция может также изменить степень восприятия человеком неопределенности, что, в свою очередь, скажется на временной перспективе и ориентации человека на будущее (Grote, Pfrombeck, 2020).

Развитие осознанной саморегуляции позволяет сохранять траекторию карьерного развития, обеспечивая устойчивость профессиональных предпочтений, несмотря на непредсказуемость развития ситуации, связанной с пандемией, переходом в режим дистанционной работы/учебы, режимом самоизоляции и т. д. Эти результаты согласуются с исследованиями по проблемам профессионального развития человека. Большое значение в развитии карьеры, по мнению М. Савикаса, принадлежит именно механизмам саморегуляции или саморегуляторным компетенциям, на которые человек может положиться в процессе построения карьеры и которые он может использовать для решения незнакомых, сложных и неопределенных проблем, связанных с профессиональными задачами развития, профессиональными переходами и профессиональными потрясениями (Savickas, 2013).

Данные о взаимосвязи осознанной саморегуляции с актуальными симптомами депрессии не противоречат выводам других исследований. К настоящему времени обоснована роль саморегуляции в решении психологических и нейрофизиологических аспектов депрессии (Strauman, 2002); обнаружена специфика стилевых особенностей осознанной саморегуляции во взаимосвязи с личностными защитами у людей с депрессией (Трухан и др., 2020); показано, что клинические или субклинические симптомы депрессии характеризуются изменениями в отношении широкого спектра процессов, связанных с саморегуляцией поведения (Brinkmann, Franzen, 2015), более того, раскрыта ресурсная роль саморегуляции и ее устойчивости в психологически напряженных условиях как предиктора преодоления стресса (Morosanova et al., 2018).

Анализ взаимосвязи осознанной саморегуляции, определенности жизненных планов и актуальной симптоматики депрессии с показателем возраста участников позволил установить, что у респондентов старшего возраста выше устойчивость саморегуляции в психологически напряженных условиях, но при этом отмечается снижение адаптивности по мере взросления (старения). Об аналогичных возрастных тенденциях в развитии надежности и гибкости сообщалось ранее (Моросанова, Кондратюк, 2020; Zinchenko et al.,

2020). Тем не менее прояснение этого вопроса, на наш взгляд, нуждается в дальнейшем изучении. У респондентов старшего возраста также наблюдается меньшая выраженность симптомов депрессии. Отрицательная связь между стрессом и возрастом и подверженность более молодой возрастной группы развитию депрессивной симптоматики в период распространения пандемии и введения локдауна фиксируется в ряде стран (Huang, Zhao, 2021; Schelhorn et al., 2020).

Что касается фактора пола, то у респондентов женского пола наблюдается большая выраженность актуальной симптоматики депрессии при более низком уровне развития надежности осознанной саморегуляции, отражающей то, как человек способен регулировать свое поведение в стрессовых условиях деятельности. Анализ литературных данных указывает на неоднозначность взаимосвязи пола и выраженности депрессии в период пандемии COVID-19. В ряде исследований, проведенных в Китае, различий обнаружено не было (Cénat et al., 2021). Однако исследования, проведенные в других странах (Германия, Италия, Иран), в том числе в России, показали, что женщины подвержены большему риску развития проблем с психическим здоровьем в период распространения пандемии коронавируса (Dovbysh, Kiseleva, 2020; Cénat et al., 2021; Schelhorn et al., 2020). В публикациях сообщается и о влиянии фактора пола на надежность саморегуляции, но отмечается, что этот аспект требует дальнейшего исследования (Моросанова, Кондратюк, 2020).

Резюмируя описанные в статье результаты и опираясь на представленные в научной литературе исследования, можно заключить, что развитость у человека регуляторных компетенций позволяет обеспечить определенность жизненных планов и является той опорой, которая даже в условиях непредсказуемости позволит человеку жить дальше, прогнозировать свое будущее и препятствовать развитию неблагоприятных стрессовых состояний.

Заключение

Проблема регуляторных ресурсов жизненных планов человека в неопределенной и непредсказуемой ситуации рассмотрена на материале ситуации распространения пандемии COVID-19 в мире, в период действия режима самоизоляции и ограничительных мероприятий, введенных на территории Российской Федерации.

Показано, что чем выше развитие осознанной саморегуляции, тем выше у человека ясность понимания своих планов на будущее, устойчивее представления о карьерном развитии, включая профессиональные и учебные цели, и меньше выраженность актуальной депрессивной симптоматики. При низком развитии осознанной саморегуляции, напротив, отмечаются сложности с представлениями о своих жизненных планах, профессиональные и учебные цели неустойчивы и подвержены смене под влиянием внешних факторов, наблюдается выраженное развитие актуальных проявлений депрессии.

На наш взгляд, полученные данные вносят вклад в развитие представлений о феномене осознанной саморегуляции и регуляторных ресурсов человека, обеспечивающих определенность его жизненных планов и преодоление стресса в ситуациях неопределенности.

Результаты исследования ориентируют на изучение механизмов, смягчающих воздействие ситуации неопределенности на человека, и могут стать основой разработки практических рекомендаций и программ, направленных на повышение регуляторных ресурсов осознанности и определенности учебных, профессиональных, жизненных планов человека.

К *ограничениям исследования* следует отнести особенности выборки. Полученные результаты в большей степени релевантны для респондентов женского пола, составляющих 75,2 % участников. Таким образом, задача будущих исследований представляется в изучении регуляторных ресурсов жизненных планов человека в условиях неопределенности на более сбалансированных выборках. Перспективным представляется продолжить исследование роли регуляторных ресурсов человека в решении самых разных проблем (преодоление стресса, самоорганизация жизни, профессиональное развитие и т. д.), возникающих в ситуациях неопределенности.

Список литературы

- Абульханова К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.
- Андрющенко А.В., Дробижев М.Д., Добровольский А.В.* Сравнительная оценка шкал CES-D, BDI и HADS в диагностике депрессий общемедицинской практики // Журнал неврологии и психиатрии имени Корсакова. 2003. № 5. С. 11–18.
- Конопкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 128–135.
- Конопкин О.А.* Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.
- Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011.
- Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 62–78.
- Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 109–123.
- Моросанова В.И., Ванин А.В.* Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками // Психологические исследования. 2010. № 5 (13). <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.02.2021). 0421000116/0046.
- Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г.* Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155–167.
- Сорокин М.Ю., Касьянов Е.Д., Рукавишников Г.В., Макаревич О.В., Незнанов Н.Г., Лутова Н.Б., Мазо Г.Э.* Психологические реакции населения как фактор адаптации к пандемии COVID-19 // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2020. № 2. С. 1–8. <http://doi.org/10.31363/2313-7053-2020-2-87-94>
- Трухан Е.А., Морозова Н.Н., Будько Т.О.* Взаимосвязь стилевых особенностей саморегуляции и защитных механизмов у пациентов с депрессией // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2020. № 1. С. 107–116.
- Altig D., Baker S., Barrero J.M., Bloom N., ... Thwaites G.* Economic uncertainty before and during the COVID-19 pandemic // Journal of Public Economics. 2020. Vol. 191. 104274. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104274>

- Ausin B., Castellanos M.Á., González-Sanguino C., Vakhantseva O.V., Almazova O.V., Shaigerova L.A., et al. The psychological impact of six weeks of lockdown as a consequence of COVID-19 and the importance of social support: a cross-cultural study comparing Spanish and Russian populations // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 3. No. 4. Pp. 89–105. <http://doi.org/10.11621/pir.2020.0406>
- Bilde J., Vansteenkiste M., Lens W. Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory // *Learning and Instruction*. 2010. Vol. 21. No 3. Pp. 332–344. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- Brinkmann K., Franzen J. Depression and Self-Regulation: A Motivational Analysis and Insights from Effort-Related Cardiovascular Reactivity // *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* / ed. by G. Gendolla, M. Tops, S. Koole. New York, NY: Springer, 2015. Pp. 333–347. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1236-0_22
- Bueno-Notivol J., Gracia-García P., Olaya B., Lasheras I., López-Antón R., Santabárbara J. Prevalence of depression during the COVID-19 outbreak: A meta-analysis of community-based studies // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2021. Vol. 21. No. 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.007>
- Carver C.S., Scheier M.F. Stress, coping, and self-regulatory processes // *Handbook of personality: Theory and research* / ed. by L.A. Pervin, O.P. John. New York, NY, US: Guilford Press, 1999. Pp. 553–575.
- Cénat J.M., Blais-Rochette C., Kokou-Kpolou C.K., Noorishada P.G., Mukunzi J.L., McIntee S.E. et al. Prevalence of symptoms of depression, anxiety, insomnia, posttraumatic stress disorder, and psychological distress among populations affected by the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis // *Psychiatry Research*. 2021. Vol. 295. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113599>
- Dovbysh D.V., Kiseleva M.G. Cognitive emotion regulation, anxiety, and depression in patients hospitalized with COVID-19 // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. No. 4. Pp. 134–147. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0409>
- Evans G.W., Kim P. Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping // *Child Development Perspectives*. 2012. Vol. 7. No 1. Pp. 43–48.
- Grote G., Pfrombeck J. Uncertainty in Aging and Lifespan Research: COVID-19 as Catalyst for Addressing the Elephant in the Room // *Work, Aging and Retirement*. 2020. Vol. 6. No. 4. P. 246–250. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa020>
- Hall P.A., Fong G.Y. Temporal self-regulation theory: a model for individual health behavior // *Health Psychology Review*. 2007. Vol. 1. No 1. Pp. 6–52.
- Helbich M., Mute Browning M.H.E., Kwan M.-P. Time to address the spatiotemporal uncertainties in COVID-19 research: Concerns and challenges // *Science of the Total Environment*. 2020. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.142866>
- Huang Y., Zhao N. Mental health burden for the public affected by the COVID-19 outbreak in China: Who will be the high-risk group? // *Psychology, Health & Medicine*. 2021. Vol. 26. No. 1. Pp. 23–34. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1754438>
- Koffman J., Gross J., Etkind S.N., Selman L. Uncertainty and COVID-19: how are we to respond? // *Journal of the Royal Society of Medicine*. 2020. Vol. 113. No. 6. Pp. 211–216. <https://doi.org/10.1177/0141076820930665>
- Moreno C., Wykes T., Galderisi S., Nordentoft M., Crossley N., Jones N, ... Arango C. How mental health care should change as a consequence of the COVID-19 pandemic // *Lancet Psychiatry*. 2020. Vol. 7. Pp. 813–824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.335>
- Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I.V., Voytikova M. Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2018. Pp. 460–470. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.51>

- Muraven M., Baumeister R.F.* Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? // *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126. No 2. Pp. 247–259. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Radloff L.S.* The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population // *Applied Psychological Measurement*. 1977. No 1. Pp. 385–401.
- Savickas M.L.* Career construction theory and practice // *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed.) / ed. by R.W. Lent, S.D. Brown. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2013. Pp. 147–183.
- Schelhorn I., Ecker A., Berezna J., Tran T., Rehm S., Lugo R. et al.* Depression symptoms during the COVID-19 pandemic in different regions in Germany (2020, July 13). <https://doi.org/10.31234/osf.io/p9wz8>
- Strauman T.J.* Self-Regulation and depression // *Journal Self and Identity*. 2002. Vol. 1. No. 2. Pp. 151–157. <https://doi.org/10.1080/152988602317319339>
- Sweeny K., Rankin K., Cheng X., Hou L., Long F., Meng Y., ... Zhang W.* Flow in the Time of COVID-19: Findings from China. 2020, March 26. <https://doi.org/10.31234/osf.io/e3kcw>
- Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Fomina T.G.* Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13. No 4. Pp. 168–182. <http://doi.org/10.11621/pir.2020.0412>

История статьи:

Поступила в редакцию: 30 сентября 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Кондратюк Н.Г., Цыганов И.Ю., Колесникова И.М., Моросанова В.И. Регуляторные ресурсы жизненных планов человека в условиях неопределенности (на примере ситуации распространения пандемии COVID-19 в России) // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2021. Т. 18. № 1. С. 7–24. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24>

Сведения об авторах:

Кондратюк Наиля Гумеровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2907-9771>, eLIBRARY SPIN-код: 5280-6144. E-mail: n.kondratyuk@gmail.com.

Цыганов Игорь Юрьевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>. E-mail: i4321@mail.ru.

Колесникова Ирина Матвеевна, заместитель директора средней школы № 51 (Липецк, Россия). E-mail: k.irihka.m@yandex.ru.

Моросанова Варвара Ильинична, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>. SPIN-код 4335-5542. E-mail: morosanova@mail.ru.

Regulatory Resources and Person's Life Plans under Uncertainty Conditions during COVID-19 Lockdown in Russia

Nailya G. Kondratyuk¹, Igor Y. Tsyganov¹,
Irina M. Kolesnikova², Varvara I. Morosanova¹

¹Psychological Institute of Russian Academy of Education,
9 Mokhovaya St, bldg 4, Moscow, 125009, Russian Federation

²School No 51 of Lipetsk,
42a 9-i Mikroraion St, Lipetsk, 398042, Russian Federation

Abstract. The research considers the problem of regulatory resources of the personal life plans in uncertain and unpredictable situations on the material of the COVID-19 pandemic spread in the world and in Russia. The study was conducted during a lockdown in Russia, in an online format, with the help of the Tilda Publishing block website builder and the Google Forms survey administration software. The study sample included 165 respondents aged 16 to 56 years. *The Self-regulation Profile Questionnaire – SRPQM 2020*, *The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale*, *CES-D*, and the authors' questionnaire which includes a number of questions related to personal life plans and professional/educational curriculum were used for diagnose. The study results demonstrated that the higher conscious self-regulation development is associated with the higher person's clarity and understanding of the future plans, the more stable career path (including professional and educational goals), and the less actual depressive symptoms. And vice versa: the low level of the conscious self-regulation development correlates with the difficulties with considering the life plans, the fickleness of professional and educational goals, being affected by external factors, and with the pronounced actual manifestations of depression. The data obtained contribute to the development of ideas about the conscious self-regulation phenomenon and human regulatory resources ensuring stability of the personal life plans in situations of uncertainty and serving as a buffer that softens the impact of external stress factors and neutralizes their possible negative consequences.

Key words: conscious self-regulation, resources, goals, uncertainty, COVID-2019

References

- Abulkhanova, K.A., & Berezina, T.N. (2001). *Vremya lichnosti i vremya zhizni*. St. Petersburg: Aleteya. (In Russ.)
- Altig, D., Baker, S., Barrero, J.M., Bloom, N., ... & Thwaites, G. (2020). Economic uncertainty before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Public Economics*, 191, 104274. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104274>
- Andryuschenko, A.V., Drobijev, M.D., & Dobrovolskii, A.V. (2003). Sravnitel'naya ocenka shkal CES-D, BDI i HADS v diagnostike depressii obschemedicinskoj praktiki. *Jurnal Nevrologii i Psikiatrii im. Korsakova*, (5), 11–18.
- Ausín, B., Castellanos, M.Á., González-Sanguino, C., Vakhantseva, O.V., Almazova, O.V., Shaigerova, L.A., et al. (2020). The psychological impact of six weeks of lockdown as a consequence of COVID-19 and the importance of social support: a cross-cultural study comparing spanish and russian populations. *Psychology in Russia: State of the Art*, 3(4), 89–105. <http://doi.org/10.11621/pir.2020.0406>

- Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2010). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332–344. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- Brinkmann, K., & Franzen, J. (2015). Depression and Self-Regulation: A motivational analysis and insights from effort-related cardiovascular reactivity. In G. Gendolla, M. Tops, & S. Koole (Eds.). *Handbook of Biobehavioral Approaches to Self-Regulation* (pp. 333–347). New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1236-0_22
- Bueno-Notivol, J., Gracia-García, P., Olaya, B., Lasheras, I., López-Antón, & R., Santabàrbara, J. (2021). Prevalence of depression during the COVID-19 outbreak: A meta-analysis of community-based studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1). <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.007>
- Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1999). Stress, coping, and self-regulatory processes. In Pervin, L.A. & John, O.P. (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 553–575). New York, NY, US: Guilford Press.
- Cénat, J.M., Blais-Rochette, C., Kokou-Kpolou, C.K., Noorishada, P.G., Mukunzi, J.L., McIntee, S.E., et al. (2021). Prevalence of symptoms of depression, anxiety, insomnia, posttraumatic stress disorder, and psychological distress among populations affected by the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 295. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113599>
- Dovbysh, D.V., & Kiseleva, M.G. (2020). Cognitive emotion regulation, anxiety, and depression in patients hospitalized with COVID-19. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 134–147. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0409>
- Evans, G.W., & Kim, P. (2012). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.
- Grote, G. & Pfrombeck, J. (2020). Uncertainty in Aging and Lifespan Research: Covid-19 as Catalyst for Addressing the Elephant in the Room. *Work, Aging and Retirement*, 6(4), 246–250. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa020>
- Hall, P.A., & Fong, G.Y. (2007). Temporal self-regulation theory: A model for individual health behavior. *Health Psychology Review*, 1(1), 6–52.
- Helbich, M., Mute Browning, M.H.E., & Kwan, M.-P. (2020). Time to address the spatiotemporal uncertainties in COVID-19 research: Concerns and challenges. *Science of the Total Environment*. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.142866>
- Huang Y., & Zhao N. (2021). Mental health burden for the public affected by the COVID-19 outbreak in China: Who will be the high-risk group? *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 23–34. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1754438>
- Koffman, J, Gross, J., Etkind, S.N., & Selman, L. (2020). Uncertainty and COVID-19: How are we to respond? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 113(6), 211–216. <https://doi.org/10.1177/0141076820930665>
- Konopkin, O.A. (2004). General capacity for self-regulation as a factor of subject development. *Voprosy Psikhologii*, (2), 128–135. (In Russ.)
- Konopkin, O.A. (2008). Conscious self-regulation as a criterion of subjectness. *Voprosy Psikhologii*, (3), 22–34. (In Russ.)
- Konopkin, O.A. (2011). *Psikhologicheskie mekhanizmy reguliatsii deiatel'nosti*. Moscow: LENAND Publ. (In Russ.)
- Moreno, C., Wykes, T., Galderisi, S., Nordentoft, M., Crossley, N., Jones, N., ... & Arango, C. (2020). How mental health care should change as a consequence of the COVID-19 pandemic. *Lancet Psychiatry*, 7, 813–824. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30307-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30307-2)
- Morosanova, V.I. (2014). Osoznannaia samoregulyatsiia proizvol'noi aktivnosti cheloveka kak psikhologicheskii resurs dostizheniia tselei. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 7(4), 62–78. (In Russ.)

- Morosanova, V.I., & Bondarenko, I.N. (2016). General capacity for self-regulation: Operationalization of the phenomenon and an experimental approach to diagnosing its development. *Voprosy Psikhologii*, (2), 109–123. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., & Kondratyuk, N.G. (2020). Morosanova's Self-Regulation Profile Questionnaire – SRPQM 2020. *Voprosy Psikhologii*, (4), 155–167. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., & Vanin, A.V. (2010). Role of individual features of time perspective and conscious self-regulation in high school students choosing a profession. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 5(13). Retrieved February 11, 2021, from <http://psystudy.ru.0421000116/0046>. (In Russ.)
- Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., Gaidamashko, I.V., & Voytikova, M. (2018). Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS* (pp. 460–470). Future Academy. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.51>
- Muraven, M., & Baumeister, R.F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247–259. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247>
- Radloff, L.S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, (1), 385–401.
- Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. In R.W. Lent, & S.D. Brown (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schelhorn, I., Ecker, A., Bereznaï, J., Tran, T., Rehm, S., Lugo, R., et al. Depression symptoms during the COVID-19 pandemic in different regions in Germany (2020, July 13). <https://doi.org/10.31234/osf.io/p9wz8>
- Sorokin, M.Yu., Kasyanov, E.D., Rukavishnikov, G.V., Makarevich, O.V., Neznanov, N.G., Lutova, N.B., & Mazo, G.Je. (2020). Psychological reactions of the population as a factor of adaptation to the COVID-19 pandemic. *V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, (2), 1–8. doi.org/10.31363/2313-7053-2020-2-87-94 (In Russ.)
- Strauman, T.J. (2002). Self-Regulation and depression. *Journal Self and Identity*, 1(2), 151–157. <https://doi.org/10.1080/152988602317319339>
- Sweeny, K., Rankin, K., Cheng, X., Hou, L., Long, F., Meng, Y., ... & Zhang, W. (2020). Flow in the Time of COVID-19: Findings from China. <https://doi.org/10.31234/osf.io/e3kew>
- Truhan, E.A., Morozova, N.N., & Boudko, T.O. (2020). Correlation between defense mechanisms and style peculiarities of self-regulation in patients with depression. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy and Psychology*, (1), 107–116. (In Russ)
- Zinchenko, Yu.P., Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., & Fomina T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life during the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 168–182. <http://doi.org/10.11621/pir.2020.0412>

Article history:

Received: 30 September 2020

Revised: 11 February 2021

Accepted: 15 February 2021

For citation:

Kondratyuk, N.G., Tsyganov, I.Y., Kolesnikova, I.M., & Morosanova, V.I. (2021). Regulatory Resources and Person's Life Plans under Uncertainty Conditions during COVID-19 Lockdown in Russia. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 7–24. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-7-24>

Bio notes:

Nailya G. Kondratyuk, PhD in Psychology, is Senior Researcher of the Department of Self-Regulation Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2907-9771>. E-mail: n.kondratyuk@gmail.com.

Igor Yu. Tsyganov, PhD in Psychology, is Senior Researcher of the Department of Self-Regulation Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1673-9091>. E-mail: i4321@mail.ru.

Irina M. Kolesnikova is Deputy Director of the Secondary School No 51 (Lipetsk, Russia). E-mail: k.iriha.m@yandex.ru.

Varvara I. Morosanova, Sc.D. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, is Head of the Department of Self-Regulation Psychology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>. E-mail: morosanova@mail.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41

УДК 316.62

Обзорная статья

Психологические факторы эмиграционных намерений молодежи: обзор зарубежных исследований

Н.В. Муращенкова

Смоленский государственный университет,
Российская Федерация, 214000, Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4

Аннотация. На основе данных многочисленных зарубежных исследований анализируются психологические факторы эмиграционных намерений молодежи, рост которых фиксируется сегодня в различных странах мира. Научная значимость данного обзора, с одной стороны, обусловлена недостатком отечественных психологических работ, систематизирующих и популяризирующих соответствующую информацию. С другой стороны, связана с необходимостью в последующем соотнесения результатов зарубежных и отечественных исследований с целью выявления общих надкультурных и специфических психологических факторов, влияющих на эмиграционные намерения молодежи. Рассматриваемые в зарубежных исследованиях психологические движущие силы эмиграционных намерений молодых людей отличаются разнообразием и соответствуют различным уровням функционирования субъекта (индивидуальному, межличностному, макросоциальному). Они соотносятся с общими группами факторов, способствующих эмиграции. С факторами, отражающими *возникающие возможности* для эмиграции, соотносятся позитивное отношение к эмиграции в целом, рассмотрение эмиграции как способа достижения значимых целей, низкая степень привязанности к стране исхода, неудовлетворенность существующими условиями проживания в стране, позитивное отношение к стране предполагаемого переезда. К психологическим факторам, связанным с *наличием социальной поддержки*, относятся воспринимаемая субъектом семейная поддержка его эмиграционной активности и наличие актуальных межличностных контактов за рубежом. С группой факторов, связанных с *ресурсами субъекта* по преодолению возникающих препятствий, соотносятся выраженные карьерные устремления, высокая мотивация власти и достижений, незначимость мотивации аффилиации, экстраверсия, открытость новому опыту, стремление к риску, изменениям и новым впечатлениям, открытость миру и культурным различиям, готовность к взаимодействию с «другими», доверие к другим религиям и национальностям, самоэффективность, способность справляться с амбивалентностью возникающих эмоций и чувств, высокий уровень образования, владение иностранными языками, опыт международной мобильности. Полученные данные могут быть использованы при проведении эмпирических психологических исследований движущих сил эмиграционной активности молодежи России и других стран.

Ключевые слова: эмиграция, молодежь, личность эмигранта, эмиграционные намерения, психологические факторы эмиграционных намерений

© Муращенкова Н.В., 2021



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

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00156 «Социально-психологическое пространство эмиграционных намерений молодежи: кросс-культурный анализ».

Введение

Почему проблема изучения психологических факторов эмиграционных намерений молодежи сегодня особенно важна? Эмиграция молодежи – это повсеместное явление, характерное для всех стран мира, будь то страны Европы (Bjarnason, Thorlindsson, 2006; Gajdošová, Orosová, 2019; Meyer, 2018; Orosová et al., 2017; Thulin, Vilhelmson, 2016; Van Dalen, Henkens, 2007, 2013; Wiest, 2016; Williams et al., 2018), государства постсоветского пространства (Bryer et al., 2020; Nugin, 2014; Van Mol et al., 2018), Россия (Kvartiuk et al., 2020; Tartakovsky et al., 2017), Китай (Liu-Farrer, 2016; Xiang, Wei, 2009; Ye, Deng, 2020), США (Marrow, Klekowski von Koppenfels, 2020), страны Южной Америки (Roth, 2012), Африки (Bagraim, 2013; Ossai et al., 2020), Тихоокеанского региона (Gibson, McKenzie, 2011) и др. Высокий уровень эмиграционной активности молодежи как в странах с низким, так и с высоким уровнем дохода ставит под сомнение доминанту экономической составляющей мотивации потенциальных эмигрантов и стимулирует обращение к анализу вероятных психологических факторов соответствующего поведения. В то же время эмпирические результаты (Tabor et al., 2015) показывают, что среди молодежи тех, кто реально *готовится* к переезду и совершает его, гораздо меньше, нежели тех, кто высказывается о *желании* эмигрировать. В связи с этим вопрос, сформулированный А. Портесом еще в 1976 году (Portes, 1976) (почему, когда эмиграция так привлекательна, на самом деле уезжает так мало специалистов?), не теряет актуальности сегодня и подтверждает значимость изучения именно психологических драйверов эмиграционных намерений для прогнозирования и профилактики соответствующего поведения среди молодежи. Знание психологических особенностей потенциальных эмигрантов позволяет также прогнозировать вероятные изменения в стране исхода вследствие утраты определенной категории людей в результате их переезда (Berlinschi, Narutyunyan, 2019; Voneva, Frieze, 2001). Так, инвестиции, торговля, внедрение новых технологий, могут быть очень чувствительны к уходу людей с высоким уровнем общего доверия и склонностью к риску. Эмиграция людей с низкой терпимостью к коррупции и обману может привести к тому, что негативные поведенческие нормы в стране исхода будут усилены. А в ситуации выраженности политических мотивов переезда и значимости собственной политической приверженности для потенциальных эмигрантов их отъезд может изменить политические группы и расстановку сил в странах происхождения. И это только часть возможных изменений в странах исхода, отмечаемая учеными, наряду с традиционной «утечкой умов» (Orosová et al., 2018) и менее традиционной, но все чаще описываемой «утечкой счастья» (Ivlevs, 2015; Helliwell et al., 2018; Polgreen, Simpson, 2011).

Задачей данной статьи является ответ на вопрос о том, какие элементы могут быть включены в систему психологических факторов эмиграционных

намерений молодежи на основе данных современных зарубежных эмпирических исследований? Обзор эмпирических научных работ в данной области необходим, что обусловлено рядом причин: значительным количеством зарубежных исследований в данной области и недостатком современных отечественных психологических работ, систематизирующих и популяризирующих представленную в этих исследованиях информацию; научной актуальностью подобного обзора в связи с потенциальной возможностью и значимостью соотнесения результатов зарубежных и отечественных исследований с целью выявления общих надкультурных и специфических психологических факторов, влияющих на эмиграционные намерения молодежи.

Молодежь в фокусе внимания зарубежных исследований эмиграционных намерений

При изучении психологических факторов эмиграционной активности одни зарубежные ученые держат в фокусе внимания разнородные выборки (Andresen, Margenfeld, 2015), другие изучают отдельные возрастные и/или социальные когорты (De Jong, Fonseca, 2020; Hooijen et al., 2020; Remhof et al., 2014; Van Mol, 2016; Williams et al., 2018). Целый пласт исследований в зарубежной психологии посвящен эмиграционным намерениям *молодежи* (Agadjanian et al., 2008; Begović et al., 2020; Boneva, Frieze, 2001; Bryer et al., 2020; Cairns, Smyth, 2011; Canache et al., 2013; De Jong, Fonseca, 2020; Gajdošová, Orosová, 2019; Hooijen et al., 2020; Marsiglia et al., 2011; Orosová et al., 2018; Paulauskaitė et al., 2010; Remhof et al., 2014; Tartakovsky et al., 2017; Tong et al., 2020 и др.). Такое внимание не случайно и связано с тем, что наибольшее стремление к эмиграции демонстрируют именно молодые образованные люди (Thulin, Vilhelmson, 2016), студенты и выпускники университетов (Bernardini-Zambrini et al., 2011; Gajdošová, Orosová, 2019; Remhof et al., 2014), особенно при переходе от высшего образования к трудоустройству (De Jong, Fonseca, 2020; Hoppe, Fujishiro, 2015; Ossai et al., 2020). У студентов целесообразно изучать именно эмиграционные намерения, так как реализовать эмиграционное поведение они еще не могут в силу объективных причин (Gajdošová, Orosová, 2019). У выпускников же вероятность реализации эмиграционных намерений наиболее высока в первые два года после окончания обучения (Hoppe, Fujishiro, 2015). Возрастной интервал от 18 до 25 лет – это фаза жизненного пути, на которой будущее определено в минимальной степени, изменения происходят особенно интенсивно, а для реализации возможны множественные жизненные траектории и пути (Arnett, 2000). Эмиграционные намерения молодых людей в возрасте 18–25 лет особенно подвижны в силу более высокого уровня неопределенности на данном этапе жизни в сравнении с более поздними периодами (Dommermuth, Klüsener, 2018). В связи с этим возможность прогнозирования формирования эмиграционных намерений у молодых людей на основе знания психологических детерминант данных намерений создает дополнительные возможности профилактики эмиграционной активности среди молодежи и сохранения тем самым ценного социального капитала на уровне страны.

Движущие силы формирования эмиграционных намерений молодежи

В зарубежной науке сегодня ученые, анализируя факторы и детерминанты эмиграционной активности молодежи, чаще говорят о *движущих силах* (Bryer et al., 2020; Hoppe, Fujishiro, 2015; Van Hear et al., 2018). Более глубокое понимание психологических движущих сил формирования эмиграционных намерений у молодых людей возможно при условии учета многоаспектности международной мобильности, которая может иметь для индивидов как самоценное, так и инструментальное значение (Carling, Collins, 2018). С этой позиции можно выделить три группы потенциальных добровольных эмигрантов. Для первой будет характерно позитивное отношение к эмиграции как к самоцели, ценностное отношение к мобильности вообще, как к стилю и образу жизни (Hoppe, Fujishiro, 2015), тяга к приключениям, опыту и независимости (Carling, Collins, 2018). Для второй группы потенциальных эмигрантов международная мобильность – это средство, поведение, позволяющее решать значимые задачи, удовлетворять актуальные потребности (Carling, Collins, 2018), реализовывать жизненные устремления (Carling, Schewel, 2018; De Haas, 2014; Dommermuth, Klüsener, 2018; Kley, 2017). Для представителей третьей группы добровольных эмигрантов присуще сочетание характеристик, описанных для первых двух групп, то есть они демонстрируют как ценностное отношение к эмиграции как самоцели, так и ценностное отношение к ее инструментальным возможностям (Carling, Collins, 2018).

Сегодня эмиграция молодежи все чаще рассматривается зарубежными учеными как непрерывный процесс субъективного становления (Carling, Collins, 2018; Collins, 2018), в ходе которого воедино сводятся прошлое, настоящее и будущее субъекта, а эмиграционные намерения становятся частью личностных проектов идентичности, содержащих ответы на вопросы «кем я хочу быть?» и «где я хочу быть?». Когда речь идет о молодежи, ведущей движущей силой эмиграционной активности становится тема карьеры, трудоустройства и профессионального развития (Bernardini-Zambrini et al., 2011; Bryer et al., 2020; Frieze et al., 2004; Hooijen et al., 2020). Из всех студентов в большей степени ориентированы на эмиграцию, как правило, те, в жизненных приоритетах которых на первом месте стоят карьерные ориентации и работа (Frieze et al., 2004.; Frieze et al., 2006; Kvartiuk et al., 2020). Б. Бонева и И. Фриз (Boneva, Frieze, 2001) отмечают, что для европейских студентов с эмиграционными намерениями характерен комплекс личностных характеристик («синдром личности мигранта»), отличающих их от тех, кто желает остаться в стране проживания. К этим характеристикам они относят бóльшую ориентацию на работу, нежели на семью, выраженную мотивацию власти (значимость контроля и влияния на других, желание произвести впечатление и получить признание) и достижений (стремление превзойти себя, сделать что-то интересное и уникальное), а также низкий уровень мотивации аффилиации (желания устанавливать и поддерживать межличностные отношения) (Boneva, Frieze, 2001). Значимость мотивации достижения в эмиграционной активности молодежи находит свое подтверждение и в исследовании, проведенном на латиноамериканской выборке (Gra-

ham, Markowitz, 2011), согласно которому потенциальные эмигранты – это люди с выраженными устремлениями достижений, но разочарованные невозможностью реализации своих планов в стране проживания. У американских студентов выявлена положительная связь между мотивацией достижения и планами обучения за границей (Li et al., 2013).

Изучая личностную обусловленность эмиграционной активности молодежи, современные зарубежные ученые часто обращаются к пятифакторной (Big Five) модели (Canache et al., 2013; Fouarge et al., 2019; Jokela et al., 2008; Jokela, 2009; Jokela, 2014; Paulauskaitė et al., 2010; Tabor et al., 2015). Отмечается положительная связь эмиграционных намерений молодежи с открытостью новому опыту и экстраверсией (Canache et al., 2013; Paulauskaitė et al., 2010; Remhof et al., 2014). Доброжелательность, добросовестность и нейротизм, как правило, оказываются отрицательно связаны с эмиграционными намерениями (Fouarge, Seegers, 2019; Paulauskaitė et al., 2010). Однако в некоторых исследованиях выявлена положительная связь эмиграционных намерений с нейротизмом у мужчин (Silventoinen et al., 2008; Tabor et al., 2015).

Значимую роль открытости новому опыту в обусловленности эмиграционных намерений молодежи подтверждают исследования, выявляющие позитивную связь между эмиграционными намерениями и стремлениями к изменениям и новым впечатлениям (Orosova et al., 2018; Van Dalen, Henkens, 2013), а также работы, рассматривающие склонность к риску и поиску приключений как движущую силу эмиграционной активности молодежи (Berlinschi, Narutyunyan, 2019; Dohmen et al., 2007; Van Dalen, Henkens, 2013; Williams, Baláž, 2012; Williams et al., 2018). Ученые отмечают (Dohmen et al., 2007), что отношение к риску может стать фактором готовности личности погрузиться в другую культуру. А значимым фактором *вовлечения* субъекта в эмиграционное поведение, по результатам зарубежных исследований (Gajdošová, Orosova, 2019; Hoppe, Fujishiro, 2015; Jasinskaja-Lahti, Yijälä, 2011; Van Dalen, Henkens 2013), является общая самооффективность личности как фактор вероятности попадания субъекта в незнакомые ситуации.

Зарубежные исследователи отмечают положительную связь эмиграционных намерений с уровнем образования молодых людей (Ferreira et al., 2020; Kooiman et al., 2018; Marrow et al., 2020; Miller et al., 2002), уровнем их профессиональной квалификации (Van Dalen, Henkens, 2013), со знанием иностранных языков (Froese et al., 2013; Marrow et al., 2020), с предыдущим опытом международной мобильности (путешествия, туристические поездки, стажировки, обучение, проживание за границей) (Berlinschi, Narutyunyan, 2019; Ivlevs, King, 2012; Froese, et al., 2013; Hooijen et al., 2020; Kooiman et al., 2018; Marrow et al., 2020; Parsons et al., 2012; Tabor et al., 2015) и отрицательную связь с возрастом (Begović et al., 2020; Berlinschi, Narutyunyan, 2019; Tartakovsky et al., 2017).

Пространство психологических факторов эмиграционных намерений молодежи включает в себя и разные типы идентичности. Так, вполне ожидаемо, что выраженная гражданская идентичность имеет отрицательную связь с эмиграционными намерениями (Marrow et al., 2020) и наоборот – высокая неопределенность гражданской идентичности усиливает намерения эмигри-

ровать (Jung et al., 2019). Существуют исследования, определяющие роль этнической идентичности в развитии намерений международной мобильности (Agadjanian et al., 2008; Caron, 2020; Tartakovsky et al., 2017; Ye, Deng 2020). Так, на выборке евреев, проживающих в России, обнаружено косвенное влияние этнической идентичности на эмиграционные намерения за счет ее позитивной связи с отношением к Израилю – стране предполагаемой эмиграции (Tartakovsky et al., 2017). Предикторами эмиграционных намерений могут являться принадлежность к этническому меньшинству и воспринимаемая дискриминация (Caron, 2020). На выборке молодежи Кыргызстана (Agadjanian et al., 2008) обнаружены этнически обусловленные специфические типы эмиграционных предпочтений: выявлено, что европейцы в большей степени склонны к эмиграции, нежели азиаты. К тому же азиаты в большей степени ориентированы на временную эмиграцию, а европейцы – на постоянную (Agadjanian et al., 2008). Такой показатель, как уровень религиозности, отрицательно связан с выраженностью эмиграционных намерений (Docquier et al., 2020; Frieze et al., 2006; Gajdošová, Orosová, 2019; Tartakovsky et al., 2017). В частности, в исследовании, проведенном в девяти исламских странах (Falco, Rotondi, 2016), выявлено, что люди, придерживающиеся более радикальных взглядов, менее склонны к эмиграции.

В современных условиях глобализации и конструирования множественных идентичностей (Arnett, 2002) ученых также интересует вопрос связи эмиграционной активности с таким феноменом, как космополитизм. На выборке немцев и корейцев (Froese et al., 2013) была подтверждена гипотеза о том, что космополитизм является значимым предиктором готовности индивидов к работе за рубежом. При этом космополитизм рассматривался как сознательная открытость миру и культурным различиям (Skrbis et al., 2004) и готовность к взаимодействию с «другими» (Hannerz, 1992). Немаловажную роль в проявлении эмиграционной активности молодежи играют также культурная гибкость и культурная чувствительность (Froese et al., 2013) и уровень доверия к другим религиям и национальностям (Berlinschi, Harutyunyan, 2019).

Эмиграционные намерения молодежи демонстрируют тесную связь с отношением к стране исхода и стране предполагаемого пребывания, с удовлетворенностью теми условиями, которые предлагают эти страны (Nghiem-Phú, Nguyễn, 2020; Tartakovsky et al., 2017). С выраженными эмиграционными намерениями, как правило, связано негативное отношение к стране проживания и позитивное отношение к стране предполагаемого переезда (Tartakovsky et al., 2017). Особую роль при формировании отношения к стране исхода и стране назначения играют социально-политические установки и ценности субъектов и оценка окружающей социальной среды, исходя из них (Berggren et al., 2020; Crisan et al., 2019; Ploeanu et al., 2018). Важнейшим выталкивающим фактором из страны, стимулирующим возникновение эмиграционных намерений, является неудовлетворенность качеством государственных услуг и высокий уровень коррупции (Begović et al., 2020), а также неудовлетворенность демократическими институтами (Berlinschi, Harutyunyan, 2019). Чаще о вероятности собственной эмиграции высказываются молодые европейцы, низко оценивающие качество предоставляемых в стране прожи-

вания государственных услуг (Williams et al., 2018), считающие, что уровень коррупции в ней очень высок (Williams et al., 2018), а государственные власти не заслуживают уважения (Berlinschi, Harutyunyan, 2019). Именно неудовлетворенность качеством окружающей среды и проблемами в обществе, а не разочарование в частных условиях жизни, становится значимым предиктором эмиграционных намерений молодежи в странах с высоким уровнем доходов (Van Dalen, Henkens, 2013). В свою очередь, при анализе неэкономических факторов эмиграционной активности на выборке граждан Литвы была обнаружена значимая связь эмиграционных намерений с низкой оценкой качества трудовых отношений (организационный климат, карьерные возможности, возможности для повышения квалификации, условия труда и др.) и низкой уверенностью в будущей личной безопасности. Но не существенными для принятия решения об эмиграции оказались такие параметры, как качество услуг, качество гражданской жизни (свобода и толерантность), качество управления и коррупция. Данные результаты подтверждают значимость учета влияния макросоциального и культурного контекста при рассмотрении движущих сил эмиграционных намерений молодежи (Bryer et al., 2020).

В целом неудовлетворенность жизнью является важным психологическим фактором эмиграционной активности молодежи (Silventoinen et al., 2008). Для лиц с более высоким уровнем субъективного благополучия, как правило, характерны менее выраженные желания международной миграции (Cai et al., 2014). Отрицательная связь субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью обнаружена на европейской (Otrachshenko, Popova, 2014) и латиноамериканской выборках (Graham, Markowitz, 2011). Однако А. Ивлевс (Ivlevs, 2015), опираясь на данные опроса представителей 35 стран Европы и Центральной Азии, утверждает, что связь между удовлетворенностью жизнью и эмиграционными намерениями имеет U-образный характер. То есть с большей вероятностью высказывают намерения международной мобильности люди с наибольшей и наименьшей удовлетворенностью жизнью. Л. Полгрин и Н. Симпсон (Polgreen, Simpson, 2011), в свою очередь, обнаружили, что самые высокие темпы эмиграции характерны для наиболее и наименее благополучных стран.

Психологическими факторами, сдерживающими эмиграционную активность молодежи, согласно данным исследований, являются высокая степень привязанности к стране и месту проживания (Bagraim, 2013; Hooijen et al., 2020), высокая степень организационной приверженности (Miller et al., 2002), высокая степень привязанности к семье, партнеру, друзьям (Frieze et al., 2006; Gajdošová, Orosová, 2019; Hooijen et al., 2020), удовлетворенность домом/семьей (Gajdošová, Orosová, 2019). Те студенты, которые указывают на значимость взаимоотношений с друзьями и родственниками, с меньшей вероятностью отмечают возможность собственной эмиграции (Kvartiuk et al., 2020). Однако, семейная среда может играть значимую роль и в *формировании и развитии* эмиграционных намерений. Она *априори* может являться пространством подготовки молодых людей к международной миграции в будущем (Ivlevs, King, 2012; Marsiglia et al., 2011; Tong et al., 2020). Так, ис-

пользуя понятие «миграционный капитал семьи», исследователи (Ivlevs, King, 2012) отмечают, что дети из семей бывших мигрантов чаще потом осуществляют самостоятельный переезд, нежели люди без подобного опыта. В отдельных странах, например в Ирландии, отмечается и такое явление, как поколенческая культура миграции (Moriarty et al., 2015). Научные исследования, проведенные в Мексике (Marsiglia et al., 2011), Китае (Liu-Farrer, 2016; Tong et al., 2020), Германии (Wiest, 2016), демонстрируют своеобразие стилей семейного воспитания, семейной коммуникации, семейного дискурса в условиях целенаправленного планирования родителями будущей эмиграции собственных детей. В целом высокий уровень образования и профессионализации родителей рассматривается как предиктор выраженности эмиграционных намерений детей (Labrianidis, Sykas, 2017; Xiang, Wei, 2009). Данный вопрос тесно связан с темой отношения к эмиграции как к явлению. Эмпирические данные показывают (Orosová et al., 2018), что рассмотрение студентами эмиграции как нормального поведения и соответствующее позитивное отношение к ней при наличии у молодых людей стремления к изменениям может стать предиктором их эмиграционных намерений.

Многие зарубежные исследования посвящены выявлению роли социальных сетей за границей в развитии эмиграционных намерений молодежи (Cairns, Smyth, 2011; Docquier et al., 2014; Manchin, Orazbayev, 2018; Miller et al., 2002; Van Dalen, Henkens, 2013). Так, на основе опроса, проводившегося в течение нескольких лет более чем в 150 странах, изучалось влияние социальных сетей на намерения людей мигрировать на международном и местном уровнях (Manchin, Orazbayev, 2018). Выделялись близкие социальные сети (семья и друзья) за границей и в месте проживания и широкие социальные сети (жители той же страны с намерением эмиграции или внутренней миграции). В результате было обнаружено, что социальные сети за границей являются наиболее важной движущей силой эмиграционных намерений, чем факторы, связанные с работой или благосостоянием (Manchin, Orazbayev, 2018). Одни ученые (Docquier et al., 2014; Miller et al., 2002) обосновывают, что наличие социальных связей с эмигрантами является ключевым фактором развития эмиграционных намерений, другие (Boneva, Frieze, 2001) отмечают, что социальные сети в стране назначения стимулируют эмиграционное поведение только в том случае, если у личности уже есть выраженное желание эмигрировать. Но в целом исследования показывают, что молодые люди, демонстрирующие эмиграционные намерения, *чаще* имеют друзей и родственников за рубежом, нежели те, у кого эти намерения отсутствуют (Cairns, Smyth, 2011; Van Dalen, Henkens, 2013).

Отдельно стоит коснуться исследований, посвященных изучению эмоциональных аспектов принятия решения об эмиграции (Boccagni, Baldassar, 2015; Ho, 2014; Mai, King, 2009). Эмоции стимулируют и сопровождают процесс эмиграции. Ученые затрагивают такие темы, как роль любви, привязанности и сексуальных отношений в планировании эмиграции (Mai, King, 2009), изучение развития эмоциональной жизни мигрантов в процессе планирования и осуществления мобильности (Boccagni, Baldassar, 2015), способы совладания с амбивалентными, конфликтующими эмоциями (Gallo, 2014).

Отмечается перспектива междисциплинарного подхода к исследованию эмоциональной сферы потенциальных эмигрантов (учет индивидуально-психологического, социального, культурного, транснационального аспектов эмоциональной жизни и способов эмоционального реагирования) (Vocogni, Baldassar, 2015). При попытке соединить внутриличностный и межличностный подходы при изучении роли эмоций в контексте эмиграции ученые рассматриваются их как мост через пороговое пространство между индивидом и его социальным окружением (Zembylas, 2012), как основное звено между макро- и микроуровнями социальной реальности (Turner, Stets, 2005), как социально сконструированные элементы (Vocogni, Baldassar, 2015; Voiger, Mesquita, 2012; Stets, 2010). Игнорировать эмоциональные факторы при оценке движущих сил эмиграционных намерений субъектов невозможно. Две области научных исследований (изучение эмиграции и изучение эмоций) имеют двустороннюю взаимосвязь и взаимовлияние друг на друга. С одной стороны, ученые (Vocogni, Baldassar, 2015) указывают на то, что сам процесс международной мобильности является мощным катализатором изменений в эмоциональной жизни субъектов, что позволяет изучать эмоции «в движении». С другой стороны, эмоции являются теми движущими силами, которые позволяют глубже понять сам процесс принятия решения об эмиграции и наметить пути поддержки потенциальных эмигрантов на всех этапах осуществления запланированного (Vocogni, Baldassar, 2015). Для психологии эмиграции характерно обращение к таким сложным, контрастирующим эмоциям и чувствам, как надежда, ностальгия, вина, эйфория, страх, тревога, привязанность, отчаяние и другие. Главный тезис, с которым соглашаются исследователи эмоциональных аспектов эмиграции, таков: эмоциональная сфера потенциальных и реальных эмигрантов является сложной, многогранной, часто противоречивой и амбивалентной (Vocogni, Baldassar, 2015). Отношения потенциальных эмигрантов со своим домом, местом проживания, местом потенциальной эмиграции, так же как и вопросы принадлежности и идентичности потенциального эмигранта, всегда аффективно заряжены. Само пребывание в состоянии планирования переезда за границу уже предполагает некоторую эмоциональную напряженность в отношении эмоциональных связей с субъектами и объектами «здесь» и «там» (Vocogni, Baldassar, 2015). Типовым образцом эмоционального опыта потенциального эмигранта и примером амбивалентности испытываемых чувств может служить состояние, характеризующееся одновременным переживанием влечения, радости и надежды на лучшую жизнь за границей в будущем в сочетании со страхом, тревогой, беспокойством относительно реализации задуманного и последующей адаптацией на новом месте, а также виной перед близкими и родными, которые остаются (Vocogni, Baldassar, 2015).

Таким образом, проведенный обзор показывает, что поле психологических факторов эмиграционных намерений молодежи довольно широко и включает значительное число элементов, соответствующих индивидуальному, межличностному и макросоциальному уровням. Учет данных факторов позволяет глубже понять сам процесс принятия и осуществления решения о международной мобильности, прогнозировать эмиграционное поведение мо-

лодежи, проводить грамотную и эффективную психологическую поддержку молодых людей, находящихся на различных этапах планирования и реализации переезда за границу.

Заключение

Проведенный обзор зарубежных исследований позволяет сделать вывод о том, что представленные в них психологические факторы эмиграционных намерений отличаются значительным разнообразием, соответствуют различным уровням функционирования субъекта (индивидуальному, межличностному и макросоциальному) и могут быть соотнесены с выделяемыми С. Клэй (Kley, 2017) обобщенными группами факторов, способствующих эмиграции. С первой группой факторов, отражающей *возникающие возможности* для эмиграции (Kley, 2017), связаны такие психологические движущие силы эмиграционных намерений молодежи, как позитивное отношение личности к эмиграции в целом, рассмотрение эмиграции как способа достижения значимых целей, низкая степень привязанности к стране исхода, неудовлетворенность существующими условиями проживания в стране, позитивное отношение к стране предполагаемого переезда. Вторая группа включает факторы, связанные с наличием *социальной поддержки* (Kley, 2017). К ней могут быть отнесены такие социально-психологические факторы эмиграционных намерений, как воспринимаемая личностью семейная поддержка ее эмиграционной активности, наличие широкой сети актуальных межличностных контактов за рубежом. Третью группу факторов, способствующих эмиграции, составляют *ресурсы субъекта* для преодоления возникающих препятствий (Kley, 2017). В качестве психологических предикторов эмиграционных намерений молодежи здесь могут выступать такие характеристики, как выраженные карьерные устремления, высокая мотивация власти и достижений, незначимость мотивации аффилиации, экстраверсия, открытость новому опыту, стремление к риску, изменениям и новым впечатлениям, открытость миру и культурным различиям, готовность к взаимодействию с «другими», высокий уровень доверия к другим религиям и национальностям, самооффективность личности, способность справляться с амбивалентностью возникающих эмоций и чувств, высокий уровень образования, владение иностранными языками, систематизация и интеграция знаний и навыков, полученных в результате опыта международной мобильности.

Полученные данные могут быть использованы при организации и проведении эмпирических психологических исследований движущих сил эмиграционной активности молодежи России и других стран. Некоторым ограничением проведенного теоретического обзора является *общий подход* к анализу психологических факторов эмиграционных намерений молодежи. Дифференцированный анализ с целью выявления общих надкультурных и культурно-специфических (характерных для молодежи конкретных стран) психологических факторов эмиграционных намерений молодежи будет реализован в процессе проводимого автором с коллегами эмпирического исследования, в задачи которого входит кросс-культурный анализ социально-психологического пространства эмиграционных намерений молодежи России, Беларуси и Казахстана.

Список литературы

Ссылки на источники см. в разделе *References* после англоязычного блока.

История статьи:

Поступила в редакцию: 23 ноября 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Муращенкова Н.В. Психологические факторы эмиграционных намерений молодежи: обзор зарубежных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 25–41. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41>

Сведения об авторе:

Муращенкова Надежда Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета (Смоленск, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, eLIBRARY SPIN-код: 2093-6023. E-mail: ncel@yandex.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41

Review article

Psychological Factors of Youth Emigration Intentions: A Review of International Studies

Nadezhda V. Murashcenkova

Smolensk State University,
4 Przhevalsky St, Smolensk, 214000, Russian Federation

Abstract. The psychological factors of the emigration intentions of young people, the growth of which is observed today in various countries of the world, are analysed based on the data of numerous international studies. The scientific significance of this analysis, on the one hand, is due to the lack of Russian psychological works that systematize and popularize the relevant information, on the other hand, it is associated with the need to subsequently correlate the results of international and Russian studies in order to identify common supra-cultural and specific psychological factors that affect the emigration intentions of young people. The psychological driving forces of the emigration intentions of young people considered in international studies are diverse and correspond to different levels of personality activity (individual, interpersonal and macrosocial). They correlate with general groups of factors contributing to emigration. The factors reflecting *the emerging opportunities* for emigration are related to positive attitudes towards emigration in general, the consideration of emigration as a way to achieve significant goals, a low degree of attachment to the country of origin, dissatisfaction with the existing living conditions, and positive attitudes towards the country where young people intend to move to. The psychological factors associated with *the availability of social support* include the support they receive from their families as well as relevant interpersonal contacts they have abroad. The group of factors related to *personal resources* for overcoming emerging obstacles correlates with expressed career aspirations, high motivation for power and achievements, insignificant motivation for affiliation, extraversion, openness to

new experience, desire for risk, change and new impressions, openness to the world and cultural differences, readiness to interaction with “others”, faith in other religions and nationalities, self-efficacy, ability to cope with the ambivalence of emerging emotions and feelings, a high level of education, proficiency in foreign languages, and experience of international mobility. The obtained data can be used to conduct empirical psychological studies on the driving forces of the emigration activity of young people in Russia and other countries.

Key words: emigration, young people, emigrant’s personality, emigration intentions, psychological factors

Acknowledgements and Funding. The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), Project No. 20-013-00156 “Social and psychological space of emigration intentions of youth: cross-cultural analysis”.

References

- Agadjanian, V., Nedoluzhko, L., & Kumskov, G. (2008). Eager to Leave? Intentions to Migrate Abroad among Young People in Kyrgyzstan. *International Migration Review*, 42(3), 620–651. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2008.00140.x>
- Andresen, M., & Margenfeld, J. (2015). International relocation mobility readiness and its antecedents. *Journal of Managerial Psychology*, 30(3), 234–249. <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2012-0362>
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J.J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), 774–783. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.10.774>
- Bagraim, J. (2013). Commitment and the emigration intentions of South African professional nurses. *Health SA Gesondheid*, 18(1), 1–7. <https://doi.org/10.4102/HSAG.V18I1.512>
- Begović, S., Lazović-Pita, L., Pijalović, V. & Baskot, B. (2020). An investigation of determinants of youth propensity to emigrate from Bosnia and Herzegovina. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 2574–2590. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1754267>
- Berggren, N., Bergh, A., Bjørnskov, C., & Tanaka, S. (2020). Migrants and Life Satisfaction: The Role of the Country of Origin and the Country of Residence. *Kyklos*, 73(3), 436–463. <https://doi.org/10.1111/kykl.12225>
- Berlinschi, R., & Harutyunyan, A. (2019). Do Migrants Think Differently? Evidence from Eastern European and Post-Soviet States. *International Migration Review*, 53(3), 831–868. <https://doi.org/10.1177/0197918318777745>
- Bernardini-Zambrini, D., Barengo, N., Bardach, A., Hanna, M., & Núñez, J.M. (2011). Emigrate or not? How would the next Spanish generation of physicians decide? A study on emigration-related reasons and motivations of advanced medical students in 11 Universities in Spain. *Aten Primaria*, 43(5), 222–226. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2010.01.017>
- Bjarnason, T., & Thorlindsson, T. (2006). Should I Stay or Should I Go? Migration Expectations Among Youth in Icelandic Fishing and Farming Communities. *Journal of Rural Studies*, 22(3), 290–300. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2005.09.004>
- Boccagni, P., & Baldassar, L. (2015). Emotions on the move: Mapping the emergent field of emotion and migration. *Emotion, Space and Society*, 16, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2015.06.009>
- Boiger, M., & Mesquita, B. (2012). The Construction of Emotion in Interactions, Relationships, and Cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221–229. <https://doi.org/10.1177/1754073912439765>
- Boneva, B.S., & Frieze, I.H. (2001). Toward a concept of a migrant personality. *Journal of Social Issues*, 57, 477–491. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00224>
- Bryer, T.A., Rauleckas, R., Murealeedharan, V., Butkevicienė, E., Vaičiūnienė, J., ... & Miežanskienė, R. (2020). Non-economic emigration factors that might be

- pushing citizens out of Lithuania. *Public Policy and Administration*, 19(1), 35–52. <https://doi.org/10.5755/j01.ppa.19.1.25114>
- Cai, R., Esipova, N., Oppenheimer, M., & Feng, S. (2014). International migration desires related to subjective well-being. *IZA Journal of Migration*, 3(8), 1–20. <https://doi.org/10.1186/2193-9039-3-8>
- Cairns, D., & Smyth, J. (2011). I wouldn't mind moving actually: Exploring Student Mobility in Northern Ireland. *International Migration*, 49(2), 135–161. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2009.00533.x>
- Canache, D., Hayes, M., Mondak, J.J., & Wals, S.C. (2013). Openness, extraversion and the intention to emigrate. *Journal of Research in Personality*, 47(4), 351–355. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.02.008>
- Carling, J., & Collins, F. (2018). Aspiration, desire and drivers of migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 909–926. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384134>
- Carling, J., & Schewel, K. (2018). Revisiting Aspiration and Ability in International Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 945–963. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384146>
- Caron, L. (2020). An Intergenerational Perspective on (Re)Migration: Return and Onward Mobility Intentions across Immigrant Generations. *International Migration Review*, 54(3), 820–852. <https://doi.org/10.1177/0197918319885646>
- Collins, F.L. (2018). Desire as a Theory for Migration Studies: Temporality, Assemblage and Becoming in the Narratives of Migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 964–980. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384147>
- Crisan, E.L., Crisan-Mitra, C., & Dragos, C. (2019). The Impact on Migration Intentions of Perceived Corruption at the Organizational and Country Level in Romania. *Eastern European Economics*, 57(5), 430–455. <https://doi.org/10.1080/00128775.2018.1533410>
- De Haas, H. (2014). Migration theory: Quo vadis? Oxford: IMI Working Paper Series 100.
- De Jong, P.W., & Fonseca, M.L. (2020). The role of the origin country in migration aspirations: A cross-national comparison of Master students in Portugal and the Netherlands. *Population Space and Place*, 26(5), 1–14. <https://doi.org/10.1002/psp.2325>
- Docquier, F., Peri, G., & Ruysen, I. (2014). The Cross-country Determinants of Potential and Actual Migration. *International Migration Review*, 48(1) (suppl.): Special Anniversary Issue), 37–99. https://doi.org/10.1142/9789814719902_0012
- Docquier, F., Tansel, A., & Turati, R. (2020). Do Emigrants Self-Select Along Cultural Traits? Evidence from the MENA Countries. *International Migration Review*, 54(2), 388–422. <https://doi.org/10.1177/0197918319849011>
- Dohmen, T., Falk, A., Huffman, D., Jaeger, D., Sunde U., & Bonin, H. (2007). Direct Evidence on Risk Attitudes and Migration. *The Review of Economics and Statistics*, 92(3), 684–689. <https://doi.org/10.2307/27867569>
- Dommermuth, L., & Klüsener, S. (2018). Formation and realisation of moving intentions across the adult life course. *Population Place and Space*, 25(5), 1–24. <https://doi.org/10.1002/psp.2212>
- Falco, C., & Rotondi, V. (2016). The Less Extreme, the More You Leave: Radical Islam and Willingness to Migrate. *World Development*, 88, 122–133. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2016.07.017>
- Ferreira, P.L., Raposo, V., Tavares, A.I., & Correia, T. (2020). Drivers for emigration among healthcare professionals: Testing an analytical model in a primary healthcare setting. *Health Policy*, 124(7), 751–757. <http://dx.doi.org/10.1016/j.healthpol.2020.04.009>
- Fouarge, D., Özer, M., & Seegers, P. (2019). Personality traits, migration intentions, and cultural distance. *Papers in Regional Science*, 98(6), 2425–2454. <https://doi.org/10.1111/pirs.12468>
- Frieze, I., Boneva, B., Sarlija, N., Horvat, J., Ferligoj, A., ... & Jarosova, E. (2004). Psychological Differences in Stayers and Leavers: Emigration Desires in Central and Eastern European

- University Students. *European Psychologist*, 9(1), 15–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.1.15>
- Frieze, I.H., Hansen, S.B., & Boneva, B. (2006). The migrant personality and college students' plans for geographic mobility. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 170–177.
- Froese, F.J., Jommersbach, S., & Klautzsch, E. (2013). Cosmopolitan career choices: a cross-cultural study of job candidates' expatriation willingness. *International Journal of Human Resource Management*, 24(17), 3247–3261. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.770782>
- Gajdošová, B., & Orosová, O. (2019). Selected psychological factors in relation to emigration intentions of voluntary permanent migration of university students. *Ceskoslovenska Psychologie*, 63(3), 249–264.
- Gallo, E. (2014). The irony of kinship migration and the control of emotions among Malayalis. *Emotion, Space and Society*, 16. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2014.12.001>
- Gibson, J., & McKenzie, D. (2011). The microeconomic determinants of emigration and return migration of the best and brightest: Evidence from the Pacific. *Journal of Development Economics*, 95(1), 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2009.11.002>
- Graham, C., & Markowitz, J. (2011). Aspiration and happiness of potential Latin American migrants. *Journal of Social Research and Policy*, 2(2), 9–25.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*. New York: Columbia University Press.
- Helliwell, J.F., Huang, H., Wang, S., & Shiple, H. (2018). International Migration and World Happiness. In J. F. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (Eds.). *World Happiness Report* (pp. 13–44). New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Ho, E.L.-E. (2014). The Emotional Economy of Migration Driving Mainland Chinese Transnational Sojourning across Migration Regimes. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 46(9), 2212–2227. <https://doi.org/10.1068/a130238p>
- Hooijen, I., Meng, C., & Reinold, J. (2020). Be prepared for the unexpected: The gap between (im)mobility intentions and subsequent behaviour of recent higher education graduates. *Population, Space and Place*, 26(5), 1–21. <https://doi.org/10.1002/psp.2313>
- Hoppe, A., & Fujishiro, K. (2015). Relations anticipated job benefits, career aspiration, and generalized self-efficacy as predictors for migration decision-making. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.025>
- Ivlevs, A. (2015). Happy Moves? Assessing the Link between Life Satisfaction and Emigration Intentions. *Kyklos*, 68(3), 335–356. <https://doi.org/10.1111/kykl.12086>
- Ivlevs, A., & King, R. M. (2012). Family migration capital and migration intentions. *Journal of Family and Economic*, 33(1), 118–129. <https://doi.org/10.1007/s10834-011-9269-9>
- Jasinskaja-Lahti, I., & Yijälä, A. (2011). The model of pre-aculturative stress – A pre-migration study of potential migrants from Russia to Finland. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 499–510. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.003>
- Jokela, M. (2014). Personality and the realization of migration desires. In P.J. Rentfrow (Ed.), *Geographical psychology: Exploring the interaction of environment and behavior* (pp. 71–87). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14272-005>
- Jokela, M. (2009). Personality predicts migration within and between U.S. States. *Journal of Research in Personality*, 43(1), 79–83. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.09.005>
- Jokela, M., Elovainio, M., Kivimäki, M., & Keltikangas-Järvinen, L. (2008). Temperament and migration patterns in Finland. *Psychological Science*, 19(9), 831–837. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02164.x>
- Jung, J., Hogg, M.A., Livingstone, A.G., & Choi, H. (2019). From uncertain boundaries to uncertain identity: Effects of entitativity threat on identity–uncertainty and emigration. *Journal of Applied Social Psychology*, 49(10), 623–633. <https://doi.org/10.1111/jasp.12622>
- Kley, S. (2017). Facilitators and constraints at each stage of the migration decision process. *Population Studies*, 71(1) (Supplement), 35–49. <https://doi.org/10.1080/00324728.2017.1359328>

- Kooiman, N., Latten, J., & Bontje, M. (2018). Human capital migration: A longitudinal perspective. *Tijdschrift Voor Sociale en Economische Geografie*, 109(5), 644–660. <https://doi.org/10.1111/tesg.12324>
- Kvartiuk, V., Petrick, M., Bavorova, M., Bednařiková, Z., & Ponkina, E. (2020). A Brain Drain in Russian Agriculture? Migration Sentiments among Skilled Russian Rural Youth. *Europe-Asia Studies*, 72(8), 1352–1377. <https://doi.org/10.1080/09668136.2020.1730305>
- Labrianidis, L., & Sykas, T. (2017). Why High School Students Aspire to Emigrate: Evidence From Greece. *Journal of International Migration and Integration*, 18(1), 107–130. <https://doi.org/10.1007/s12134-015-0468-3>
- Li, M., Olson, J.E., & Frieze, I.H. (2013). Students' Study Abroad Plans: The Influence of Motivational and Personality Factors. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 23, 73–89. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v23i1.330>
- Liu-Farrer, G. (2016). Migration as Class-Based Consumption: The Emigration of the Rich in Contemporary China. *The China Quarterly*, 226, 499–518. <https://doi.org/10.1017/S0305741016000333>
- Mai, N., & King, R. (2009). Love, Sexuality and Migration: Mapping the Issue(s). *Mobilities*, 4(3), 295–307. <https://doi.org/10.1080/17450100903195318>
- Manchin, M., & Orazbayev, S. (2018). Social networks and the intention to migrate. *World Development*, 109, 360–374. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.05.011>
- Marrow, H., & Klekowski von Koppenfels, A. (2020). Modeling American Migration Aspirations: How Capital, Race, and National Identity Shape Americans' Ideas about Living Abroad. *International Migration Review*, 54(1), 83–119. <https://doi.org/10.1177/0197918318806852>
- Marsiglia, F.F., Kulis, S., Hoffman, S., Calderón-Tena, C.O., Becerra, D., & Alvarez, D. (2011). Migration Intentions and Illicit Substance Use among Youth in Central Mexico. *Subst. Use Misuse*, 46(13), 1619–1627. <https://doi.org/10.3109/10826084.2011.590957>
- Meyer, F. (2018). Navigating Aspirations and Expectations: Adolescents. Considerations of Outmigration From Rural Eastern Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 1032–1049. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384163>
- Miller, K., Haskell, C., & Thatcher, A. (2002). The relationship between intention to emigrate and organisational commitment. *South African Journal of Psychology*, 32(3), 16–20. <http://dx.doi.org/10.1177/008124630203200303>
- Moriarty, E., Wickham, J., Daly, S., & Bobek, A. (2015). Graduate Emigration from Ireland: Navigating New Pathways in Familiar Places. *Irish Journal of Sociology*, 23(2), 71–92. <https://doi.org/10.7227/IJS.23.2.6>
- Nghiêm-Phú, B., & Nguyễn, T.H. (2020). Impacts of perceived country image, institution image and self-image on students intention to study abroad: a study in Hanoi, Vietnam. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(1), 26–44. <https://doi.org/10.1080/08841241.2019.1658146>
- Nugin, R. (2014). I Think That They Should go. Let Them see Something. The Context of Rural Youth's Out-migration in Post-socialist Estonia. *Journal of Rural Studies*, 34, 51–64. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2014.01.003>
- Orosova, O., Benka, J., Hricová, L., & Kulanová, M. (2018). Gender, Rootedness, Normative Beliefs and Emigration Intentions of Slovak University Students. *International Migration*, 56(4), 172–196. <https://doi.org/10.1111/imig.12441>
- Orosova, O., Gajdošová, B., Bačiková, M., Benka, J., Hricová, L., ... & Kalina, O. (2017). *Emigration intentions and risk behaviour among university students*. Košice: P.J. Šafárik University in Košice.
- Ossai, E.N., Una, A., Onyenakazi, R., & Nwonwu, E. (2020). Emigration plans after graduation of clinical medical students of Ebonyi state university Abakaliki, Nigeria: Implications for policy. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 23(7), 995–1003. https://doi.org/10.4103/njcp.njcp_705_19

- Otrachshenko, V., & Popova, O. (2014). Life (Dis)Satisfaction and the Intention to Migrate: Evidence from Central and Eastern Europe. *Journal of Socio-Economics*, 48, 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2013.09.008>
- Parsons, J., Tabor, A.S., & Fischer, R. (2012). Shelter from the global economic crisis: New Zealand and overseas-born employees' concerns and migration intentions. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 6(2), 48–56. <https://doi.org/10.1017/prp.2012.8>
- Paulauskaitė, E., Šeibokaitė, L., & Endriulaitienė, A. (2010). Big five personality traits linked with migratory intentions in Lithuanian student sample. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 7, 41–58.
- Plopeanu, A.-P., Homocianu, D., Mihăilă, A.A., Crișan, E.L., Bodea, G., ... & Airinei, D. (2018). Exploring the Influence of Personal Motivations' Beliefs and Attitudes on Students' Post-Graduation Migration Intentions: Evidence from Three Major Romanian Universities. *Applied Sciences*, 8(11), 1–22. <https://doi.org/10.3390/app8112121>
- Polgreen, L.A., & Simpson N.B. (2011). Happiness and International Migration. *Journal of Happiness Studies*, 12(5), 819–840. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9229-3>
- Portes, A. (1976). Determinants of the brain drain. *International Migration Review*, 10(4), 489–508. <https://doi.org/10.1177/019791837601000402>
- Remhof, S., Gunkel, M., & Schlaegel, C. (2014). Goodbye Germany! The influence of personality and cognitive factors on the intention to work abroad. *International Journal of Human Resource Management*, 25(16), 2319–2343. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.884613>
- Roth, W.D. (2012). *Race Migrations: Latinos and the Cultural Transformation of Race*. Stanford, CA: Stanford University Press. 254 p.
- Silventoinen, K., Hammar, N., Hedlund, E., Koskenvuo, M., Rönnemaa, T., & Kaprio, J. (2008). Selective international migration by social position, health behaviour and personality. *European Journal of Public Health*, 18(2), 150–155. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckm052>
- Skrbis, Z., Kendall, G., & Woodward, I. (2004). Locating Cosmopolitanism: Between Humanist Ideal and Grounded Social Category. *Theory, Culture, and Society*, 21(6), 115–136. <https://doi.org/10.1177/0263276404047418>
- Stets, J.E. (2010). Future Directions in the Sociology of Emotions. *Emotion Review*, 2(3), 265–268. <https://doi.org/10.1177/1754073910361975>
- Tabor, A.S., Milfont, T.L., & Ward, C. (2015). The Migrant Personality Revisited: Individual Differences and International Mobility Intentions. *New Zealand Journal of Psychology*, 44(2), 89–95.
- Tartakovsky, E., Patrakov, E., & Nikulina, M. (2017). Factors affecting emigration intentions in the diaspora population: The case of russian jews. *International Journal of Intercultural Relations*, 59, 53–67. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.05.002>
- Thulin, E., & Vilhelmson, B. (2016). The Internet and Desire to Move: The Role of Virtual Practices in the Inspiration Phase of Migration. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 107(3), 257–269. <https://doi.org/10.1111/tesg.12144>
- Tong, G., Persons, E., & Harris, A.L. (2020). Getting ready ahead: socioeconomic status and parenting strategies among Chinese adolescents with emigration intentions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1759404>
- Turner, J., & Stets, J. (2005). *The Sociology of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press. 349 p.
- Van Dalen, H., & Henkens, K. (2013). Explaining emigration intentions and behaviour in the Netherlands, 2005–10. *Population Studies*, 67(2), 225–241. <https://doi.org/10.1080/00324728.2012.725135>
- Van Dalen, H., & Henkens, K. (2007). Longing for the Good Life: Understanding Emigration from a High-Income Country. *Population and Development Review*, 33(1), 37–65. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2007.00158.x>

- Van Hear, N., Bakewell, O., & Long, K. (2018). Push-pull Plus: Reconsidering the Drivers of Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(6), 927–944. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384135>
- Van Mol, C. (2016). Migration aspirations of European youth in times of crisis. *Journal of Youth Studies*, 19(10), 1303–1320. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166192>
- Van Mol, C., Snel, E., Hemmerechts, K., & Timmerman, C. (2018). Migration Aspirations and Migration Cultures: A Case Study of Ukrainian Migration Towards the European Union. *Population, Place and Space*, 24(5), 1–11. <https://doi.org/10.1002/psp.2131>
- Wiest, K. (2016). Migration and Everyday Discourses: Peripheralisation in Rural Saxony-Anhalt from a Gender Perspective. *Journal of Rural Studies*, 43, 280–290. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.03.003>
- Williams, A.M., & Baláž, V. (2012). Migration, Risk, and Uncertainty: Theoretical Perspectives. *Population, Space and Place*, 18(2), 167–180. <https://doi.org/10.1002/psp.663>
- Williams, A.M., Jephcote, C., Janta, H., & Li, G. (2018). The migration intentions of young adults in Europe: A comparative, multilevel analysis. *Population, Space and Place*, 24(1), 1–16. <https://doi.org/10.1002/psp.21238>
- Xiang, B., & Wei, S. (2009). International Student Migration and Social Stratification in China. *International Journal of Educational Development*, 29(5), 513–522. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.006>
- Ye, W., & Deng, N. (2020). Claiming and displaying national identity: A case study of Chinese exchange students in Russia. *Training, Language and Culture*, 4(3), 43–54. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-3-43-54>
- Zembylas, M. (2012). Transnationalism, migration and emotions. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.647403>

Article history:

Received: 23 November 2020

Revised: 6 February 2021

Accepted: 15 February 2021

For citation:

Murashchenkova, N.V. (2021). Psychological Factors of Youth Emigration Intentions: A Review of International Studies. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 25–41. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-25-41>

Bio note:

Nadezhda V. Murashchenkova, PhD in Psychology, is Associate Professor of the Department of General Psychology of the Smolensk State University (Smolensk, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, eLIBRARY SPIN-код: 2093-6023. E-mail: ncel@yandex.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-42-63

УДК 159.9.027.43:316.454.3

Исследовательская статья

Психологические характеристики «нового поколения»: гомогенность vs гетерогенность

В.И. Пищик

Донской государственный технический университет,
Российская Федерация, 344000, Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Аннотация. Исследователи «нового поколения» (2000–2017 годов рождения), которое также называют Z, Net Generation, iGen, демонстрируют проявления схожих черт его представителей в различных странах: одержимость смартфонами, преобладание онлайн-контактов, зависимость от родителей, склонность к депрессии, социальная либеральность. Однако в многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях преимущественно сравниваются представители разных поколений и в меньшей степени уделяется внимание проблеме однородности психологических характеристик внутри одного поколения. Целью представленного эмпирического исследования стал поиск однородности/неоднородности в психологических характеристиках представителей «нового» российского поколения ($N = 434$, русские, 228 девушек, 206 юношей,) в двух группах: студентов (128 девушек, 120 юношей в возрасте 19–20 лет) и старших школьников (100 девушек, 86 юношей в возрасте 16–17 лет). Для определения психологических характеристик применялись следующие методики: анкета (J.M. Twenge), краткий опросник Большой пятерки (TIPI-RU) в адаптации Т.В. Корниловой и соавт., опросник измерения ценностей через страхи (В.И. Пищик), методика измерения веры в заговоры (В.И. Пищик, С.Ш. Муталимова), методика исследования социальных аксиом (М. Бонд, К. Леунг), опросник «Мотивация помощи» (С.К. Нартова-Бочавер). В результате было обнаружено, что в обеих группах «нового поколения» наибольшую выраженность показали личностные черты: согласие, сознательность и открытость, а также вера в заговоры: политические, тайных организаций, глобалистов. Преобладали социальные аксиомы «социальный цинизм», «социальная сложность»; были выражены ценности «Другие», «Я» и «технологии»; высока была мотивация помощи. В то же время в группе старших школьников выражена в большей степени открытость опыту, осознанность ценностей, вера в глобализм; в группе студентов высока ценность «Других», но преобладает вера в тайные организации, сознательная приверженность катастрофизации. Таким образом, в обеих группах представителей «нового» российского поколения большинство изучаемых психологических характеристик показали близость значений, но нельзя говорить об их полной однородности, что подтверждается различиями в факторных структурах. Практическая значимость исследования состоит в возможности и необходимости применении полученных данных в профилактической и консультативной работе с молодежью.

Ключевые слова: «новое поколение», черты личности, ценности, вера в заговоры, мотивация помощи, социальные аксиомы, инновационная ментальность, старшие школьники, студенты

© Пищик В.И., 2021



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

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-013-00910 «Динамика ценностей поколений как маркер трансформации социальных отношений в российском обществе».

Введение

Анализируя поколения, исследователи пытаются объяснить многие проблемы современного общества (Howe, Strauss, 1991; Prensky, 2001; Vasanthi, 2012; Солдатова и др., 2013; Issa, Isaias, 2016; Twenge, 2017; Pishchik, 2020; Порова, 2017 и др.). Изучаются проблемы сплоченности общества через преемственность поколений (Сапоровская, 2010; Лебедева, 2017; Hayes et al., 2018), объяснения дистанцирования в социальных контактах, опираясь на ценности, стереотипы поколений (Рикель, Доренская, 2017; Пищик, 2019; Rikel, 2020), конфликтов, объясняемых историческим разрывом поколений (Marcus et al., 2016; Twenge, 2017) и т. д.

При таком широком использовании конструкта «поколение», его реальность продолжает оспариваться (Campbell et al., 2017; Rudolph et al., 2018). В каждой стране своя культурная динамика поколений (Ng et al., 2010; Vasanthi, 2012; Marcus et al., 2016; Тан, 2019 и др.), может быть, этим можно объяснить разночтения в анализе поколений.

Человек себя идентифицирует с каким-либо поколением всегда. Данный выбор является основанием для отнесения респондента к типу поколения. Остается открытым вопрос, насколько личностные и групповые факторы коррелируют со сдвигами в поколенческой идентичности. Поколение является социальным конструктом, сходным с расой и культурой (Campbell et al., 2017; Rudolph et al., 2018). В то же время позитивные и драматические события истории поколений по-разному влияют на представителей в рамках одного поколения. Переломные моменты истории прерывают связи в семейных системах и влияют на идентичность личности целого поколения (Бейкер, Гиппенрейтер, 1995; Сапоровская, 2010). Географический фактор оказывает влияние на развитие поколений. Предположительно в южных регионах поколения более активны. Возможны также межличностные, возрастные различия в культурных эффектах на поколение. Например, поддержка однополых браков произошла за 10–15 лет у молодых поколений и в меньшей степени повлияла на мировоззрение старших поколений.

Для того чтобы получить некоторую точность в отношении широкой конструкции поколения, Campbell et al. (2017) предлагают объединять индивидумов в более мелкие группы, связанные с «микрпоколениями», размах которых составляет от 1 до 5 лет. Однако действительно, как мы показали в наших ранних исследованиях, в различных культурах эти границы разнятся. Ключевыми точками разделения поколений являются значимые исторические события, которые влияют на становление ценностной структуры подрастающего поколения. Ранее таким событием в нашей стране была перестройка (Пищик, 2019), сегодня это период пандемии. Ранее большие тексты, непосредственное общение влияли на становление личности. Современные поколения находятся больше под влиянием интернет-коммуникации, коротких сообщений.

Мы определили «доперестроечные», «перестроечные» и «постперестроечные» поколения России (Pishchik, 2019). Они являются носителями традиционной, переходной, инновационной и постинновационной ментальности. Первое «советское поколение», представители которого являются прабабушками и прадедушками «новому поколению». «Советское поколение» характеризуется традиционной ментальностью, основанной на ценностях коллективизма. Его сменяет «переходное, неверящее поколение», которое наследует традиционные ценности, но, столкнувшись с исторической перестройкой, вынуждено адаптироваться к инновационным ценностям. Их дети – «информационное поколение» – являются носителями инновационной ментальности. Представители «нового поколения» являются носителями как инновационной, так и постинновационной ментальности. В этом смысле у них больше ресурсов для разрешения различных жизненных проблем. В нашей типологии представители «нового поколения» (2000–2017 годов рождения), в англоязычной литературе – поколения Z, являются современниками настоящей эпохи медиа. На российской выборке школьников показано, что в образе жизни, образе мира, стиле мышления и особенностях взаимодействия доминируют инновационная ментальность, независимость от группы, открытость опыту, индивидуализм (Гаврилова, 2016). Постинновационная ментальность проявляется в независимости социальных отношений, консерватизме в образе жизни и в восприятии стабильным, «вязким» образа мира. Далее мы предполагали, что постинновационная ментальность вновь может перейти к традиционной у последующего поколения при определенных культурно-исторических условиях. В нашей концепции трансформации ментальности она проходит некий круг в своем движении, возвращаясь к исходной традиционной форме, но с иным содержанием (см. рисунок). На рисунке изображены типы ментальности и характеристики каждого типа ментальности. В смене поколений можно наблюдать трансформацию типа ментальности. Таким образом, для нас именно тип ментальности взаимосвязан с типом поколения. У «нового поколения» – это постинновационный тип ментальности (правый, нижний квадрант рисунка). Постинновационная ментальность предполагает представления о мире как «текучей» современности, консерватизм дистантности в отношениях, независимость «Я», инертность в образе жизни.

Таким образом, «новое поколение» иначе видит мир и проявляет иные формы активности. Представляет интерес, какие психологические особенности присущи представителям «нового поколения».

В современной литературе поколение Z имеет много различных наименований: Net Generation (Tapscott, 2008), «цифровых аборигенов» (Prensky, 2001), «цифровых резидентов» (White, 2008), iGen (Twenge, 2017), «новое» (Гаврилова, 2016; Пищик, 2019) и т. п. Поколение iGen сроднилось с информационными технологиями. У представителей поколения затяжной период опеки родителями, поэтому они несколько инфантильны (Twenge, 2017), они склонны к депрессии (Duffy et al., 2019). В США представители поколения iGen практически атеисты, спокойно относятся к употреблению наркотиков, даже при реальных встречах обращаются чаще в телефон, чем к собеседнику и т. п. Они находятся под влиянием социальных сетей в Интернете, имеют сниженный социальный интеллект, подвержены проблемам одиночества и

изоляция, озадачены проблемами безопасности (физической, экологической, финансовой и т. д.) в силу сильной тревожности, прагматичны, имеют меньше расовых, этнических предрассудков, осторожничают и меньше рискуют (Chicca, Shellenbarger, 2018). Пропаганда позитивной жизни, демонстрация позитивных эмоций могут выступать причиной проявления депрессии у молодежи (Dejonckheere et al., 2017).

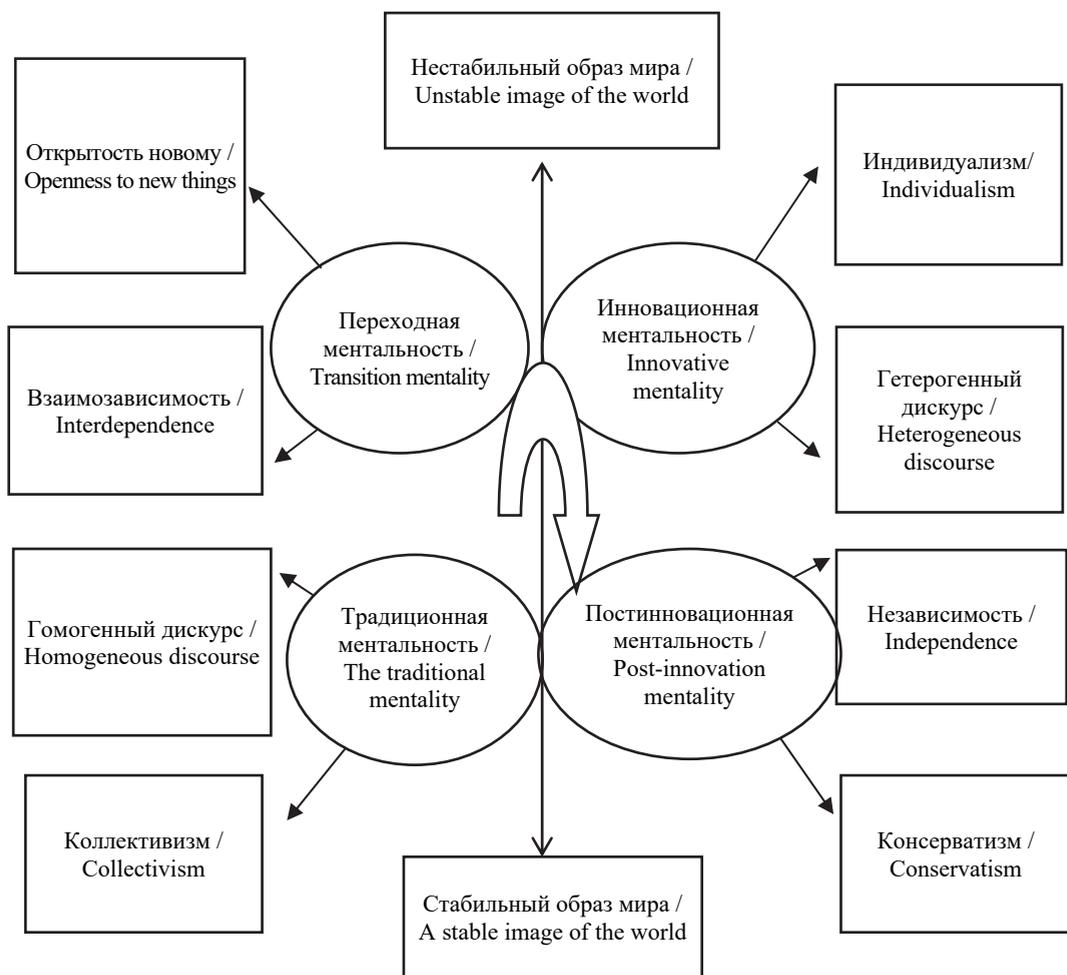


Рис. Схема трансформации ментальности поколений (Пищик, 2010. С. 179)
Figure. The scheme of transformation of the mentality of generations (Pishchik, 2010. P. 179)

В Португалии и Австралии представители поколения Z эффективно используют Интернет в решении различных практических задач, в контактах, вместе с тем у них низки показатели внимания и памяти (Issa, Isaias, 2016). Статистически подтверждено, что представители «нового поколения» в меньшей степени употребляют алкоголь (DiGuseppi et al., 2020) В России эмпирически подтверждено, что не все представители «нового поколения» продуктивно используют Интернет при общем снижении когнитивных функций (Солдатова и др., 2013). Такие характеристики поколения Z, как подотчетность, упор на достижение и приверженность долгосрочным целям, отличают их от предыдущих поколений (Schenarts, 2020). Поколение Z (год

рождения между 1995 и 2009 годами, Америка, Австралия) проявляют уверенность, принимают командную динамику, стремятся к будущей карьере, желают позитива на рабочем месте, предпочитают независимость и желают работать в более чем одной стране (Goh, Okumus, 2020). Временной диапазон поколения Z в нашей стране иной, но события, которые обусловили жизнь данного поколения, совпадают с теми, которые были чуть ранее в Америке (особенно это касается внедрения новых информационных технологий). Как уже говорилось, характеристики одного и того же поколения не всегда совпадают в выборках разных стран. Возможно, это связано с тем, что исследователи преимущественно сравнивают поколения различных эпох и гораздо реже анализируют вариативность проявлений психологических характеристик возрастных когорт одного поколения.

Специфика нашего исследования заключается в том, что сравниваются две группы «внутри» одного «нового поколения» – студенты (2000–2001 годы рождения) и старшие школьники (2002–2004 годы рождения). Психологические характеристики по нашей концепции представляют периферическую часть структуры ментальности. Если поколение обладает определенным типом ментальности, то и психологические характеристики должны быть схожими. Соответственно, *цель исследования* – измерение однородности психологических характеристик представителей «нового» российского поколения в двух группах – студенты и старшие школьники. Новизна исследования заключается в том, что реализуется поколенческий подход в исследовании, изучаемые группы делятся не только по возрастному и половому признакам, но и по принадлежности определенному поколению. При этом респонденты сами определяют свою идентификацию с поколением, это их сознательный выбор. Поколенческая идентификация соотносится с типом ментальности поколения. Производится срез представителей современного поколения. Новизна исследования также отражается в подборе оригинальных методик, измеряющих ценности через страхи, веру в заговоры, социальные аксиомы, просоциальные установки. Данные методики позволили выявить периферические составляющие ментальности поколения.

Мы стремились проверить *гипотезу*, что группы одного российского поколения будут достаточно однородны по выраженности психологических характеристик, а именно: личностных черт, вере в заговоры, социальных аксиом, ценностей, мотивации помощи, но в тоже время структура связей изучаемых характеристик в двух группах (студенты и старшие школьники) может различаться.

Процедура и методы исследования

Участники

В выборку эмпирического исследования всего вошло 434 человека (228 девушек и 206 юношей, русские), представляющие две группы: 1) старшие школьники Ростова-на-Дону, 186 человек, 2002–2004 годов рождения (100 девушек и 86 юношей); 2) студенты Донского государственного технического университета, учащиеся 1-го курса, 248 человек, 2000–2001 годов рождения (128 девушек, 120 юношей). Для рандомизации выборки применялся

метод урны. В урне были карточки с номерами и пустышки. Каждый претендент выбирал из урны карточку. Наличие или отсутствие номера определяло его участие в исследовании.

Исследование было рассмотрено на заседании этического комитета Донского государственного технического университета, протокол № 5 от 12 марта 2019 года.

Методики

Для определения идентификации с «новым поколением» применили анкету Twenge (2017), которая включает 15 утверждений, отражающих основные проявления поколения Z (по нашей классификации «новое поколение»): самопрезентация в сетях, отношение к религии, сексу, алкоголю, политике, наркотикам, отношения с родителями, водительский опыт, этническая толерантность, частота контактов со сверстниками, чувство одиночества. Анкета позволяет определить, насколько опыт респондента пересекается с опытом поколения Z. Максимально возможный балл – 15. Если респондент получает более 7 баллов, то можно утверждать, что он идентифицируется с поколением Z.

Для диагностики личностных черт поколения применяли методику «Краткий опросник Большой пятерки» (КОБП, TIPI-RU) в адаптации Корниловой, Зиренко, Гусейновой (2017). С целью выявления ценностной направленности представителей поколения использовали опросник измерения ценностей через страхи (Пищик, 2019). Методика измерения веры в заговоры (Пищик, Муталимова, 2014) и методика исследования социальных аксиом М. Бонда и К. Леунга (Татарко, Лебедева, 2020) позволили нам выявить мировоззренческие основания поведения представителей поколения. Опросник «Мотивация помощи» С.К. Нартовой-Бочавер (1992) позволил выявить установки просоциального поведения.

Методики предъявлялись онлайн. Все испытуемые добровольно согласились участвовать в опросе.

Методика «Краткий опросник большой пятерки» TIPI-RU содержит шкалы, измеряющие следующие личностные черты: экстраверсия/интроверсия (сопряжены с общительностью, уверенностью в себе/закрытостью, сдержанностью), согласие/независимость (сопряжены с кооперацией, сотрудничеством/конкурентностью, независимостью), сознательность/импульсивность (сопряжены с последовательностью, пунктуальностью/непоследовательностью, ситуативностью), эмоциональная стабильность/нейротизм (сопряжены со стрессоустойчивостью, спокойствием/тревожностью, восприимчивостью), открытость опыту/консерватизм (сопряжены с увлеченностью, открытостью новому опыту/консерватизмом, ориентацией на сохранение). Максимально возможный балл – 14. Нормы для шкал: экстраверсия – 7,12; согласие – 7,56; сознательность – 7,38; стабильность – 7,13; открытость опыту – 7,38 (Корнилова и др., 2017). Все, что ниже, будет характеризовать противоположные черты.

Методика измерения веры в заговор выявляет веру в следующие заговоры: в политике, обществе, государственной активности, фармацевтике, системе питания, глобализации, развитии мира (Пищик, Муталимова, 2014).

Методика была создана на основе опросника M. Bruder, P. Haffke, N. Neave, N. Nouripanah and R. Imhoff (2013). Заговор понимается нами как некая концепция относительно значимого предмета жизни человека, с которым связывается представление об угрозе и заговоре вокруг данного предмета. К предметам, аспектам жизни были отнесены следующие: мир, политика, государство, события, организации, фармацевтические компании, продукты, клоны, пришельцы, климат, конец света. Респонденты оценивают веру в заговор в процентах, соответственно, чем выше оценивается заговор, тем больше вероятность веры в него. Максимально возможное значение – 100 %.

Методика измерения ценностей через актуализируемые страхи включает 30 утверждений, которые составляют 6 шкал ценностей: «Я», «Другие», «Природа», «Технологии», «Мистическое», «Культура». Каждая ценность сопряжена с 5 страхами. Например, ценность «Другие» связана со следующими страхами: *Мне угрожают – это опасно; Меня страшит, что я потерял значимого и близкого человека; Меня унижают и это меня тревожит; У меня нет идеалов, не опасно ли это? Самое опасное терять хорошие отношения с другими людьми.* Опрашиваемые ранжируют ценности и страхи, далее подсчитываются средние ранги. Максимально возможный балл – 5. Все значения выше 3,5 указывают на большую выраженность ценности/страха у респондента (Пищик, 2019).

Методика исследования социальных аксиом. Социальные аксиомы, являются ведущими убеждениями и представляют собой общие верования относительно себя, других и мира. В методике представлено пять типов социальных аксиом: «Цинизм» (определяет степень пренебрежения моральными нормами в своей жизни); «Сложность жизни» (характеризует большое количество видимых аспектов своей жизни); «Награда за усилия» (характеризует соотношения усилий прилагаемых к делу с оценкой получаемого результата, награды за усилия); «Религиозность» (характеризует отношение к религиозным верованиям и их влияния на свою жизнь); «Контроль над судьбой» (характеризует представление о возможности управления своей судьбой). Определяются наиболее значимые и второстепенные аксиомы. Максимально возможный балл – 5. Все значения выше 3,5 указывают на большую выраженность аксиомы у респондента (Татарко, Лебедева, 2020).

Методика мотивация помощи (Нартова-Бочавер, 1992) содержит 12 утверждений, отражающих ситуацию сопричастности с другими, например: *Я готов сопереживать другим людям, Мне кажется, что многие нуждаются в моей помощи, Мне всегда хочется разделить с людьми все лучшее в моей жизни* и т. д. Мотивация помощи понимается как направленность своих поступков во благо других. Максимально возможный балл – 12, значения выше 8,5 баллов можно считать выше среднего проявление мотивации помощи.

Статистическая обработка

В обработке данных использовался пакет статистических программ SPSS ver.21. Предварительно все данные были проверены на нормальность распределения. Большинство показателей в обеих группах не имели нормального распределения, поэтому для обнаружения статистически значимых

различий в психологических характеристиках двух групп применяли непараметрический *U*-критерий Манна – Уитни. Для выявления своеобразия структуры показателей в группах и снижения количества переменных применяли эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент). Для определения количества факторов применялся критерий Кайзера.

Результаты

Проведение анкетирования по определению степени идентификации с поколением выявило у респондентов идентификацию с «новым поколением» ($X^2 = 140,2; p \leq 0,001$) (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Степень идентификации с поколениями у школьников и студентов /
The degree of identification with the generations among high school students and university students**

| Статистика / Statistics | Тип поколения / Type of generation | | |
|--|------------------------------------|-------------------------------|-----------------|
| | «Советское» / “Soviet” | «Переходное» / “Transitional” | «Новое» / “New” |
| Среднее / Mean | 0,30 | 2,13 | 9,53 |
| Стандартное отклонение / Standard deviation | 0,54 | 1,07 | 1,34 |
| Дисперсия / Variance | 0,17 | 1,10 | 2,05 |

Результаты методики «Краткий опросник Большой пятерки» представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Описательная статистика и результаты сравнения выраженности личностных черт
в группах старших школьников и студентов /
Descriptive statistics and Mann – Witney’ U-test
for personality traits among high school students and university students**

| Черты личности / Personality traits | Мин. / Min. | | Макс. / Max. | | Среднее значение / Mean | | Стандартное отклонение / Standard deviation | | <i>U</i> -критерий Манна – Уитни / <i>U</i> -test | <i>p</i> |
|--|--------------|-------------|--------------|-------------|----------------------------|-------------|--|-------------|--|----------|
| | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | | |
| Экстраверсия / Extraversion | 5 | 6 | 9 | 9 | 8,00 | 7,64 | 1,08 | 0,95 | 578,1 | 0,62 |
| Согласие / Agreeableness | 8 | 5 | 10 | 9 | 8,52 | 7,36 | 0,58 | 1,32 | 155,5 | 0,001 |
| Сознательность, добросовестность / Conscientiousness | 6 | 8 | 14 | 14 | 8,40 | 10,72 | 1,94 | 2,44 | 468,5 | 0,001 |
| Эмоциональная стабильность / Emotional stability | 4 | 4 | 12 | 12 | 5,76 | 5,88 | 2,33 | 2,28 | 112,1 | 0,32 |
| Открытость опыту / Openness to experience | 6 | 6 | 11 | 11 | 9,12 | 9,32 | 1,53 | 1,43 | 130,3 | 0,47 |

Примечание: Шк. – старшие школьники; Ст. – студенты.
Note: HSS – high school students; US – university students.

Как следует из табл. 2, значимость различий есть только по выраженности согласия (преобладание в группе школьников) и добросовестности

(с преобладанием в группе студентов), по другим шкалам результаты практически совпадают.

Результаты методики диагностики измерения веры в заговоры представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Описательная статистика и результаты сравнения выраженности показателей веры в заговоры в группах старших школьников и студентов / Descriptive statistics and Mann – Witney' U-test for indicators of belief in conspiracies among high school students and university students

| Вера в заговоры / Belief in conspiracy | Мин. / Min. | | Макс. / Max. | | Среднее значение / Mean | | Стандартное отклонение / Standard deviation | | U-критерий Манна – Уитни / U-test | p |
|--|--------------|-------------|--------------|-------------|----------------------------|-------------|--|-------------|--------------------------------------|-------|
| | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | | |
| Экстраверсия / Extraversion | 5 | 6 | 9 | 9 | 8,00 | 7,64 | 1,08 | 0,95 | 578,1 | 0,62 |
| Вера в продуктовый заговор / Belief in the grocery conspiracy | 30 | 60 | 70 | 100 | 48,40 | 84,8 | 13,13 | 11,22 | 611,5 | 0,000 |
| Вера в конец света / Belief in the end of the world | 1 | 40 | 80 | 90 | 31,36 | 50,8 | 23,29 | 12,56 | 449,5 | 0,006 |
| Вера в глобальность / Belief in globality | 20 | 60 | 100 | 100 | 65,20 | 82 | 16,1 | 9,57 | 515,5 | 0,000 |
| Вера в инопланетян / Belief in aliens | 1 | 40 | 50 | 70 | 17,08 | 51,6 | 16,22 | 8 | 588,5 | 0,000 |
| Вера в клонов / Belief in clones | 1 | ,00 | 50 | 50 | 12,72 | 17,2 | 14,23 | 16,2 | 367,1 | 0,313 |
| Вера в общественный заговор / Belief in a social conspiracy | 20 | 40 | 90 | 90 | 45,60 | 60,8 | 16,6 | 14,41 | 494,0 | 0,000 |
| Фармацевтический заговор / Pharmaceutical conspiracy | 10 | 20 | 100 | 100 | 48,40 | 74,8 | 22,11 | 18,05 | 523,0 | 0,000 |
| Политический заговор / Political conspiracy | 50 | 50 | 90 | 100 | 71,60 | 80 | 9,86 | 12,58 | 446,4 | 0,007 |
| Государственный заговор / State conspiracy | 20 | 30 | 100 | 100 | 44,40 | 53,2 | 20,43 | 14,64 | 414,5 | 0,004 |
| Вера в тайную деятельность / Belief in secret activities | 20 | 0 | 60 | 90 | 39,60 | 45,2 | 12,74 | 16,1 | 431,0 | 0,139 |
| Вера в тайные организации / Belief in secret organizations | 60 | 60 | 100 | 100 | 76,00 | 83,6 | 10 | 11,5 | 425,5 | 0,22 |

Примечание: Шк. – старшие школьники; Ст. – студенты.

Note: HSS – high school students; US – university students.

Данные табл. 3 свидетельствуют о том, что между группами старших школьников и студентов нет различий по выраженности веры в тайную деятельность, тайные организации и клонов ($p = 0,31$). По всем остальным видам веры были обнаружены статистически значимые различия: вера в обще-

ственный заговор, политический заговор, фармацевтический заговор, продуктовый заговор более выражена у студентов, чем у школьников.

В табл. 4 представлены результаты диагностики выраженности социальных аксиом. Значимые различия получены по шкалам «социальный цинизм» (с преобладанием у студентов), «религиозность» (с преобладанием у школьников), «награда за усилия» (с преобладанием у школьников). Высокие баллы по шкале «социальный цинизм» демонстрируют, что студенты и школьники склонны к пренебрежению социальными нормами, однако студенты в большей степени. По шкалам «социальная сложность» и «контроль над судьбой» статистически значимые различия не выявлены.

Таблица 4 / Table 4

Описательная статистика и результаты сравнения выраженности социальных аксиом в группах старших школьников и студентов / Descriptive statistics and Mann – Witney' U-test for indicators of social axioms among high school students and university students

| Социальные аксиомы / Social axioms | Мин. / Min. | | Макс. / Max. | | Среднее значение / Mean | | Стандартное отклонение / Standard deviation | | U-критерий Манна – Уитни / U-test | p |
|--|-------------|----------|--------------|----------|-------------------------|----------|---|----------|-----------------------------------|-------|
| | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | | |
| Социальный цинизм / Social cynicism | 3 | 2,1 | 7 | 6 | 5,21 | 4,7 | 0,61 | 0,78 | 451,1 | 0,030 |
| Религиозность / Religion | 2 | 1,8 | 5 | 5 | 3,25 | 3,8 | 0,70 | 0,55 | 527 | 0,012 |
| Контроль над судьбой / Control over fate | 1 | 1,2 | 4 | 3,1 | 2,7 | 2,73 | 0,58 | 0,58 | 127 | 0,659 |
| Награда за усилия / Reward for effort | 2 | 3 | 6 | 7 | 4,22 | 4,53 | 0,62 | 0,43 | 389,2 | 0,007 |
| Социальная сложность / Social complexity | 1,6 | 1,3 | 6,2 | 6 | 4,9 | 4,63 | 0,77 | 0,51 | 133 | 0,547 |

Примечание: Шк. – старшие школьники; Ст. – студенты.
Note: HSS – high school students; US – university students.

Таблица 5 / Table 5

Описательная статистика и результаты сравнения распределения ценностей в группах старших школьников и студентов / Descriptive statistics and Mann – Witney' U-test for distribution of values among high school students and university students

| Ценности / Values | Мин. / Min. | | Макс. / Max. | | Среднее значение / Mean | | Стандартное отклонение / Standard deviation | | U-критерий Манна – Уитни / U-test | p |
|-------------------------|-------------|----------|--------------|----------|-------------------------|----------|---|----------|-----------------------------------|-------|
| | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | | |
| Я / I | 1,4 | 1,6 | 4,2 | 4 | 2,55 | 2,83 | 0,79 | 0,79 | 143,1 | 0,12 |
| Другие / Other | 1,6 | 2 | 4,4 | 4,2 | 2,78 | 3,12 | 0,79 | 0,6 | 172,3 | 0,045 |
| Природа / Nature | 2 | 1,6 | 4 | 3,4 | 2,34 | 2,82 | 0,67 | 0,49 | 252 | 0,17 |
| Мистическое / Mystical | 1,6 | 1,2 | 4 | 4 | 2,20 | 2,89 | 0,71 | 0,68 | 151 | 0,037 |
| Культура / Cultural | 1,6 | 1,4 | 3,8 | 4 | 2,33 | 2,19 | 0,57 | 0,72 | 180,2 | 0,058 |
| Технология / Technology | 2 | 1,6 | 4 | 3,2 | 2,30 | 2,91 | 0,58 | 0,5 | 139 | 0,034 |

Примечание: Шк. – старшие школьники; Ст. – студенты.
Note: HSS – high school students; US – university students.

Результаты диагностики ценностей через страхи представлены в табл. 5. Обращает на себя внимание, что в обеих группах на первом месте стоит ценность «Другие» (табл. 5).

В группе школьников в выстраиваемой иерархии расположены следующие ценности: «Другие», «Я», «Природа», «Культура», «Технологии», «Мистическое». В группе студентов после ценности «Другие» идет ценность «Я», «Технологии», «Мистическое», «Природа» и «Культура».

В группе студентов на последнем месте стоит ценность «Культура», у школьников – ценность «Мистическое». Исследование строилось таким образом, что далее респонденты анализировали свои страхи. В результате установлено, что студенты в меньшей степени волнуются о культуре, но опасаются влияния антикультур. В большей степени они волнуются за «Других», ожидая угрозы от них и за влияние на их жизнь, за утрату смыслов, перегрузки информацией, эпидемий. Преобладающими страхами были следующие: потеря идеалов, нелюбовь других, утрата уникальности мира. Школьники также больше переживают за себя и других и в меньшей степени за мистический опыт. Преобладали страхи: утраты близких людей, потери себя, стихийных бедствий, исчезновения культуры, нехватки информации, наказания высших сил. По ценностям различия в группах зафиксированы по шкалам «Другие», «Технологии» (выше выраженность у студентов), по шкалам «Мистическое», «Культура» (выше выраженность у школьников).

По мотивации помощи не было обнаружено значимых различий в группах студентов и школьников (табл. 6). Все респонденты имеют достаточный уровень мотивации помощи другим.

Таблица 6 / Table 6

Описательная статистика и результаты сравнения выраженности мотивации помощи в группах старших школьников и студентов / Descriptive statistics and Mann – Witney' U-test for motivation for help among high school students and university students

| Мотивация / Motivation | Мин. / Min. | | Макс. / Max. | | Среднее значение / Mean | | Стандартное отклонение / Standard deviation | | U-критерий Манна – Уитни / U-test | p |
|--|-------------|----------|--------------|----------|-------------------------|----------|---|----------|-----------------------------------|-------|
| | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | Шк. / HSS | Ст. / US | | |
| Мотивация помощи / Motivation for help | 8 | 7 | 10 | 9 | 8,76 | 828 | 0,52 | 0,61 | 231,5 | 0,052 |

Примечание: Шк. – старшие школьники; Ст. – студенты.
Note: HSS – high school students; US – university students.

Далее для обобщения полученных данных по всем методикам мы провели эксплораторный факторный анализ данных (метод вращения Варимакс). В группе школьников в результате выделилось пять компонентов, которые объясняют 81,45 % дисперсии (табл. 7).

В группе школьников в первый компонент вошли переменные: «Я» (0,79), «Технология» (0,77), ценность «Другие» (0,75), ценность «Природа» (0,75), сознательность (–0,53). Этот фактор можно обозначить как «Осознание ценностей», он свидетельствует о тесной связи ценностей «Я», «Технологии» и «Другие», что отвечает распространенному мнению о том, что школьники

захвачены компьютерными технологиями и это их связывает с другими. Но то, что переменная «сознательность» имеет отрицательный знак, может свидетельствовать о том, что отношения посредством техники с другими в большей степени свойственные менее сознательным и добросовестным школьникам.

Во второй компонент с условным названием «Открытость» вошли: экстраверсия (0,86), открытость опыту (0,72), социальная сложность (-0,68), контроль над судьбой (0,64), вера в пищевой заговор (-0,57). Следовательно, более экстравертированные и открытые новому школьники склонны разделять аксиому о возможности контроля над судьбой и не верить в пищевой заговор, но в то же время им характерна относительно невысокая социальная сложность.

Третий компонент («Вера») включает: религиозность (0,77), возраст (0,65), веру в фармацевтический заговор (0,62), веру в политический заговор (-0,54), награду за усилия (-0,53). Относительно более старшие школьники более религиозны, склонны верить в фармацевтический заговор, но в то же время не верят в политический заговор и награду за усилия.

В четвертом компоненте («Вера в заговоры») вполне логично сочетаются вера в глобализм (0,74), вера в тайные организации (0,67), вера в государственный заговор (0,55).

Пятый компонент («Согласие») включает: согласие (0,73), веру в конец света (-0,69), эмоциональную стабильность (-0,68), мистическое (0,56), пол (0,50). Такое сочетание переменных означает, что для школьниц в большей мере характерны согласие и эмоциональная нестабильность (нейротизм) как личностные черты в сочетании с ценностью мистического и сомнениями в конце света.

В группе студентов в результате факторного анализа выделилось четыре компонента, которые объясняют 81,45 % дисперсии (табл. 8).

Первый компонент в группе студентов («Мистический опыт через других»), как и в группе школьников, объединяет ценности «Другие» (0,77), «Я» (0,69), «Природа» (0,66), но в отличие от школьников эти ценности сочетаются с ценностью «Мистического» (0,67), согласием (0,64) и верой в глобализм (0,59).

Второй компонент («Вера в заговоры») объединяет переменные: вера в тайные организации (0,79), вера в фармацевтический заговор (0,62), социальная сложность (0,64), ценность «Природы» (0,55), вера в государственный заговор (0,52), эмоциональная стабильность (0,51). Можно сказать, что вера в различные заговоры в большей степени свойственна более социально сложным и эмоционально стабильным студентам. Частично этот фактор похож на четвертый фактор в группе школьников, но у студентов он имеет более сложную структуру.

Третий компонент («Принятие технологий») объединяет переменные: пол (-0,54), сознательность (0,53), ценности «Технологии» (-0,73), «Мистическое» (-0,64), соответственно, у более сознательных юношей-студентов в меньшей степени выражены как ценность мистического, так и ценность технологий.

Четвертый компонент («Вера в конец света») в группе студентов объединяет веру в конец света (0,77) и веру в пищевой заговор (0,71), а также веру в общественный заговор с противоположным знаком (-0,61).

Таблица 7 / Table 7

**Результаты факторного анализа всех изучаемых переменных в группе школьников /
Results from a factor analysis of all study variables in high school students**

| Переменные / Variable | Компоненты / Components | | | | |
|---|-------------------------|---------------|---------------|-------------|---------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Пол / Gender* | -,158 | -,377 | ,036 | -,229 | ,500 |
| Контроль над судьбой / Control over fate | -,070 | ,642 | -,294 | ,091 | ,131 |
| Мотивация помощи / Motivation for help | ,272 | -,021 | -,149 | ,128 | ,050 |
| Культура / Culture | ,246 | -,034 | -,055 | -,485 | ,401 |
| Мистическое / Mystical | ,417 | ,034 | -,198 | ,079 | ,562 |
| Технологии / Technologies | ,768 | -,141 | ,052 | ,016 | ,295 |
| Природа / Nature | ,519 | ,178 | -,156 | -,320 | ,140 |
| Другие / Other | ,749 | -,165 | -,295 | -,351 | -,188 |
| Я / I | ,787 | -,122 | -,072 | -,442 | -,125 |
| Социальная сложность / Social complexity | ,078 | -, 687 | -,188 | ,131 | ,177 |
| Награда за усилия / Reward for effort | -,024 | -,005 | -, 533 | ,037 | ,066 |
| Религиозность / Religion | ,014 | -,155 | ,775 | ,184 | ,184 |
| Вера в конец света / Belief in the end of the world | ,258 | -,187 | ,312 | ,121 | -, 697 |
| Вера в глобальность / Belief in globality | ,106 | -,181 | ,129 | ,745 | ,148 |
| Вера в инопланетян / Belief in alien | -,092 | ,204 | -,078 | ,027 | -,158 |
| Фармацевтический заговор / Pharmaceutical Conspiracy | -,388 | ,276 | ,623 | ,177 | -,183 |
| Вера в пищевой заговор / Belief in a food conspiracy | -,397 | -, 571 | -,075 | ,028 | -,260 |
| Вера в тайные организации / Belief in secret organizations | -,019 | -,133 | -,179 | ,674 | -,081 |
| Вера в тайные действия / Belief in secret actions | -,237 | ,360 | ,591 | -,031 | ,056 |
| Вера в государственный заговор / Belief in a state conspiracy | -,072 | ,081 | ,429 | ,553 | ,311 |
| Вера в политический заговор / Belief in a political conspiracy | ,030 | ,033 | -, 542 | ,070 | ,132 |
| Возраст / Age | -,335 | -,063 | ,649 | -,279 | -,028 |
| Открытость опыту / Openness to experience | -,325 | ,720 | ,050 | ,039 | -,171 |
| Эмоциональная стабильность / Emotional stability | -,299 | -,016 | -,188 | ,101 | -, 680 |
| Экстраверсия / Extraversion | ,057 | ,858 | ,060 | ,081 | -,134 |
| Согласие / Agreeableness | -,045 | -,298 | -,100 | ,131 | ,733 |
| Сознательность / Conscientiousness | -, 533 | ,334 | -,156 | ,160 | -,434 |

Примечание. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 8 итераций.

Нули опущены, полужирным шрифтом выделены факторные веса > 0,50.

* пол кодировался следующим образом: мужской – 1; женский – 2.

Note. Factor selection method: the principal component method. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. The rotation came together in 8 iterations.

Zeros are omitted, and factor weights > 0.50 are shown in bold.

* gender was coded as follows: male – 1; female – 2

Таблица 8 / Table 8

**Результаты факторного анализа всех изучаемых переменных в группе студентов /
Results from a factor analysis of all study variables in university students**

| Переменные / Variable | Компоненты / Components | | | |
|--|-------------------------|-------------|--------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Пол / Gender* | -,088 | ,001 | -,541 | ,058 |
| Контроль над судьбой / Control over fate | -,212 | ,409 | ,041 | ,362 |
| Мотивация помощи / Motivation for help | ,497 | -,016 | ,282 | ,146 |
| Культура / Culture | ,483 | -,211 | -,255 | -,080 |
| Мистическое / Mystical | ,675 | -,055 | -,644 | -,039 |
| Технологии / Technologies | ,098 | ,288 | -,728 | ,122 |
| Природа / Nature | ,664 | ,551 | -,242 | -,111 |
| Другие / Other | ,773 | -,041 | ,267 | -,180 |
| Я / I | ,694 | -,089 | -,081 | ,093 |
| Социальная сложность / Social complexity | ,002 | ,644 | ,389 | ,340 |
| Награда за усилия / Reward for effort | ,332 | ,043 | -,093 | -,335 |
| Религиозность / Religion | -,013 | ,434 | -,267 | ,304 |
| Вера в конец света / Belief in the end of the world | ,094 | ,126 | -,080 | ,774 |
| Вера в глобальность / Belief in globality | ,597 | -,029 | ,183 | ,478 |
| Социальный цинизм / Social cynicism | -,029 | -,049 | -,045 | -,353 |
| Вера в инопланетян / Belief in aliens | ,283 | -,384 | -,105 | -,037 |
| Вера в клонов / Belief in clones | ,002 | -,096 | ,022 | ,164 |
| Вера в фармацевтический заговор / Belief in a pharmaceutical conspiracy | -,087 | ,612 | -,001 | ,058 |
| Вера в пищевой заговор / Belief in a food conspiracy | -,093 | -,014 | ,065 | ,712 |
| Вера в тайные организации / Belief in secret organizations | ,076 | ,793 | -,148 | -,153 |
| Вера в государственный заговор / Belief in a state conspiracy | -,368 | ,518 | ,158 | ,375 |
| Вера в общественный заговор / Belief in a social conspiracy | ,040 | ,484 | ,227 | -,613 |
| Вера в политический заговор / Belief in a political conspiracy | -,109 | ,843 | -,063 | ,077 |
| Открытость опыту / Openness to experience | -,010 | -,323 | ,086 | ,088 |
| Эмоциональная стабильность / Emotional stability | ,125 | ,509 | ,232 | ,113 |
| Экстраверсия / Extraversion | ,388 | -,307 | -,109 | ,056 |
| Согласие / Agreeableness | ,637 | ,087 | ,146 | -,114 |
| Сознательность / Conscientiousness | ,060 | ,090 | ,527 | -,304 |

Примечание. Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: вари- макс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 6 итераций.

Нули опущены, полужирным шрифтом выделены факторные веса > 0,50.

* пол кодировался следующим образом: мужской – 1; женский – 2.

Note. Factor selection method: the principal component method. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. The rotation came together in 6 iterations.

Zeros are omitted, and factor weights > 0.50 are shown in bold.

* gender was coded as follows: male – 1; female – 2

Обобщив результаты факторного анализа, можно заключить, что в обеих группах школьников и студентов в первый фактор попала ценность «Другие», что может характеризовать скорее возрастные особенности юношеского возраста. При этом своеобразие заключено в том, что у школьников посредником с другими являются технологии, а в группе студентов мистический опыт. Таким образом, мы подтвердили гипотезу о том, что структура связей изучаемых переменных в двух группах внутри поколения имеет различия. Следовательно, мы не можем говорить об однозначной гомогенности «нового поколения», они гетерогенны не столько по выраженности психологических характеристик, сколько по их соотношению.

Обсуждение

Мы исследовали личностные черты, веру в заговоры, социальные аксиомы, ценности, страхи, готовность к просоциальному поведению как характеристики ментальности поколений. В результате мы не можем утверждать, что студенты и школьники («новое поколение») представляют полностью однородную группу по признакам психологических характеристик.

Исследование студентов ($N = 176$ человек) по методике «Большая пятёрка» (TIPI-RU), которое провели Кочергина, Най, Орел (2013), показало, что наиболее выраженными у них оказались нейротизм (эмоциональная нестабильность) и частично согласие и открытость опыту. Этот результат схож с нашими данными. Преобладание у школьников согласия может свидетельствовать о склонности к сотрудничеству, кооперации, дружелюбию. Студенты проявляют большую независимость. Различия по шкале сознательность мы можем объяснить тем, что у студентов возрастает учебная нагрузка и ее сложность, стимулирующие ответственность в делах. Выраженность черты открытость опыту в обеих группах характеризует в целом представителей данного поколения, что нашло свое подтверждение в работе И.В. Арендачук (2019), показавшей высокую социальную активность молодежи.

Если сравнивать результаты по вере в заговоры, то в нашей выборке эти показатели довольно высоки, что сопоставимо с турецкими данными и резко отличается от американцев и немцев, у которых эти показатели ниже (Bruder et al., 2013). Высокая социальная тревожность, импульсивность студентов и школьников способствует тому, что они привержены стольким видам заговоров. В этих проявлениях большую роль играет пропаганда и спекуляции СМИ, которые сильно влияют на молодежь. Вера в заговоры основывается на ценностной структуре поколения. Проведенное нами в 2017 году исследование веры в заговоры у представителей «информационного» поколения демонстрирует, что этот показатель остается достаточно стабильным в культуре молодежи.

Полученные результаты по исследованию социальных аксиом сочетаются с результатами Татарко и Лебедевой (2020). Данные по школьникам сопоставляются с исследованием Авдуловой (2015). Было показано, что у подростков преобладает аксиома «Награда за усилия», а «Религиозность» получила низкие результаты. В нашем исследовании у студентов выявлена высокая религиозность в социальных аксиомах и высокая ценность «Мистического».

Также наш результат значимости у представителей «нового поколения» ценности «Другого» подтверждается масштабными исследованиями российской молодежи 2017 года (Ценностные ориентации..., 2017). Для них друзья (77,7 %) и родственники (50,6 %) выступают основными группами свободного времяпровождения; 37,4 % молодых людей указали, что проводят свободное время в социальных сетях.

Исследование ставит вопрос цельности конструкта поколений, который требует своего дальнейшего исследования. В нашем исследовании есть и *ограничение*, связанное с тем, что необходимо проделать большее количество замеров однородности характеристик в пределах одного поколения.

Заключение

В статье обобщены современные исследования «нового поколения». Отмечается, что эмпирических исследований недостаточно. Авторы склонны видеть нечто общее в психологических проявлениях данного поколения, но по-разному его именуют. Границы поколения в разных странах немного отличаются. Различается культурный контекст бытия «нового поколения» в разных странах. Однозначно авторы соглашаются, что ведущими факторами становления данного поколения являются использование айфонов, айпадов, социальных сетей. Это сказывается на уменьшении реальных контактов представителей данного поколения.

В статье приведены результаты эмпирического исследования психологических характеристик ментальности двух групп представителей «нового поколения». Сравнивая наш результат с данными зарубежных авторов, можно отметить, что показатели сознательности (добросовестности) аналогично преобладали у представителей поколения в обеих группах, правда, в неравной степени. Представители «нового поколения» проявили меньшую эмоциональную стабильность, что сочетается с результатами зарубежных авторов. Доверчивость, прямота и альтруизм присущи «новому поколению». Отметим, что вера в заговоры представителям российского «нового поколения» присуща в большой степени. Это сопоставимо с исследованиями тревожности зарубежных авторов. Представители поколения менее религиозны, но они склонны к мистическому опыту.

Демонстрируется, что ценность «Другого» и мотивация помощи остается преобладающей в данном поколении. Они открыты для опыта, несколько неустойчивы, у них разнообразна вера в заговоры, высока ценность «Другого» и «Я», что может свидетельствовать о некотором эгоцентризме. Они склонны к социальному цинизму и обладают социальной сложностью.

В исследуемых группах оказалась значима ценность «Технологии» и связанные с ней страхи, что подтверждает значимость для них информационных технологий, что характерно и для молодежи других стран.

Приведены данные факторного анализа, свидетельствующие как о различиях, так и о сходстве по отдельным компонентам взаимосвязей между показателями личностных черт, ценностей, веры в заговоры, социальным аксиомам, мотивации помощи в группах студентов и школьников одного поколения, что может говорить об их неполной однородности.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты исследования могут применяться в воспитательных целях в образовательных учреждениях, в ходе диагностики и консультирования субъектов образования, при прочтении лекций по социальной психологии, психологии личности, психологии развития и возрастной психологии. Результаты исследования могут учитываться при построении программ развития молодежной политики. Дальнейшее исследование может быть организовано при привлечении более широкой выборки, и в этом случае может появиться еще одна переменная – региональность.

Список литературы

- Авдулова Т.П., Мотылева Л.А. Социальные представления подростков, склонных к риску // *Социальная психология и общество*. 2015. Т. 6. № 2. С. 105–116.
- Арендачук И.В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 15. № 3. С. 287–307. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307>
- Бейкер К., Гиппенрейтер Ю.Б. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях // *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 66–84.
- Гаврилова А.В. Социально-психологические особенности ментальности «нового поколения» // *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. 2016. Т. 26. № 2. С. 58–63.
- Корнилова Т.В., Зиренко М.С., Гусейнова Р.Д. Кросс-культурная адаптация краткого опросника Большой пятерки (ГПИ): сравнение российской и азербайджанских студенческих выборок // *Психологические исследования*. 2017. Т. 10. № 55. С. 7.
- Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орел Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // *Психологические исследования*. 2013. Т. 6. № 27. С. 4.
- Лебедева Л.Г. Социоинституциональные основы преемственности поколений в современном российском обществе // *Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки*. 2017. Т. 12. № 4 (170). С. 57–68.
- Нартова-Бочавер С.К. Экспериментальное исследование ситуационной изменчивости мотивации помощи // *Психологический журнал*. 1992. Т. 13. № 4. С. 15–23.
- Пищик В.И. Психология трансформации ментальности поколений: дис. ... д. психол. наук. Ростов-на-Дону: Институт управления, бизнеса и права, 2010.
- Пищик В.И. Ценностные измерения поколений через актуализируемые страхи // *Социальная психология и общество*. 2019. Т. 10. № 2. С. 67–81. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100206>
- Пищик В.И., Муталимова С.Ш. Особенности конспиративистского менталитета русских и кумыкских групп поколений // *Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Четвертой Международной научной конференции*. Смоленск: Универсум, 2014. С. 222–225.
- Рикель А.М., Доренская С.В. Социально-психологическая модель ценностей различных поколений современного российского общества // *Российский психологический журнал*. 2017. Т. 16. № 4. С. 205–225. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.10>
- Сапоровская М.В. Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте // *Психологические исследования*. 2010. № 1 (9).
- Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.

- Тан Ф. Критический обзор исследований отношения к работе поколения Z в Китае // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10. № 2. С. 19–28. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100203>
- Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Разработка и апробация сокращенной версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 96–110. <https://doi.org/0.17759/chp.2020160110>
- Ценностные ориентации российской молодежи и реализация государственной молодежной политики: результаты исследования: монография / под общ. ред. С.В. Чуева. М.: Издательский дом ГУУ, 2017. 131 с.
- Bruder M., Haffke P., Neave N., Nouripanah N., Imhoff R. Measuring individual differences in generic beliefs in conspiracy theories across cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire // *Frontiers in Psychology*. 2013. Vol. 4. P. 225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00225>
- Campbell S.M., Twenge J.M., Campbell W.K. Fuzzy But Useful Constructs: Making Sense of the Differences Between Generations // *Work, Aging and Retirement*. 2017. Vol. 3. No 2. Pp. 130–139. <https://doi.org/10.1093/workar/wax001>
- Chicca J., Shellenbarger T. Connecting with Generation Z: Approaches in Nursing Education // *Teaching and Learning in Nursing*. 2018. Vol. 13. No 3. Pp. 180–184. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2018.03.008>
- Dejonckheere E., Bastian B., Fried E.I., Murphy S.C., Kuppens P. Perceiving social pressure not to feel negative predicts depressive symptoms in daily life // *Depression and Anxiety*. 2017. Vol. 34. Pp. 836–844. <https://doi.org/10.1002/da.22653>
- DiGuseppi G.T., Davis J.P., Meisel M.K., Clark M.A., Barnett N.P. The Influence of Peer and Parental Norms on First-generation College Students' Binge Drinking Trajectories // *Addictive Behaviors*. 2020. Vol. 103. Article 106227. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106227>
- Duffy M.E., Twenge J.M., Joiner T.E. Trends in Mood and Anxiety Symptoms and Suicide-Related Outcomes Among U.S. Undergraduates, 2007–2018: Evidence From Two National Surveys // *Journal of Adolescent Health*. 2019. Vol. 65. No 5. Pp. 590–598. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.04.033>
- Goh E., Okumus F. Avoiding the hospitality workforce bubble: Strategies to attract and retain generation Z talent in the hospitality workforce // *Tourism Management Perspectives*. 2020. Vol. 33. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2019.100603>
- Hayes J.B., Parks C., McNeilly S., Johnson P. Boomers to Millennials: Generational Stereotypes at Work in Academic Librarianship // *Journal of Academic Librarianship*. 2018. Vol. 44. No 6. Pp. 845–853. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.09.011>
- Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company, 1991.
- Issa T., Isaias P. Internet factors influencing generations Y and Z in Australia and Portugal: A practical study // *Information Processing & Management*. 2016. Vol. 52. No 4. P. 592–617. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2015.12.006>
- Marcus J., Ceylan S., Ergin C. Not So “Traditional” Anymore? Generational Shifts on Schwartz Values in Turkey // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2016. Vol. 48. No 1. Pp. 58–74. <https://doi.org/10.1177/0022022116673909>
- Ng E., Schweitzer L., Lyons S. New generation, great expectations: A field study of the millennial generation // *Journal of Business and Psychology*. 2010. Vol. 25. No 2. Pp. 281–292. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9159-4>
- Pishchik V. Features of the mentality of generations X, Y, Z // *Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020)*. E3S Web Conf. 2020. Vol. 210. 20007. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021020007>
- Popova S. Teaching Generation Z: Methodological problems and their possible solutions // *Training Language and Culture*. 2017. Vol. 1. No. 4. Pp. 25–38. <https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.4.2>
- Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1 // *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. No 5. Pp. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Rikel A.M. Perception of Social Maturity Criteria, Self-perception and Value Orientations among Russian Millennials // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020. Vol. 17. No. 3. Pp. 491–503. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-491-503>
- Rudolph C.W., Rauvola R.S., Zacher H. Leadership and generations at work: A critical review // *The Leadership Quarterly*. 2018. Vol. 29. No 1. Pp. 44–57. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.09.004>
- Schenarts P.J. Now Arriving: Surgical Trainees From Generation Z // *Journal of Surgical Education*. 2020. Vol. 77. No 2. Pp. 246–253. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2019.09.004>
- Tapscott D. *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. NY: McGraw-Hill Companies, 1998. 338 p.
- Tapscott D. *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. NY: McGraw-Hill, 2008. 384 p.
- Twenge J.M. *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us*. New York, NY: Atria Books, 2017. 352 p.
- Vasanthi S. Multi generations in the workforce: Building collaboration // *IIMB Management Review*. 2012. Vol. 24. No 1. Pp. 48–66. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2012.01.004>
- White D. Not “Natives” and “Immigrants” but “Visitors” and “Residents” // TALL blog. 2008. 23 July. URL: <http://tinyurl.com/4hxvfe> (accessed: 10.06.2020).

История статьи:

Поступила в редакцию: 2 июля 2020 г.

Принята к печати: 15 декабря 2020 г.

Для цитирования:

Пищик В.И. Психологические характеристики «нового поколения»: гомогенность vs гетерогенность // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2021. Т. 18. № 1. С. 42–63. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-42-63>

Сведения об авторе:

Пищик Влада Игоревна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и организационной психологии факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3909-3895>; eLIBRARY SPIN-код: 3144-3020. E-mail: vladaph@yandex.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-42-63

Research article

Psychological Characteristics of the “New Generation”: Homogeneity vs Heterogeneity

Vlada I. Pishchik

Don State Technical University,
1 Gagarina Sq, Rostov-on-Don, 344000, Russian Federation

Abstract. Researchers of the “new generation” (born in 2000–2017), also called “Z”, “Net Generation”, “iGen”, demonstrate the manifestation of similar features in different countries: an obsession with smartphones, the predominance of online contacts, dependence on

parents, a tendency to depression, social liberality. However, numerous Russian and international studies mainly compare representatives of different generations, and less attention is paid to the problem of uniformity of psychological characteristics within one generation. The aim of the present empirical study was to find uniformity/heterogeneity in the psychological characteristics of representatives of the “new” Russian generation ($N = 434$, Russians, 228 – girls, 206 – boys,) in two groups: university students (128 girls, 120 boys aged 19–20 years) and high school students (100 girls, 86 boys aged 16–17 years). To determine the characteristics of representatives of the generation, we used the questionnaire by Twenge; The Brief Measure of Big-Five Personality Traits (TIPI-RU), The Questionnaire for Measuring Values through Fears (by Pischik), The Questionnaire for Measuring Beliefs in Conspiracies (by Pischik, & Mutalimova), The Social Axioms Questionnaire (by Bond & Leung), questionnaire “Motivation for Help” (by Nartova-Bochaver). As a result, it was found that in both groups of the “new generation”, the most pronounced personality traits were shown: agreeableness, conscientiousness and openness; and belief in a conspiracy: political, secret organizations, globalism. At the same time, in the group of high school students the openness to experience, awareness of values, belief in globalism are more expressed. In the group of university students there is a high value for the Others, but the belief in a secret organizations and the conscious commitment of catastrophization are prevailing. Thus, in both groups of representatives of the “new generation”, most of the studied psychological characteristics showed similarity of values, but it is impossible to speak about their complete uniformity, which is confirmed by the differences in factor structures. The practical significance of the study lies in the application of the obtained data in preventive, advisory, educational activities in working with youth.

Key words: “new generation”, personality traits, values, belief in a conspiracy, help motivation, social axioms, innovative mentality, high school students, university students

Acknowledgements and Funding. The article was prepared with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, Project No. 18-013-00910 “The Dynamics of Generational Values as a Marker of the Transformation of Social Relations in Russian Society”.

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.)
- Avdulova, T.P., & Motyleva, L.A. (2015). Social Representations in Risk-Taking Adolescents. *Social Psychology and Society*, 6(2), 105–116. (In Russ.)
- Baker, K., & Gippenreiter, Y.B. (1995). Vliyanie stalinskih repressij konca 30-h godov na zhizn' semei v trekh pokoleniyah. *Voprosy Psikhologii*, (2), 66–84. (In Russ.)
- Bruder, M., Haffke P., Neave, N., Nouripanah, N., & Imhoff, R. (2013). Measuring individual differences in generic beliefs in conspiracy theories across cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 49, 225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00225>
- Campbell, S.M., Twenge, J.M., & Campbell, W.K. (2017). Fuzzy but Useful Constructs: Making Sense of the Differences Between Generations. *Work, Aging and Retirement*, 3(2), 130–139. <https://doi.org/10.1093/workar/wax001>
- Chicca, J., & Shellenbarger, T. (2018). Connecting with Generation Z: Approaches in Nursing Education. *Teaching and Learning in Nursing*, 13(3), 180–184. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2018.03.008>
- Chuev, S.V. (Ed.). (2017). *Cennostnye orientacii rossijskoi molodezhi i realizatsiya gosudarstvennoi molodyozhnoi politiki: rezul'taty*. Moscow: Publishing house of State University of Management. (In Russ.)
- Dejonckheere, E., Bastian, B., Fried, E.I., Murphy, S.C., & Kuppens, P. (2017). Perceiving social pressure not to feel negative predicts depressive symptoms in daily life. *Depression and Anxiety*, 34, 836–844. <https://doi.org/10.1002/da.22653>

- DiGuseppi, G.T., Davis, J.P., Meisel, M.K., Clark, M.A., & Barnett, N.P. (2020). The Influence of Peer and Parental Norms on First-generation College Students' Binge Drinking Trajectories. *Addictive Behaviors*, 103, 106227. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106227>
- Duffy, M.E., Twenge, J.M., & Joiner, T.E. (2019). Trends in Mood and Anxiety Symptoms and Suicide-Related Outcomes Among U.S. Undergraduates, 2007–2018: Evidence From Two National Surveys. *Journal of Adolescent Health*, 65(5), 590–598. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.04.033>
- Gavrilova, A.V. (2016). Social and psychological features of the “New generation” mentality. *Bulletin of Udmurt University. The Series of Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 26(2), 58–63. (In Russ.)
- Goh, E., & Okumus, F. (2020). Avoiding the hospitality workforce bubble: Strategies to attract and retain generation Z talent in the hospitality workforce. *Tourism Management Perspectives*, 33, 100603. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2019.100603>
- Hayes, J.B., Parks, C., McNeilly, S., & Johnson, P. (2018). Boomers to Millennials: Generational Stereotypes at Work in Academic Librarianship. *Journal of Academic Librarianship*, 44(6), 845–853. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.09.011>
- Howe, N., & Strauss, W. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company.
- Issa, T., & Isaias, P. (2016). Internet factors influencing generations Y and Z in Australia and Portugal: A practical study. *Information Processing & Management*, 52(4), 592–617. <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2015.12.006>
- Kochergina, E.V., Nye, J., & Orel, E.A. (2013). The Big Five traits as predictors of academic achievements in university students. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 6(27), 4. (In Russ.)
- Kornilova, T.V., Zirenko, M.S., & Guseynova, R.D. (2017). Cross-cultural validation of the brief measure of Big-Five personality traits (TIPI): Russian and Azerbaijani student samples. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 10(55), 7. (In Russ.)
- Lebedeva, L.G. (2017). Social and Institutional Foundations of Intergenerational Continuity in Contemporary Russian Society. *Ural Federal University Journal. Series 3. Social and Political Sciences*, 12(4), 57–68.
- Marcus, J., Ceylan, S., & Ergin, C. (2016) Not So “Traditional” Anymore? Generational Shifts on Schwartz Values in Turkey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 58–74. <https://doi.org/10.1177/0022022116673909>
- Nartova-Bochaver, S.K. (1992). Eksperimental'noe issledovanie situatsionnoi izmenchivosti motivatsii pomoshchi. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 13(4), 15–23. (In Russ.)
- Ng, E., Schweitzer, L., & Lyons, S. (2010). New generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 281–292. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9159-4>
- Pishchik, V. (2020). Features of the mentality of generations X, Y, Z. *Innovative Technologies in Science and Education (ITSE-2020)*. *E3S Web Conf.*, 210, 20007. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021020007>
- Pishchik, V.I. (2010). *Psychology of the transformation of the mentality of generations*. Ph.D. in Psychology Thesis. Rostov on Don: Institute of Management, Business and Law. (In Russ.)
- Pishchik, V.I. (2019). Value measurements of generations through actualized fears. *Social Psychology and Society*, 10(2), 67–81. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100206> (In Russ.)
- Pishchik, V.I., & Mutalimova, S.Sh. (2014) Osobennosti konspirativistskogo mentaliteta russkikh i kumykskikh grupp pokolenii. *Teoreticheskie problemy etnicheskoi i kross-kul'turnoi psikhologii: Conference Proceedings* (pp. 222–225). Smolensk: Universum Publ. (In Russ.)
- Popova, S. (2017). Teaching Generation Z: Methodological problems and their possible solutions. *Training Language and Culture*, 1(4), 25–38. <https://doi.org/10.29366/2017tlc.1.4.2>
- Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- 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. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-491-503>

- Rikiel, A.M., & Dorenskaya, S.V. (2014). Social and psychological model of company personnel value dynamics. *National Psychological Journal*, 4(16), 93–101. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.4.10> (In Russ.)
- Rudolph, C.W., Rauvola, R.S., & Zacher, H. (2018). Leadership and generations at work: A critical review. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 44–57. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.09.004>
- Saporovskaya, M.V. (2010). Methodology, theory and practice of studying intergenerational relation in family context. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, (1), 4. (In Russ.)
- Schenarts, P.J. (2020). Now Arriving: Surgical Trainees from Generation Z. *Journal of Surgical Education*, 77(2), 246–253. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2019.09.004>
- Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., & Zotova, E.Yu. (2013). *Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditel'ei. Rezul'taty vserossiiskogo issledovaniya*. Moscow: Fond Razvitiya Internet. (In Russ.)
- Tang, F. (2019). A critical review of research on the work-related attitudes of Generation Z in China. *Social Psychology and Society*, 10(2), 19–28. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100203> (In Russ.)
- Tapscott, D. (1998) *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. NY: McGraw-Hill Companies.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. NY: McGraw-Hill.
- Tatarko, A.N., & Lebedeva, N.M. (2020). Developing and Testing a Short Version of the Social Axioms Questionnaire by M. Bond and K. Leung. *Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 96–110. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160110> (In Russ.)
- Twenge, J.M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy- and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us*. New York, NY: Atria Books.
- Vasanthi, S. (2012) Multi generations in the workforce: Building collaboration. *IIMB Management Review*, 24(1), 48–66. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2012.01.004>
- White, D. (2008, July 23). Not “Natives” and “Immigrants” but “Visitors” and “Residents”. *TALL blog*. Retrieved June 10, 2020, from <http://tinyurl.com/4hxvfe>

Article history:

Received: 3 July 2020

Revised: 30 November 2020

Accepted: 15 December 2020

For citation:

Pishchik, V.I. (2021). Psychological Characteristics of the “New Generation”: Homogeneity vs Heterogeneity. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 42–63. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-42-63>

Bio note:

Vlada I. Pishchik, Doctor of Psychology, is Professor at Department of Educational Psychology and Organizational Psychology of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology of the Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3909-3895>; eLIBRARY SPIN: 3144-3020. E-mail: vladaph@yandex.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-64-84

УДК 316.62

Исследовательская статья

Характеристики психологической готовности к социальной активности как детерминанты разных форм ее проявления у российской студенческой молодежи в Саратовском регионе

И.В. Арндачук

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

Аннотация. В современных исследованиях отмечается противоречие между пассивностью молодежи в проявлении социальной активности и представлениями социума о ее прогрессивной роли в развитии цивилизации. В этой связи особенно актуальным становится решение проблемы повышения вовлеченности студенческой молодежи в общественные процессы через поиск факторов, определяющих ее психологическую готовность к социальной активности как направленности на включение в социально-преобразующую деятельность, позволяющую молодым людям реализовывать свой потенциал в разных сферах жизнедеятельности. Целью исследования стал анализ детерминант психологической готовности российской студенческой молодежи к проявлению разных форм социальной активности. Эмпирическое исследование было выполнено на выборке студентов, проживающих в Саратовском регионе и обучающихся в организациях среднего профессионального и высшего образования (Россия, Саратов; $N = 197$; возраст 18–23 лет). Составляющие психологическую готовность характеристики выявлялись с помощью методик «Оценка эмоциональной направленности личности» (Б.И. Додонов, верификация Н.А. Бельской), «Шкала общей самооффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем, адаптация В.Г. Ромека), «Готовность к саморазвитию» (В.Л. Павлов), «Личностная готовность к переменам» (А. Ролник, С. Хезер, М. Голд, К. Халл, адаптация Н.А. Бажановой и Г.Л. Бардиер). Степень выраженности социальной активности и разных форм ее проявления определялась с помощью анкеты, разработанной коллективом авторов (Р.М. Шамионов и др.). Выявлены специфические особенности детерминации разных форм социальной активности характеристиками психологической готовности к их проявлению у российской студенческой молодежи. Показано, что социальная активность в разных формах ее проявления связана с эмоциональной направленностью личности как характеристикой эмоциональной готовности; с самооффективностью, как показателем готовности к преодолению трудностей в социальном контексте, с характеристиками личностной готовности к переменам, среди которых доминируют страстность (энергичность), уверенность и находчивость. Установлено, что у студенческой молодежи психологическая готовность в наибольшей мере соотносится со степенью

© Арндачук И.В., 2021



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

выраженности субкультурной, альтруистической и образовательно-развивающей форм социальной активности, минимально связана с проявлением социально-политической и интернет-сетевой форм активности и не связана с религиозной активностью.

Ключевые слова: российская студенческая молодежь, социальная активность личности, психологическая готовность, характеристики психологической готовности к социальной активности, формы проявления социальной активности

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект № 18-18-00298.

Введение

Исследования проблемы социальной активности молодежи не теряют своей актуальности в современном обществе. Такой научный интерес ученых во всем мире не случаен: с молодым поколением связывается успешность социального развития и выхода общества из кризиса цивилизации (Moss P., Moss G., 2008), становление новых постматериалистических ценностей самовыражения и саморазвития в противовес ценностям выживания и традиционным ценностям (Jeznik, 2016), нравственное развитие человеческого общества (Furedi, 2009). Именно молодежь, выражая свою индивидуальность, активно участвуя в социальных проектах и инициативах, воздействует на окружающий мир и выступает мощным стимулом к действию для других людей (Иваненков, Кострикин, 2009; Соколова, 2011). Вместе с тем российские исследователи отмечают невысокий уровень социальной активности молодых людей, реализуемой в основном в деятельности общественных молодежных организаций и объединений (Балог, 2015). Аналогичная тенденция выявлена и зарубежными исследователями в кросс-культурном исследовании молодежи стран Европы. Согласно полученным результатам, молодые люди в меньшей степени, чем взрослые граждане, вовлечены в политику, а свою социальную активность реализуют в конфронтационных формах нетрадиционной и онлайн-активности посредством социальных сетей и других форм технического прогресса (Grasso, 2018). Также отмечается низкая социально-политическая активность учащейся молодежи, а чуть более высокое ее проявление у работающих молодых людей все равно ниже, чем у взрослого населения (Subhanov, 2017). Ограниченный характер практической, созидательной деятельности молодых людей, неполная их включенность в систему социальных отношений объясняется тем, что как субъекты активности они не всегда адекватно оценивают потенциал своей субъектности и возможных форм ее проявления для отражения собственной позиции и конструктивного сочетания способов реализации интересов и потребностей – личных и общественных. И потому их социальная активность амбивалентна: с одной стороны, у молодежи выражена потребность участия в активном преобразовании общества, а с другой – она не готова к осуществлению этой активности (Савастыина, Осипова, 2015; Попова, Селезнева, 2018).

Проявление противоречия между ожиданиями социума в выходе из кризисного развития, которые он связывает с современной молодежью, и невысокой ее вовлеченностью в общественные процессы, актуализирует про-

блему поиска детерминант, определяющих психологическую готовность молодых людей к проявлению разных форм социальной активности, направленной на целенаправленную деятельность по преобразованию субъектов, процессов и явлений окружающей действительности.

Современные подходы к определению сущности и содержания понятия «социальная активность» позволяют рассматривать ее в контексте взаимодействий «человек – общество», которые проявляются в разных сферах жизнедеятельности общества: коммуникативной, аксиологической, гражданской и волонтерской (Нам, 2003; Crocetti et al., 2012); инициативной общественно-полезной, иждивенческой, демонстративной, протестной (Баранова, Баранов, 2013); поведенческой, профессиональной, экономической, политической, социальной деструктивной (Шатыр и др., 2017); экологической – в форме реформизма и радикализма, участия в политической жизни (Pickard, 2020) или в форме экосоциальной работы, участия в движениях за социальную и экологическую справедливость (Schusler et al., 2019); ненормативной политической, проявляющейся в противостоянии социальным правилам по политическим причинам (Šerek et al., 2018).

Теоретико-методологический анализ исследований социальной активности показывает, что ее можно определить как способность и готовность личности быть субъектом социального взаимодействия (Харланова, 2011); как сочетание форм человеческой деятельности, намеренно ориентированных на решение стоящих перед обществом задач (Zhechev, 2015); как эффект социализации и развития субъекта, реализующего деятельность, направленную на изменение и преобразование социальных объектов, в результате которого изменяется не только их сущность и социальная ситуация в целом, но и сам субъект (Шамянов, 2018). Объединяющей идеей данных исследований выступает обращение к категории «деятельность». Поэтому с позиций деятельностного подхода, социальную активность в широком смысле можно понимать как сознательную деятельность личности, которая создает социальную реальность, изменяет ее и условия своего существования в ней. Она включает в себя социальные действия и поведение личности, направленные на достижение ее соответствия как индивидуальным, так и групповым нормам и ценностям (Арендчук, 2020).

Обращение к социальной активности в контексте деятельностного подхода при выявлении факторов психологической готовности к ее реализации является не случайным. Современные исследования, посвященные изучению состояния психологической готовности личности, ориентированы на установление его взаимосвязи с эффективностью деятельности, со способностью включиться в данную деятельность и проявлять активность в определенном направлении.

В исследованиях российских ученых психологическая готовность определяется как целостное психическое образование, которое:

– проявляется в форме избирательной и прогнозируемой активности на этапе подготовки к деятельности (от момента определения цели и осознания личностью мотивов и потребностей) (Дьяченко, Кандыбович, 1976);

– характеризуется мобилизацией ресурсов на выполнение конкретной деятельности, помогает успешно использовать знания, опыт, личные каче-

ства, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность в непредвиденных ситуациях (Носова, 2007);

– развивается в процессе накопления личностью жизненного опыта, базируется на позитивном отношении к данной деятельности, на осознании ее мотивов, цели, способов ее достижения при взаимодействии с действительностью и обеспечивает мобилизацию личности в момент включения в деятельность определенной направленности (Жукова, 2012);

– определяется степенью выраженности устойчивого интереса к данной деятельности, осознания ее социального смысла и содержания, стремления к самосовершенствованию и самореализации (Бубчикова, Чикова, 2013).

В большинстве случаев психологическая готовность понимается как комплексное психологическое образование, как симбиоз операциональных, функциональных и личностных компонентов, позволяющих субъекту активно осуществлять практическую деятельность (Мычко, Зелко, 2013; Boitzova, Simonova, 2019). Психологическая готовность рассматривается и как фактор проявления активности личности в процессе ее самореализации, при вхождении в новую социальную позицию, в решении задач, связанных с социальной необходимостью (Санжаева, 2016).

Анализ отечественных и зарубежных публикаций позволил выявить следующие структурные составляющие психологической готовности личности к осуществлению тех или иных видов деятельности, связанных с проявлением ее активности:

– эмоциональная готовность реагировать на любую ситуацию, обусловленная сформированностью эмоциональной компетентности личности (Boitzova, Simonova, 2019; Gupta et al., 2016);

– готовность к преодолению трудностей при достижении социальной успешности, в основе которой – самоэффективность как способность грамотно разыграть поведение в конкретной ситуации (Gupta et al., 2016);

– готовность к саморазвитию как совокупность когнитивного, поведенческого и мотивационного компонентов готовности и присущий личности способ реализации стратегий поведения в жизненной ситуации в соответствии со своими индивидуально-психологическими особенностями, ресурсами и накопленным жизненным опытом, возрастными и социальными возможностями (Блинова, 2015; Плотницкая и др., 2015);

– индивидуальная готовность к изменениям, отражающая мысли, чувства и намерения человека, ведущие к определенному поведению, связанному с его отношением к себе, к объектам и ситуациям, с которыми он сталкивается (Desplaces, 2005; Grigoryeva, 2019).

Таким образом, теоретический анализ современных публикаций по проблеме психологической готовности личности к реализации социальной активности позволил сформулировать *гипотезу исследования*. Было сделано предположение, что психологическую готовность можно рассматривать как фактор, связанный с проявлением социальной активности молодежи: чем более выраженными являются характеристики готовности, тем меньше молодые люди проявляют себя в протестных формах активности и более активны в социально-ориентированных видах деятельности.

Цель исследования – выявление характеристик психологической готовности, связанных с проявлением разных форм социальной активности у студенческой молодежи.

Процедура и методы исследования

Участники. Исследование проводилось на выборке студенческой молодежи, сформированной с помощью метода простого рандомизированного отбора, в соответствии с которым выборка формировалась случайным систематическим образом – в нее включались студенты, фамилии которых в списках обследуемых учебных групп находились под нечетными номерами. В нее вошли 197 человек в возрасте 17–23 лет ($M = 19,38 \pm 2,43$): студенты Саратовского колледжа отраслевых технологий ($n = 62$); студенты бакалавриата ($n = 77$) и магистратуры ($n = 58$) вузов Саратова – СГУ имени Н.Г. Чернышевского и СГТУ имени Ю.А. Гагарина.

Методики. В процессе исследования изучались следующие характеристики психологической готовности к социальной активности:

– эмоциональная направленность личности, определяющая вовлеченность молодежи в конкретную форму социальной активности (эмоциональная готовность). Выраженность типов эмоциональной направленности (альтруистическая, коммуникативная, глорическая, практическая, пугническая, романтическая, гностическая, эстетическая, гедонистическая, акизитивная) выявлялась с помощью опросника *«Оценка эмоциональной направленности личности»* Б.И. Додонова, верификация Н.А. Бельской (Додонов, 1978; Бельская, 2013);

– самооффективность, которая регулирует социальное поведение личности и определяет мотивацию к осуществлению активных действий, особенно в трудных ситуациях (готовность к преодолению трудностей), определялась по методике *«Шкала общей самооффективности»* Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека (Шварцер и др., 1996);

– потребность знать самого себя и готовность самосовершенствоваться выявлялись с помощью теста *«Готовность к саморазвитию»* В.Л. Павлова (Ратанова, Шляхта, 2003);

– личностные характеристики, которые особенно важны при анализе ситуаций, связанных с переменами в социальном контексте («страстность», «находчивость», «оптимизм», «смелость, предприимчивость», «адаптивность», «уверенность», «толерантность к двусмысленности»), изучались по методике *«Личностная готовность к переменам»* (А. Ролник, С. Хезер, М. Голд, К. Халл, адаптация Н.А. Бажановой и Г.Л. Бардиер) (Бажанова, 2005).

Выраженность форм социальной активности молодежи определялась с помощью анкеты, *содержательно описывающей виды социальной активности* (альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, социально-экономическая, образовательно-развивающая, духовная, религиозная, протестная, радикально-протестная, субкультурная) и позволяющей установить степень их проявления в жизнедеятельности студентов

по 5-балльной шкале Лайкерта (минимальное значение – 1, максимальное – 5). Анкета разработана коллективом авторов: Р.М. Шамионов, И.В. Арендачук, Е.Е. Бочарова, М.В. Григорьева, А.И. Заграничный, М.А. Кленова, Н.В. Усова, О.А. Черкаева, А.А. Шаров (Бочарова, 2018; Кленова, 2018).

Процедура исследования. Исследование проводилось в соответствии с принципами, изложенными в этическом кодексе психолога Российского психологического общества. Все респонденты были осведомлены о цели исследования и участвовали в нем добровольно и безвозмездно. Конфиденциальность обеспечивалась анонимным их участием (в опросных листах указывались только возраст, пол, название организации, в которой на момент проведения исследования получали образование респонденты). Тестовые методики в бланковом варианте заполнялись последовательно в соответствии с требованиями к процедуре психодиагностического исследования. Полученные эмпирические данные систематизировались в сводные таблицы в программе Microsoft Excel. Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете Statistica for Windows 13. Проверка выборки на нормальность распределения проводилась по критерию Шапиро – Уилка (W), а также с помощью процедуры «Подгонка распределения» по критерию согласия Пирсона χ^2 . Соотношения форм социальной активности с характеристиками психологической готовности выявлялись в процессе корреляционного анализа по Пирсону.

Результаты исследования

Корректность использования статистических методов исследования связана с требованием приближенности выборки к нормальному распределению, поэтому предварительно была осуществлена соответствующая проверка. В качестве проверяемого признака был выбран обобщенный показатель социальной активности личности ($N = 197$), рассчитанный по результатам анкетирования и отражающий среднее значение оценок студенческой молодежью своей активности во всех формах ее проявления. Значение рассчитанного статистического критерия Шапиро – Уилка ($W = 0,990$; $p = 0,477$) свидетельствовало об отсутствии статистически значимых различий между эмпирическим и нормальным теоретическим распределениями (больше $p = 0,05$), что позволило сделать заключение о соответствии выборки нормальному распределению. Значение критерия согласия Пирсона $\chi^2 = 19,094$ оказалось больше критического (18,307 при $df = 10$), что также свидетельствовало о не противоречии выборки нормальному распределению.

Описательная статистика, включающая средние по выборке значения изученных показателей и их стандартные отклонения, представлена в табл. 1.

Согласно представленным данным, студенческой молодежи в большей степени свойственны: альтруистическая, коммуникативная и практическая виды эмоциональной направленности личности и пониженный уровень ее самоэффективности; в равной степени выражены потребность в самопознании и готовность самосовершенствоваться; выраженность характеристик

«находчивость» «уверенность», «страстность» и «оптимизм» в структуре личностной готовности к переменам.

Корреляционный анализ, направленный на выявление взаимосвязи между степенью выраженности форм социальной активности и характеристиками психологической готовности к ее проявлению, определил 43 статистически значимые корреляционные связи ($p < 0,05$) (табл. 2).

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика всех переменных исследования, $N = 197$ /
Descriptive statistics of all studied variables, $N = 197$

| Формы социальной активности / Forms of social activity | M | SD | Характеристики психологической готовности / Characteristics of psychological readiness | M | SD |
|---|------|------|---|-------|------|
| Альтруистическая / Altruistic | 2,63 | 1,00 | Эмоциональная направленность / Emotional orientation | | |
| | | | – альтруистическая / altruistic | 9,11 | 2,88 |
| Досуговая / Leisure | 3,92 | 1,03 | – коммуникативная / communicative | 9,00 | 2,91 |
| | | | – глорическая / self-affirming | 7,29 | 3,08 |
| Социально-политическая / Socio-political | 1,85 | 0,97 | – практическая / practical | 8,91 | 2,61 |
| | | | – пугническая / overcoming | 6,70 | 3,02 |
| Интернет-сетевая / Internet network | 3,11 | 1,29 | – романтическая / romantic | 7,74 | 2,83 |
| | | | – гностическая / gnostic | 7,86 | 2,95 |
| Гражданская / Civil | 2,10 | 1,15 | – эстетическая / aesthetic | 7,89 | 2,98 |
| | | | – гедонистическая / hedonistic | 7,86 | 2,97 |
| Социально-экономическая / Socio-economic | 2,79 | 1,40 | – акзигитивная / acquisitive | 8,34 | 2,76 |
| | | | Самозффективность / Self-efficacy | 27,62 | 6,36 |
| Образовательно-развивающая / Educational-developing | 2,88 | 1,16 | Готовность к саморазвитию / Readiness for self-development | | |
| | | | – потребность знать самого себя / need to self-knowledge | 4,69 | 1,43 |
| Духовная / Spiritual | 2,80 | 1,33 | – готовность самосовершенство- ваться / readiness to self-improve | 4,70 | 1,83 |
| Религиозная / Religious | 2,02 | 1,26 | Личностная готовность к переменам / Personal readiness for change | | |
| | | | – страстность (энергичность) / passion (energy) | 18,36 | 4,38 |
| Протестная / Protest | 1,49 | 0,82 | – находчивость / ingenuity | 19,50 | 4,10 |
| | | | – оптимизм / optimism | 17,56 | 3,70 |
| Радикально-протестная / Radical protest | 1,46 | 0,76 | – смелость, предприимчивость / courage, enterprise | 14,51 | 3,88 |
| Субкультурная / Subcultural | 1,67 | 1,10 | – адаптивность / adaptability | 15,35 | 3,87 |
| | | | – уверенность / confidence | 18,64 | 4,06 |
| Обобщенный показатель социальной активности / General indicator of social activity | 2,39 | 0,55 | – толерантность к двусмысленности / tolerance for ambiguity | 14,21 | 3,76 |

Таблица 2 / Table 2

Взаимосвязь характеристик психологической готовности к разным формам социальной активности и степени их выраженности, N = 197 / Pearson's significant correlations between characteristics of psychological readiness for different forms of social activity and the degree of their manifestation, N = 197

| Формы социальной активности / Forms of social activity | Характеристики психологической готовности / Characteristics of psychological readiness | r Пирсона / Pearson's r, $p < 0,05$ | |
|---|--|--|-----------------------------------|
| Альтруистическая, 6 связей / Altruistic, 6 correlations (13,95 %) | Готовность самосовершенствоваться / Readiness to self-improve; | 0,237 | |
| | Самоэффективность / Self-efficacy | 0,204 | |
| | Страстность (энергичность) / Passion (energy) | 0,199 | |
| | Находчивость / Ingenuity | 0,226 | |
| | Эмоциональная направленность / Emotional orientation: – романтическая / romantic – гностическая / gnostic | 0,262 –0,247 | |
| Образовательно-развивающая, 6 связей / Educational-developing, 6 correlations (13,95 %) | Самоэффективность / Self-efficacy | 0,231 | |
| | Страстность (энергичность) / Passion (energy) | 0,232 | |
| | Уверенность / Confidence | 0,188 | |
| | Эмоциональная направленность / Emotional orientation: – практическая / practical – пугническая / overcoming – романтическая / romantic | 0,182 0,180 0,229 | |
| | Духовная, 5 связей / Spiritual, 5 correlations (11,63 %) | Самоэффективность / Self-efficacy | 0,194 |
| Эмоциональная направленность / Emotional orientation: – альтруистическая / altruistic – романтическая / romantic – эстетическая / aesthetic – акзигитивная / acquisitive | | 0,188 0,267 0,286 0,182 | |
| Досуговая, 4 связи / Leisure, 4 correlations (9,30 %) | | Готовность самосовершенствоваться / Readiness to self-improve | 0,222 |
| | | Самоэффективность / Self-efficacy | 0,276 |
| | | Страстность (энергичность) / Passion (energy) | 0,252 |
| | Уверенность / Confidence | 0,174 | |
| Гражданская, 4 связи / Civil 4 correlations (9,30 %) | Страстность (энергичность) / Passion (energy) | 0,229 | |
| | Находчивость / Ingenuity | 0,221 | |
| | Уверенность / Confidence | 0,183 | |
| | Эмоциональная направленность / Emotional orientation: – пугническая / overcoming | 0,245 | |
| Социально-экономическая, 4 связи / Socio-economic, 4 correlations (9,30 %) | Готовность самосовершенствоваться / Readiness to self-improve | 0,237 | |
| | Самоэффективность / Self-efficacy | 0,205 | |
| | Страстность (энергичность) / Passion (energy) | 0,291 | |
| Социально-политическая, 1 связь / Socio-political, 1 correlation (2,32 %) | Находчивость / Ingenuity | 0,184 | |
| | Адаптивность / Adaptability | –0,180 | |
| Интернет-сетевая, 1 связь / Internet network, 1 correlation (2,32 %) | Эмоциональная направленность / Emotional orientation: – пугническая / overcoming | –0,193 | |
| | Религиозная, 0 связей / Religious, 0 correlations | Не выявлено / Not found | – |
| Радикально-протестная, 3 связи / Radical protest, 3 correlations (6,97 %) | Эмоциональная направленность / Emotional orientation: – коммуникативная / communicative – пугническая / overcoming – гностическая / gnostic | –0,181 0,210 –0,182 | |
| | Протестная, 2 связи / Protest, 2 correlations (4,64 %) | Эмоциональная направленность / Emotional orientation: – коммуникативная / communicative – гностическая / gnostic | –0,174 –0,208 |
| | | Субкультурная 7 связей / Subcultural 7 correlations (16,28 %) | Самоэффективность / Self-efficacy |
| Толерантность к двусмысленности / Tolerance for ambiguity | 0,236 | | |
| Эмоциональная направленность / Emotional orientation: – альтруистическая / altruistic – коммуникативная / communicative – практическая / practical – гностическая / gnostic – эстетическая / aesthetic | –0,282 –0,253 –0,176 –0,238 –0,211 | | |

Согласно представленным данным, в большей степени связанными с характеристиками психологической готовности оказались субкультурная (семь значимых корреляционных связей), альтруистическая и образовательно-развивающая формы социальной активности (по шесть значимых связей). Менее взаимосвязанными с характеристиками психологической готовности к проявлению оказались духовная (пять значимых связей), досуговая, гражданская и социально-экономическая (по четыре значимых корреляции) формы социальной активности. С радикально-протестной формой активности коррелируют три характеристики психологической готовности, с протестной – две; в отношении социально-политической и интернет-сетевой активности выявлено всего по одной корреляционной связи, а с религиозной формой социальной активности таких связей не обнаружено.

Поскольку корреляционный анализ выявляет взаимосвязи между двумя переменными, а детерминация понимается как обусловленность факторов, их активное взаимодействие, отражающее признание «двух объективно существующих способов взаимообусловливания» (Галанина, 2016. С. 22), выявленные характеристики психологической готовности студентов можно отнести к детерминантам соответствующих форм социальной активности.

Следовательно, проявление активности в деятельности, носящей *альтруистическую* направленность (волонтерство во всех его формах – от помощи нуждающимся людям и животным до активного участия в благоустройстве общественных мест), может быть детерминировано характеристиками эмоциональной готовности, готовности к саморазвитию, к преодолению трудностей и к переменам у молодых людей. Чем выше их энергичность, жизненный тонус и уверенность в себе, стремление самосовершенствоваться, вера в успех своих начинаний (самоэффективность), склонность к поиску новых источников для решения проблем и необычных, таинственных задач (гностическая и романтическая эмоциональная направленность), тем большую активность они склонны проявлять в альтруистической деятельности.

Образовательно-развивающая активность студенческой молодежи, проявляющаяся в деятельности, направленной на повышение уровня своей образованности, на профессионально-личностное развитие и приобретение новых навыков, вероятно, детерминирована самоэффективностью, характеристиками личностной готовности к переменам и эмоциональной готовности. Данная форма активности в большей мере может проявляться у студентов, которые характеризуются готовностью приложить максимум усилий для достижения цели и преодоления трудностей (самоэффективность); энергичны, уверены в себе, в своих достоинствах и силе; получают эмоциональное удовлетворение от активной деятельности как таковой (практический компонент эмоциональной направленности), особенно если она необычна (романтическая направленность) и вызывает яркие переживания (пугническая направленность).

Духовная активность, выражающаяся в увлеченности деятельностью по приобщению к культуре, литературе и искусству, скорее всего, обусловлена самоэффективностью как характеристикой готовности к преодолению трудностей на основе веры в собственный успех и характеристиками эмоцио-

нальной готовности: направленностью на эмоциональные переживания связанные с помощью другим людям (альтруистическая), поиском ответов на таинственные и необычные вопросы (романтическая), переживанием чувства прекрасного (эстетическая) и обладанием вещами, ценность которых не определяется практической значимостью (акзигитивная).

Досуговая активность, связанная с деятельностью по оздоровлению и удовлетворению интересов и потребностей в свободное от учебы и работы время, может быть детерминирована характеристиками готовности к саморазвитию, преодолению трудностей и к переменам. Чем больше выражены в структуре личностных свойств готовность самосовершенствоваться, вера в успешность и достижимость своих начинаний (самоэффективность), склонность к увлеченности и неустойчивость, уверенность в себе, тем выше активность студентов в досуговой деятельности.

Гражданская активность в форме выражения гражданской позиции по вопросам общественной жизни, солидарности с другими людьми и участия в деятельности по преобразованию своего ближайшего микросоциума соотносится с характеристиками готовности личности к переменам и эмоциональной готовности. Вероятность ее проявления у студентов тем выше, чем в большей степени выражены страстность, находчивость и уверенность в структуре характеристик личностной готовности к переменам, а также эмоциональная готовность в виде повышенной пугнической эмоциональной направленности (склонности к бурным эмоциональным реакциям при необходимости преодоления затруднений).

Социально-экономическая форма социальной активности, проявляющаяся в виде деятельности, направленной на зарабатывание денег, в том числе и при совмещении учебы и работы или работы во время каникул, связана с характеристикой «готовность самосовершенствоваться» (в структуре готовности к саморазвитию), самоэффективностью и характеристиками личностной готовности к переменам «страстность (энергичность)» и «находчивость». Чем больше в структуре психологической готовности студентов выражены эти характеристики, тем более активны они в получении дохода в разных видах трудовой деятельности и обретении экономической самостоятельности.

Социально-политическая и *интернет-сетевая* формы социальной активности менее всего связаны с характеристиками психологической готовности. В деятельность общественно-политических объединений в большей степени вовлекаются молодые люди с низкой адаптивностью, характеризующей готовность личности к переменам, не способные к быстрой перестройке и к поиску оптимальных или компромиссных решений в новых ситуациях и склонные настаивать на своем мнении. Чем меньше у студентов выражена направленность на преодоление затруднений в виде эмоциональных переживаний (пугнический компонент эмоциональной готовности), тем более активно они проявляют себя в различных сетевых группах, чатах, форумах.

Проявление студенческой молодежью *протестной* формы активности может быть обусловлено выраженностью характеристик эмоциональной готовности. Существует повышенная вероятность выражения протестной по-

зиции и участия в деятельности организаций и объединений протестного толка у тех молодых людей, которые слабо ориентированы на конструктивное общение (коммуникативная направленность), на проявление познавательной активности и способности критически оценивать результаты своей деятельности (гностическая направленность). Если же к этим характеристикам добавляется повышенная склонность к эмоциональным переживаниям при преодолении трудностей (пугническая направленность), то протестная активность может перейти в *радикально-протестную* форму, связанную с бескомпромиссным отстаиванием своих идей и взглядов, с кардинальным отрицанием прав и свобод других людей.

В отношении *субкультурной* активности можно отметить, что психологическая готовность студенческой молодежи к ней снижена (86 % выявленных значимых корреляций отрицательные). Чем больше в структуре психологической готовности студентов выражены самоэффективность и эмоциональная направленность на оказание помощи окружающим (альтруистическая), на конструктивные формы общения и взаимодействия (коммуникативная), на увлеченность конкретными делами (практическая), на познавательное отношение к действительности и решение трудных задач (гностическая), на стремление к гармонии с окружающим миром (эстетическая), тем меньше они склонны к самоутверждению через активное транслирование ценностей разного рода молодежных субкультур. Вместе с тем характеристика личностной готовности к переменам «толерантность к неопределенности», проявляющаяся в спокойном отношении к незавершенным делам, в самообладании в неясных ситуациях, может стимулировать проявление субкультурной активности.

Обсуждение результатов исследования

Из всех изученных характеристик психологической готовности в качестве возможной детерминанты особенно выделилась «самоэффективность» личности как показатель *готовности к преодолению трудностей* на основе действий, нацеленных на успех в решении тех или иных задач. Чем выше самоэффективность у представителей студенческой молодежи, тем в большей мере они проявляет альтруистическую, досуговую, социально-экономическую, образовательно-развивающую и духовную формы социальной активности, а также снижают интенсивность своей деятельности, связанной с субкультурной активностью.

Также была показана вероятная детерминация форм социальной активности *характеристиками личностной готовности к переменам*, а именно:

– при выраженности у студентов «страстности», свидетельствующей об энергичности и повышенном жизненном тоне, высока вероятность активности в видах деятельности, имеющих альтруистическую, досуговую гражданскую, социально-экономическую и образовательно-развивающую направленность;

– «находчивость» как способность обращаться к новым источникам для решения возникающих проблем и задач, может детерминировать альтруистическую, гражданскую и социально-экономическую активность;

– «уверенность», отражающая веру студентов в себя, в свои достоинства и силы, в то, что при стремлении к достижению все возможно, при высокой степени сформированности в системе личностных качеств, может являться фактором, повышающим их досуговую, гражданскую и образовательно-развивающую активность;

– снижение «адаптивности» как умения менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях или при изменениях в текущих событиях жизнедеятельности выявлено в отношении социально-политической активности;

– «толерантность к двусмысленности» как спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, неопределенности цели и незавершенности начатых дел, может определять тенденцию к повышению субкультурной активности студенческой молодежи.

Выраженность направленности студентов на самосовершенствование (*характеристики готовности к саморазвитию*) может стимулировать повышение их альтруистической, досуговой и социально-экономической активности. Относительно *характеристик эмоциональной готовности* было выявлено:

– студенты, склонные к эмоциональным переживаниям в случае преодоления препятствий (при повышении пугнической эмоциональной направленности личности), в большей степени склонны к проявлению гражданской, образовательно-развивающей и радикально-протестной форм активности молодежи и пониженной активности в интернет-сетевом взаимодействии;

– студены, не отличающиеся стремлением к расширению своих знаний и к познавательным-интеллектуальным способам решения трудных задач (при снижении выраженности гностической направленности личности), в большей степени проявляют активность в форме альтруистической, протестной, радикально-протестной и субкультурной формах деятельности;

– ориентированные на партнеров по взаимодействию студенты с выраженной потребностью в дружеском общении (повышенная коммуникативная направленность личности) на склонны к проявлению протестной, радикально-протестной и субкультурной форм активности;

– склонность студентов к таинственному и необычному (романтическая эмоциональная направленность) связана с повышением их альтруистической, образовательно-развивающей и духовной форм активности;

– повышение практической направленности, связанной с эмоциональной привлекательностью деятельности самой по себе, независимо от ее результатов и получаемых благ, может определять большую образовательно-развивающую активность и снижение выраженности ее субкультурной формы;

– стремление студентов к гармонии с окружающим миром, переживанию чувства прекрасного (эстетическая направленность) и реализации потребности в содействии и помощи другим людям (альтруистическая направленность) может повышать их духовную активность и снижать выраженность субкультурной;

– направленность на эмоциональные переживания, связанные с приобретением, обладанием и накоплением вещей, не зависимо от их практической необходимости, может способствовать повышению духовной активности студенческой молодежи.

Полученные результаты затруднительно соотнести с итогами научных работ других авторов, поскольку комплексных эмпирических исследований психологической готовности личности в контексте проявления ее социальной активности практически не проводилось. Вместе с тем можно отметить некоторые исследования, раскрывающие теоретические основы проблемы психологической готовности личности к тем или иным формам социальной активности и косвенно согласующиеся с представленными в статье данными.

Так, в отношении *альтруистической* (добровольческой, волонтерской) деятельности ученые отмечают ее обусловленность эмоциональным развитием личности (Носова, 2007), позитивным отношением студентов к социальной реальности (Шубович и др., 2019), развитием эмпатии и эмоционального контроля, а также характерологическими свойствами личности, ее умением общаться и взаимодействовать с окружающими (Минахметова и др., 2019). *Социально-экономическая* активность личности опосредована личностно-ситуационной готовностью к экономической деятельности (Вяткин, 2007), личностными характеристиками готовности к предпринимательской деятельности – направленностью на успех, способностью к саморазвитию, к самоподкреплению как источнику повышения самоуважения и собственной эффективности (Ханова, 2016). Отмечается, что направленность студентов на профессионально-личностное развитие (по сути, *образовательно-развивающая* активность) в контексте психологической готовности к инновационной деятельности зависит от их субъектных качеств – направленности на непрерывное образование и саморазвитие, устремленности к развитию своих ресурсов, получению новых знаний, необходимых для достижения целей, изменениям для их достижения (Леонова, 2018). Утверждается, что познавательные интересы личности побуждают человека к выбору той или иной деятельности, при этом основой их формирования выступают социальные влияния и направленность на определенные типы эмоций и эмоциональные предпочтения и переживания (Дербенева, 2009), что служит некоторым подтверждением наличия установленной в данном исследовании взаимосвязи между образовательно-развивающей активностью личности и ее эмоциональной направленностью.

Заключение

Новизна представленного исследования определяется тем, что в нем конкретизированы структурные составляющие психологической готовности личности к осуществлению деятельности, связанной с проявлением ее активности (эмоциональная готовность, готовность к преодолению трудностей при достижении социальной успешности, готовность к саморазвитию и индивидуальная готовность к изменениям). Также выявлены некоторые тенденции, определяющие особенности детерминации разных форм социальной активности студенческой молодежи характеристиками психологической готовности к их проявлению.

Сформулируем теоретические и эмпирические результаты исследования в виде обобщенных заключений:

1) самоэффективность (как регулятор поведения и показатель готовности личности к разрешению затруднений и к энергичным действиям, чтобы

сделать свою социальную жизнь успешной) обуславливает выраженность альтруистической, досуговой, образовательно-развивающей, социально-экономической и духовной форм социальной активности;

2) эмоциональная направленность личности (как фактор эмоциональной вовлеченности молодежи в конкретный вид деятельности) детерминирует альтруистическую, образовательно-развивающую, духовную, гражданскую активность и снижает выраженность субкультурной, интернет-сетевой, протестной и радикально-протестной форм активности;

3) в системе личностных характеристик (определяющих готовность к переменам в социальном окружении и общественных связях) особенно выделяются страстность, уверенность и находчивость, обуславливающие выраженность у студенческой молодежи альтруистической, досуговой, гражданской, образовательно-развивающей и социально-экономической форм активности;

4) готовность к саморазвитию детерминирует активность студентов в альтруистической, досуговой и социально-экономической видах деятельности;

5) психологическая готовность студенческой молодежи к социальной активности определяет ее вовлеченность в социально-ориентированные виды деятельности (альтруистическую, образовательно-развивающую, духовную, досуговую, гражданскую и социально-экономическую) и снижает выраженность социально-политической, интернет-сетевой, протестной, радикально-протестной и субкультурной форм активности; религиозная форма активности не связана с характеристиками психологической готовности студентов.

Практическая значимость исследования связана с тем, что выявленные детерминанты, представленные в виде характеристик психологической готовности студенческой молодежи к разным формам проявления социальной активности, позволяют разрабатывать и внедрять в учебно-воспитательный процесс колледжей и вузов программы ее подготовки к успешной интеграции в значимые сферы общественной жизни. Необходимо сделать так, чтобы социальная активность выступала для молодежи не только средством достижения общественно значимых целей, но и позволяла им удовлетворять личностные потребности в соотношении с потребностями социума. Представляется важным в процессе учебно-воспитательного взаимодействия преподавателям и кураторам учебных групп сделать акцент на развитие у студентов готовности к саморазвитию; поощрять проявление таких личностных качеств, как страстность, находчивость, нацеленность на открытие нового; поддерживать уверенность в себе, в своих силах и достоинствах, поскольку эти характеристики личностной готовности связаны с наиболее актуальными для них сферами активности и определяют позитивный вектор ее проявлений. Например, поддержка молодых людей в проявлении досуговой активности должна быть связана с поощрением перехода от пассивных форм проведения досуга к деятельности, связанной с активным отдыхом, направленным на реализацию индивидуальных интересов и устремлений, к свершению новых открытий о себе и социальной действительности, о мире в целом. При вовлечении студентов в деятельность, связанную с проявлением альтруистической и гражданской активности целесообразно поддерживать

их самостоятельные инициативы, направленные на помощь людям, поощрять их озабоченность конкретными вопросами по благоустройству жизни, начиная от своего ближайшего сообщества, и поддерживать их инициативы при решении этих проблем. В процесс психолого-педагогического сопровождения студентов необходимо включать систему социально-психологических тренингов, направленных на развитие коммуникативной и гностической эмоциональной направленности личности, что может способствовать снижению выраженности у студентов протестных тенденций и повышению активности в социально-полезных видах деятельности, а работа в направлении повышения адаптивности личности может стимулировать их социально-политическую активность как будущих участников процесса построения и развития общества.

Список литературы

- Арендачук И.В.* Деятельностные характеристики социальной активности молодежи разных возрастных групп // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. Вып. 2 (34). С. 148–161. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161>
- Бажанова Н.А.* Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания» (Перевод и апробация опросника «Personal change-readiness survey») // Acta eruditorum: научные доклады и сообщения. 2005. Т. 2. С. 169–178.
- Балог А.И.* Социальная активность студенческой молодежи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 6–2. С. 143–146.
- Баранова Г.В., Баранов А.А.* Социальная активность (опыт методологического анализа) // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2013. № 2 (103). С. 233–242.
- Бельская Н.А.* Математическая верификация конструктивной валидности методики исследования эмоциональной направленности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. Вып. 4. С. 46–50.
- Блинова В.Л.* Теоретическая модель формирования готовности личности к саморазвитию // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 2. Вып. 1 (5). С. 16–20.
- Бочарова Е.Е.* Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. Вып. 4. С. 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
- Бубчикова Н.В., Чикова И.В.* Мотивационно-ценностная сфера личности будущего педагога как компонент психологической готовности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2 (151). С. 32–36.
- Вяткин А.П.* Проблема психологической готовности к экономической деятельности // Известия Иркутской государственной экономической академии. 2006. № 3 (48). С. 97–100.
- Галанина Н.В.* Понимание детерминации в философском анализе // Вестник Московского университета МВД России. 2016. № 2. С. 21–23.
- Дербенева М.Ю.* Эмоциональная направленность как основа формирования познавательных интересов личности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 1–1. С. 288–294.
- Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

- Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. Т. 320. № 6. С. 117–121.
- Иваненков С.П., Кострикин А.В. Проблемы исследования социальной активности молодежи // Credo new. 2009. № 3 (59). С. 82–100.
- Кленова М.А. Проблемы и перспективы исследования социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. Вып. 4. С. 319–325. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325>
- Леонова Е.В. Психологическая готовность студентов к инновационной деятельности // Высшее образование сегодня. 2018. № 7. С. 56–59.
- Минахметова А.З., Гатауллина Р.Ф., Адигамова Э.Б. Модель формирования психологической готовности студенческой молодежи к волонтерству // Казанский педагогический журнал. 2019. № 4 (135). С. 119–124.
- Мычко Е.А., Зелко А.С. Проблема психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18. № 4. С. 23–27.
- Нам М.В. Формирование социальной активности старших школьников // Модернизация педагогического образования: проблемы, поиски, решения. Уфа: Изд-во БГПУ, 2003. С. 105–108.
- Носова Е.С. Формирование психологической готовности к добровольческой деятельности // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 186–190.
- Плотницкая М.Р., Фризен М.А., Шучковская Е.С. Психологическая готовность личности к саморазвитию: осмысление и исследование // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 9. С. 136–141.
- Попова С.Ю., Селезнева А.В. Социальная активность молодежи: состояние проблемы и перспективы развития // Образование личности. 2018. № 2. С. 96–103.
- Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности М.: МПСИ; Флинта, 2003. 320 с.
- Савастыина А.А., Осипова Л.Б. Социальная активность молодежи как условие динамичного развития общества // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22320> (дата обращения: 02.09.2020).
- Санжаева Р.Д. Готовность и ее психологические механизмы // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. Вып. 2. С. 6–16.
- Соколова Е.С. Социальная активность современной российской молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 197–202.
- Ханова З.Г. Психологическая готовность студентов к предпринимательской деятельности // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 3. С. 66–72.
- Харланова Е.М. Исследование социальной активности студентов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 5 (10). С. 173–178.
- Шамионов Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 4. С. 379–394. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394>
- Шатыр Ю.А., Мулик И.Г., Улесикова И.В., Булатецкий С.В., Мулик А.Б. Оптимизация оценки выраженности и направленности социальной активности человека // Наука молодых (Eruditio Juvenium). 2017. Т. 5. № 4. С. 393–405. <https://doi.org/10.23888/НМЈ20174393-405>
- Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.
- Шубович М.М., Еремина Л.И., Бибикина Н.В., Плохова И.А. Готовность студентов педагогического вуза к социально-преобразующей добровольческой деятельности //

Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2019. Т. 14. № 2. С. 76–82. <https://doi.org/doi:10.14526/2070-4798-2019-14-2-76-82>

- Boitzova A.V., Simonova, N.N.* “Psychological readiness”. Definition and approaches // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019)*. Vol. 321. Pp. 21–24. <https://doi.org/10.2991/ispcep-19.2019.5>
- Crocettia E., Jahromib P., Meeusc W.* Identity and civic engagement in adolescence // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35. No. 3. Pp. 521–532. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.003>
- Desplaces D.E.* A multilevel approach to individual readiness to change // *Journal of Behavioral and Applied Management*. 2005. Vol. 7. No.1. Pp. 25–39. <https://doi.org/10.21818/001c.14568>
- Furedi F.* *Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority*. Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2009. 26 p.
- Grasso M.* Young people’s political participation in Europe in times of crisis // *Young people re-generating politics in times of crises. Palgrave studies in young people and politics / ed. by S. Pickard, J. Bessant*. London: Palgrave Macmillan, Cham, 2018. Pp. 179–196. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58250-4_10
- Grigoryeva M.V.* Students’ readiness for changes as a predictor of social activity // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 2019. Vol. LVI. Pp. 43–48. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.6>
- Gupta L., Malik A., Singh R.* Construct of Psychological Preparedness and its Correlates // *International Journal of Indian Psychology*. 2016. Vol. 3. Iss. 2. No. 8. Pp. 73–79.
- Jeznik K.* Družbene podobe o mladih kot izziv za mentorsko delo // *Andragoška spoznanja*. 2016. L. 22 Št. 2. S. 39–52. <https://doi.org/10.4312/as.22.2.39-52>
- Moss P., Moss G.* Toward a new public education: making globalization work for us all // *Child development perspectives*. 2008. Vol. 2. Iss. 2. Pp. 114–119. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00051.x>
- Pickard S.* The nature of environmental activism among young people in Britain in the twenty-first century // *Political Ecology and Environmentalism in Britain / ed. by B. Prendiville, D. Haigron*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2020. Pp. 89–110.
- Schusler T., Krings A., Hernández M.* Integrating youth participation and ecosocial work: New possibilities to advance environmental and social justice // *Journal of Community Practice*. 2019. Vol. 27. Iss. 3–4: Ecosocial Work and Social Change in Community Practice. Pp. 460–475. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1657537>
- Šerek J., Machackova H., Macek P.* Who crosses the norms? Predictors of the readiness for non-normative political participation among adolescents // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 62. Pp. 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.001>
- Subhanov N.* Peculiarities of youth developing in the conditions of forming of civil society // *European science review*. 2017. No 1–2. Pp. 171–173. <https://dx.doi.org/10.20534/ESR-17-1.2-171-173>
- Zhechev Z.* Theoretical research approaches to finding the interconnection between socialization and social activity // *SocioBrains*. 2015. Iss. 5. Pp. 48–53.

История статьи:

Поступила в редакцию: 21 сентября 2020 г.

Принята к печати: 15 декабря 2020 г.

Для цитирования:

Арендачук И.В. Характеристики психологической готовности к социальной активности как детерминанты разных форм ее проявления у российской студенческой молодежи в Саратовском регионе // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2021. Т. 18. № 1. С. 64–84. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-64-84>

Сведения об авторе:

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). ResearcherID: D-9381-2013, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>, eLIBRARY SPIN: 3422-0417. E-mail: arend-irina@yandex.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-64-84

Research article

Characteristics of Psychological Readiness for Social Activity as Determinants of Different Forms of its Manifestation among Russian Student Youth in the Saratov Region

Irina V. Arendachuk

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

Abstract. In modern studies, there is a contradiction between the passivity of young people in the manifestation of their social activity and the ideas of society about their progressive role in the development of civilization. In this regard, it becomes especially relevant to solve the problem of increasing the involvement of student youth in social processes through the search for factors that determine their psychological readiness for social activity, as aimed at being included in socially transformative activities, allowing young people to realize their potential in various spheres of life. In order to find a solution to this problem, a study aimed at analyzing the determinants of psychological readiness of Russian students to manifest various forms of social activity was conducted. The empirical study was carried out on a sample of students who live in the Saratov region and study in organizations of secondary vocational and higher education (Russian Federation, Saratov, $N = 197$; aged 18 to 23). The characteristics of psychological readiness were identified using the following methods: *Personality Emotional Orientation Assessment* (B.I. Dodonov, verified by N.A. Belskaya), *General Self-Efficacy Scale* (R. Schwarzer, M. Erusalem, adapted by V.G. Romek), *Readiness for Self-Development* (V.L. Pavlov) and *Personal Change-Readiness Survey* (A. Rolnik, S. Hezer, M. Gold, K. Hull, adapted by N.A. Bazhanova and G.L. Bardier). The intensity of social activity and different forms of its manifestation was determined using a questionnaire developed by a team of authors (R.M. Shamionov et al.). The study revealed some specific features in the determination of various forms of social activity by characteristics of psychological readiness for their manifestation among Russian students. It is shown that social activity in different forms of its manifestation can be determined by personal emotional orientation as a characteristic of emotional readiness, self-efficacy as an indicator of readiness to overcome difficulties in a social context, and characteristics of personal readiness for change, among which passion (energy), confidence and ingenuity dominate. It is found that, among young students, psychological readiness to the greatest extent determines the intensity of subcultural, altruistic and educational-developing forms of social activity, minimally associated with the manifestation of socio-political and Internet network forms of activity and is not associated with religious activity.

Key words: Russian student youth, personality social activity, psychological readiness, characteristics of psychological readiness for social activity, forms of manifestation of social activity

Acknowledgements and Funding. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation, Project No. 18-18-00298.

References

- Arendachuk, I.V. (2020). Activity characteristics of social activity in young people belonging to different age groups. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 9(2), 148–161. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161> (In Russ.)
- Balog, A.I. (2015). Social activity of student youth. *Historical and Social Educational Ideas*, 7(6-2), 143–146. (In Russ.)
- Baranova, G.V. & Baranov, A.A. (2013). Social activity (the experience of methodological analysis). *RSUH/RGGU Bulletin. Philosophy. Social Studies. Art Studies Series*, (2), 233–242. (In Russ.)
- Bazhanova, N.A. (2005). Lichnostnaya gotovnost' k peremenam v kontekste issledovaniya fenomena “ozhidaniya” (Perevod i aprobaciya oprosnika “Personal change-readiness survey”). *Acta Eruditorum*, (2), 169–178. (In Russ.)
- Belskaya, N.A. (2013). The mathematical verification of emotional orientation method’s construct validity. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 13(4), 46–50. (In Russ.)
- Blinova, V.L. (2015). Theoretical model of personality's readiness for self-development formation. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2020, 2(1), 16–20. (In Russ.)
- Bocharova, E. E. (2018). Regulatory and worldview factors of various forms of social activity of young people. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(4), 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345> (In Russ.)
- Boitzova, A.V., & Simonova, N.N. (2019). “Psychological readiness”. Definition and approaches. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. II International Scientific-Practical Conference "Psychology of Extreme Professions" (ISPCPEP 2019)*, 321, 21–24. <https://doi.org/10.2991/ispcpep-19.2019.5>
- Bubchikova, N.V., & Chikova, I.V. (2013). Motivacionno-cennostnaya sfera lichnosti budushhego pedagoga kak komponent psihologicheskoy gotovnosti. *Vestnik Orenburgskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, (2), 32–36. (In Russ.)
- Crocettia, E., Jahromib, P. & Meeusc, W. (2012) Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 521–532. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.003>
- Derbeneva, M.Yu. (2009). Emocionalnaya napravlenost' kak osnova formirovaniya poznavatelnyh interesov lichnosti. *Vestnik of Saint Petersburg University. Ser. 12. Psychology. Sociology. Pedagogics*, (1-1), 288 – 294. (In Russ.)
- Desplaces, D. E. (2005). A multilevel approach to individual readiness to change. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.21818/001c.14568>
- Dodonov, B.I. (1978). *Emociya kak tcennost'*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
- Dyachenko, M.I., & Kandybovich L.A. (1976). *Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk: BGU Publ. (In Russ.)
- Furedi, F. (2009). *Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority*. Amsterdam: Vossiuspers UvA. 26 p.
- Galanina, N.V. (2016). Understanding the determination of the philosophical analysis. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, (2), 21–23. (In Russ.)
- Grasso, M. (2018) Young People’s Political Participation in Europe in Times of Crisis. *Young People Re-Generating Politics in Times of Crises. Palgrave Studies in Young People and Politics*, 179–196. London: Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58250-4_10
- Grigoryeva, M.V. (2019). Students' readiness for changes as a predictor of social activity. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, LVI, 43–48. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.6>
- Gupta, L., Malik, A. & Singh R. (2016). Construct of Psychological Preparedness and its Correlates. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(8(2)), 73–79.

- Ivanenkov, S.P., & Kostrikin, A.V. (2009). Problemy issledovaniya sotsial'noy aktivnosti molodezhi. *Credo New*, (3), 82–100. (In Russ.)
- Jeznik, K. (2016) Social images of youth as a challenge for mentoring work. *Studies in Adult Education and Learning*, 22(2), 39–52. <https://doi.org/doi.org/10.4312/as.22.2.39-52>
- Khanova, Z.G. (2016). Psychological readiness of students for entrepreneurial activity. *Herald of the University of the Russian Academy of Education*, (3), 66–72. (In Russ.)
- Kharlanova, E.M. (2011) Research of Social Activity of Students. *Historical and Social-Educational Ideas*, (5), 173–178. (In Russ.)
- Klenova, M.A. (2018). Problems and perspectives of the study of young people's social activity. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(4), 319–325. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-319-325> (In Russ.)
- Leonova, E.V. (2018). Psychological preparedness of students for innovative work. *Higher Education Today*, (7), 56–59. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.07.P.56> (In Russ.)
- Minakhmetova, A.Z., Gataullina, R.F., & Adigamova E.B. (2019). Model of formation of psychological readiness of students to volunteering. *Kazan Pedagogical Journal*, (4), 119–124.
- Moss, P., & Moss, G (2008). Toward a new public education: making globalization work for us all. *Child Development Perspectives*, 2(2), 114–119. <https://doi.org/doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00051.x>
- Mychko, E.I., & Zyoiko, A.S. (2013). The problem of psychological readiness to professional activities in future teachers. *Psychological Science and Education*, 18(4), 23–27. (In Russ.)
- Nam, M.V. (2003). Formirovanie social'noy aktivnosti starshih shkol'nikov. *Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: problemy, poiski, resheniya*, 105–108. Ufa: BGPU Publ. (In Russ.)
- Nosova, E.S. (2007). Formation of psychological readiness to voluntary of activity. *Siberian Journal of Psychology*, (25), 186–190 (In Russ.)
- Pickard, S. (2020). The nature of environmental activism among young people in Britain in the twenty-first century. In B. Prendiville & D. Haigron (Eds.), *Political Ecology and Environmentalism in Britain* (pp. 89–110). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Plotnitskaya, M.R., Frizen, M.A., & Shuchkovskaya, E.S. (2015). Psychological readiness of the individual to self-development: conceptualization and research. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, (9), 136–141. (In Russ.)
- Popova, S.Yu., & Selezneva, A.V. (2018). Social activity of youth: status, problems and prospects for development. *Personality Formation*, (2), 96–103. (In Russ.)
- Ratanova, T.A. & Shlyakhta, N.F. (2003). *Psihodiagnosticheskie metody izucheniya lichnosti*. Moscow: MPSI; Flinta. (In Russ.)
- Sanzhayeva, R.D. (2016). Readiness and its psychological mechanisms. *BSU Bulletin. Education. Personality. Society*, (2), 6–16. (In Russ.)
- Savastina, A.A., & Osipova, L.B. (2015). Social activities of youth as a condition of dynamic development company. *Modern Problems of Science and Education*, (2–2). Retrieved September 2, 2020, from <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22320> (In Russ.)
- Schusler, T., Krings, A., & Hernández, M. (2019). Integrating youth participation and ecosocial work: New possibilities to advance environmental and social justice. *Journal of Community Practice, Ecosocial Work and Social Change in Community Practice*, 27(3–4), 460–475. <https://doi.org/10.1080/10705422.2019.1657537>
- Serek, J., Machackova, H., & Macek P. (2018). Who crosses the norms? Predictors of the readiness for non-normative political participation among adolescents. *Journal of Adolescence*, 62, 18–26. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.001>
- Shamionov, R.M. (2018). Social Activity of Personality and Groups: Definition, Structure and Mechanisms. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(4), 379–394. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394> (In Russ.)
- Shatyr, Yu.A., Mulik, I.G., Ulesikova, I.V., Bulateckij S.V., & Mulik, A.B. (2017) Optimization of evaluation of expressiveness and direction of human social activity. *Nauka mo-*

Iodyh (Eruditio Juvenium), 5(4), 393–405. <https://doi.org/10.23888/HMJ20174393-405> (In Russ.)

- Shubovich, M.M., Eremina, L.I., Bibikova, N.V., & Plohova, I.A. (2019). Readiness of future teachers of physical culture to social transforming voluntary activity. *The Russian Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 76–82. <https://doi.org/10.14526/2070-4798-2019-14-2-76-82> (In Russ.)
- Shvarcer, R., Erusalem, M., & Romek, V. (1996). Russkaya versiya shkaly obshhei samoeffektivnosti R. Shvarcera i M. Erusalema. *Inostrannaya Psihologiya*, (7), 71–77. (In Russ.)
- Sokolova, E.S. (2011) Social activity of contemporary Russian youth. *Znanie. Ponimanie. Umenie (Knowledge. Understanding. Skill)*, (1), 197–202. (In Russ.)
- Subhanov, N. (2017). Peculiarities of youth developing in the conditions of forming of civil society. *European Science Review*, (1–2), 171–173. <http://dx.doi.org/10.20534/ESR-17-1.2-171-173>
- Vyatkin, A.P. (2006). The problem of psychological ready to economic activity. *Izvestiya of Irkutsk State Economics Academy*, (3), 97–100. (In Russ.)
- Zhechev, Z. (2015). Theoretical research approaches to finding the interconnection between socialization and social activity. *SocioBrains*, (5), 48–53.
- Zhukova, V.F. (2012). Psihologo-pedagogicheskiy analiz kategorii “Psihologicheskaya gotovnost’”. *Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*, 320(6), 117–121. (In Russ.)

Article history:

Received: 21 September 2020

Revised: 6 November 2020

Accepted: 15 December 2020

For citation:

Arendachuk, I.V. (2021). Characteristics of Psychological Readiness for Social Activity as Determinants of Different Forms of its Manifestation among Russian Student Youth in the Saratov Region. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 64–84. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-64-84>

Bio note:

Irina V. Arendachuk, PhD in Psychology, is Associate Professor of the Social Psychology of Education and Development Department of the Saratov State University (Saratov, Russia). Researcher ID: D-9381-2013, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8378-2284>, eLIBRARY SPIN: 3422-0417. E-mail: arend-irina@yandex.ru.



DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-85-103

UDC 159.922

Research article

Reactive and Proactive Coping Behaviors in Russian First-Year Students: Diagnostics and Development Opportunities

Anna A. Bekhter¹, Alexander V. Gagarin², Olesya A. Filatova¹

¹Pacific National University,

68 Karla Marksa St, Khabarovsk, 680000, Russian Federation

²Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,

82 Vernadskogo Ave, Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. The relevance of the study is determined by the role of the adaptation processes of first-year students to the university environment, which is the most important (preliminary) stage for: (a) their successful overcoming of various learning difficulties; (b) comfortable and constructive interaction with teachers and other students; and (c) search and application of adaptive behavior strategies due to new living conditions. The development of proactive coping is a key factor in the students' efficient learning activity because it represents a "platform" for their personal growth. The aim of the study is to determine the possibilities of diagnostics and development of reactive and proactive coping behavior in first-year students. The study involved 272 first-year students at Pacific National University (including 136 students of an experimental group who sought help from the University Psychology Center in 2019 and 136 first-year volunteer students as a control group). The following methods were used for diagnostics: *Proactive Coping Inventory (PCI)*, adapted by E.P. Belinskaya et al., *Ways of Coping Questionnaire* by R. Lazarus, adapted by T.L. Kryukova et al., *Hardiness Survey* by Salvatore Maddi adapted by D.A. Leontyev and E.I. Rasskazova, *Time Perspective Inventory (TPI)* by Ph.Ge. Zimbardo, adapted by A. Syrtsova et al. and *Reflexivity Diagnostics Method* by A.V. Karpov. As a result, the first-year students showed low levels of developed reactive and proactive coping, high levels of social and emotional support as well as escape-avoidance, average levels of strategic planning and search for informational support, and a reduced level of reflective, predictive resource. It is shown that the search for social, emotional and informational support is the basis for constructing adaptive behavior strategies. It is confirmed that self-control and the category of the future are moderating for all types of proactive coping. The conducted cluster analysis made it possible to identify three profiles, which differ in the levels and content of reactive and proactive behavior (non-adaptive, reactive and active with a tendency to proactive). Repeated measurements show that individual and group forms of psychological intervention cause changes in the indicators of reactive-proactive coping behavior, which can be regarded as a positive dynamics in the development of behavior in students of the experimental group. Finally, a conclusion was formulated about the possibilities of using various forms of psychological support (individual counseling, trainings, and self-help groups) in optimizing the first-year students' proactive coping behavior.

Key words: proactive coping behavior, reactive coping behavior, personal resources, first-year students, psychological assistance, training

© Bekhter A.A., Gagarin A.V., Filatova O.A., 2021



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

Introduction

Adapting first-year students to university life is an important transitional stage in personal and further professional development for young people (former schoolchildren and future professionals). It is obvious that at this stage they will have to overcome many difficulties, which the majority of applicants do not think about when entering a higher educational institution. These include a new social group, relationships with different teachers, living in a dormitory, a new (“foreign”) city, and different living conditions. Many years of pedagogical experience allow the authors of this article to assert that first-year students are often not prepared to overcome the above-listed and many other difficult and stressful situations that meet them “on the doorstep” of a higher educational institution. Successful yesterday’s school students may be not only ill-adapted to a different structure and logic of educational activity but also highly susceptible to emerging difficulties when they find themselves in a situation of “cascading collapse” of a whole series of stressful events. And this often leads to their maladaptation, causing the development of borderline mental states and, as a result, decreased motivation for learning activity (Straud, McNaughton-Cassill, 2019).

Therefore, the question of coping with difficult and stressful situations among first-year students remains one of the most important. Maladaptation can become one of the main reasons in the formation of mental and somatic health problems in first-year students (Bekhter, Golovacheva, 2020). And the appeal of a large number of them for psychological help, in our opinion, is due to the fact that in the first year of training there are many such “stressors” and they act almost simultaneously (Kufiyak et al., 2020).

The authors of numerous modern studies emphasize that, for people who are generally focused on emotional coping with stress and emotional support as a way of coping, stress is amplified many times over. And in this case, we can observe students who emotionally react to different events (cry, confront, get angry), but this in no way leads to solving problems (Belinskaya et al., 2019; Bekhter, 2019; Kufiyak, 2019). Effective psychological support in this case can be strategically built taking into account the development of different types of coping in students – reactive-active-proactive (Slabinsky et al., 2019). And in conditions of manifestation of maladaptive states in an “unfamiliar” life (university) environment, the development of proactive coping is not only a necessary factor in effective preparation for a future profession, but, ultimately, it is a “platform” for the students’ personal and professional development (Vaculikova, 2016; Slecza et al, 2016; Vaculikova et al., 2019; Miao, Gan, 2019; Straud, McNaughton-Cassill, 2019; Bekhter, 2019).

In general, a person’s proactive behavior (known as “proactive coping”, “future-oriented coping”) is understood as anticipating a stressor and an attempt to cope “in advance” with building a strategic trajectory of life events and accumulating appropriate psychological (subjective) resources (Starchenkova, 2009, 2012). The reactive forms of coping behavior (what is called the classic “coping behavior”) include strategies focused on solving specific problems in the present and the past and with the goal of adaptation (minimizing the risks of a difficult situation, survival, coping with past difficulties, distancing, etc.). Most often, this refers to a short-term reaction of an individual to a stressful event (Starchenkova, 2009).

Proactive and reactive coping behaviors are considered within the framework of different approaches and corresponding models of different authors: the cognitive approach, in which these two types of behavior are regulated by cognitive processes that allow one either to reduce the actions of the stressor (in the case of reactive coping) or to anticipate it (Lazarus, 1993; Aspinwall, Taylor, 1997; Kornilova, 2016; Bityutskaya, Korneev, 2020, etc.); the system-subjective approach, which assumes that the subjects themselves and their subjective properties (control, higher motives, proactivity and others) are the system-forming factors of proactive or reactive coping (Sergienko, 2009; Belinskaya et al., 2018; Slabinsky et al., 2019; Kuftyak, 2019; Bekhter, 2019); the resource classical approach, which is focused on the allocation of key resources in proactive and reactive coping behaviors, such as time perspective, reflexivity, subjectivity, hardiness, etc. (Starchenkova, 2009; Korzun, 2016; Bekhter, Filatova, 2018; Belinskaya et al., 2019; Sekatskaya, 2020). Many authors adhere to an integrative approach to the problem of proactive and reactive coping, since these two types of behavior, in their opinion, have a single development path (Slabinsky et al., 2019; Starchenkova, 2012; Kuftyak, Bekhter, 2020).

Proactive coping behavior is described within the framework of the five-factor model (Aspinwall, Taylor, 1997), three-factor model (Starchenkova, 2012) and level model (Slabinsky et al., 2019). The five-factor model includes several types of proactive coping: (1) proactive, (2) preventive, (3) reflexive, (4) strategic planning, and (5) seeking emotional and informational support (Aspinwall, Taylor, 1997; Greenglass et al., 1999; Schwarzer, 2001). Cognitive processes by which people prevent stressful events, and also act in advance to prevent their occurrence, can also be proactive (Kornilova, 2016). With the aim of changing unavoidable stressful situations, proactive coping can eliminate stress long before it occurs. Skills associated with this behavior include planning, setting goals, and mentally simulating an event (Aspinwall, Taylor, 1997). Preventive coping as part of proactive behavior refers to the process by which a person builds up resources and resists “just to be safe” with potential stressors that will occur in the distant future. This type of behavior involves risk management, but in this case, the risk is not explicitly expressed. Reflective coping is interpreted by E.S. Starchenkova (2012) as an idea and reflection on possible behavioral alternatives by comparing their possible effectiveness. It includes assessing stressors, analyzing problems and available resources, generating a proposed action plan, predicting the probabilistic outcome of an activity and choosing ways to perform it (perspective reflection).

One of the most important processes of proactive coping behavior is strategic planning, which is the creation of a well-thought-out, goal-oriented plan of action. Large-scale goals are subdivided into sub-goals (goal tree), the management of the achievement of which becomes more accessible. Seeking help from information resources (the Internet, social networks, books, etc.) characterizes the strategy of seeking information support, the main purpose of which is to find information on how to overcome a future stressful situation. Seeking emotional support is a strategy aimed at regulating temporary negative emotional states by revealing their experiences to others in order to gain compassion, support or advice (Vaculikova, 2016).

In proactive coping behavior, there are four features that distinguish it from reactive coping behavior: (1) combining planning strategies with the regulation of achieving set goals, (2) achieving goals using social resources, (3) using emotional coping to achieve set goals, and (4) focusing on the “future” time perspective (Korzun, 2016; Sekatskaya, 2020). Thus, proactive coping behavior provides a better opportunity for personal growth and self-development than reactive coping.

The level organization of coping behavior is presented by several authors. In the works of V.Yu. Slabinsky et al. (2019), the level of coping is associated with the level of life functioning and includes reactive, active and proactive coping. The authors do not exclude the possibility that there are transitional forms between these types of behavior, since coping behavior is a dynamic phenomenon in a changing complex situation (Slabinsky et al., 2019). E.S. Starchenkova argues that coping behavior can be subdivided into reactive, anticipatory-preventive, and proactive ones (Starchenkova, 2009, 2012). In our work, we will rely on the level model proposed by V.Yu. Slabinsky when interpreting cluster analysis.

Among interesting models of reactive coping, one can single out the model of differentiated reactivity, which correlates the use of strategies, the time perspective, and the actual effectiveness of coping strategies (Bolger, Zuskerman, 1995). The authors believe that people can influence the impact of a stressor, their response to stressors, and the effectiveness of the chosen strategies. Based on this concept, four models of reactive behavior have been described (Bolger, Zuskerman, 1995).

Studies of students’ proactive coping behavior have shown that its strategies are associated with temporary perspective, self-regulation, hardiness and proactivity (Bekhter, Golovacheva, 2020; Bekhter, Prokhorova, 2020). It is also found that the level of stress influences the choice of strategies for reactive and proactive coping: students with a low level of stress choose strategies of proactive coping, while those with a high level seek informational support. It is stated that insufficient life experience at a young age (from 18 to 24 years) is the reason for the difficulty in the formation of proactive forms of coping (Kuftyak, 2019; Kuftyak, Bekhter, 2020). Other studies show that first-year students (especially young men) are more likely to choose the reflective coping strategy (Korzun, 2016).

In view of the above, we have identified the target guidelines for the applied research, the results of which are proposed in this article:

1) to theoretically substantiate the problem of reactive and proactive coping behavior of first-year students;

2) to select research methods for diagnosing reactive and proactive coping behavior and to test the corresponding instrumentation in an empirical study on a sample of first-year students in two groups: experimental (the students underwent individual counseling, participated in self-help groups and trainings) and control (the students who voluntarily participated in a psychodiagnostic study);

3) to determine the links between the parameters of reactive and proactive coping behavior of the students in the experimental group, identify and describe the personality types of the students on the basis of primary diagnostics;

4) to identify changes in the proactive and reactive coping behaviors of the students in the experimental group due to the provision of various forms of

psychological support (through repeated diagnostics), draw conclusions about the appropriateness of the appropriate forms of psychological support for this sample, and compare the experimental and control groups upon completion of the work.

Methods

Participants. The study of proactive and reactive coping behavior involved 136 first-year students aged 17–18 years ($M = 18.5$; $SD = 0.66$) from various faculties of the Pacific National University (PNU), who applied for help at the University Psychological Center in 2019 (*experimental group*). All the participants voluntarily underwent preliminary and final diagnostics; a consent for processing data and an agreement for providing psychological services were issued for each student (according to the rules of the Center and the internal regulations of PNU).

The *control group* consisted of 136 first-year students from various faculties of PNU ($M = 18.3$; $SD = 0.51$), who voluntarily underwent diagnostics as part of the annual examination of freshmen.

According to the forms of psychological assistance provided, the students were distributed as follows: 58 students were on individual counseling according to Nossrat Peseschkian's *Positive Psychotherapy (PPT)* method (of which 18 people limited themselves to 1–2 consultations (later they went for psychotherapy to outside psychotherapists), 32 students regularly went on consultations during the year), 8 people received psychological and psychiatric assistance and drug treatment in view of an aggravated mental state (theses students already entered the university with diagnoses F.32.10, F.31.3, F.34., F.42.0, received melipramine, fevarin, chlorprothixene) according to the agreement of gratuitous services between the university and the krai government-owned publicly funded health care institution "Regional Clinical Psychiatric Hospital" of the Ministry of Health of the Khabarovsk territory. Drug treatment improved (compensated) the condition of only five students out of eight; three students went on an academic leave in the second term due to a severe psycho-emotional state (diagnosis F.31.3). The criterion for uniting students in this group is a certain psychotype (described in the cluster analysis) and the nature of the trauma when they were seeking help (as a rule, violence or codependent relationships).

Programs for reflective training, stress coping and proactive coping behavior development (with techniques and techniques of positive psychotherapy, cognitive-behavioral psychotherapy, art therapy), recommendations for managing self-help groups (according to the PPT method) are based on the authors' tested developments, approved by the scientific council of the university and included in the nomenclature of the Psychological Center of PNU as operating programs group activities (Bekhter, 2017a, 2017b). 30 students participated in self-help groups (14 students in the first term and 16 students in the second term) based on the method of positive psychotherapy; the main topics of the meetings were interpersonal relationships with relatives and close friends; 16 students participated in reflective training; 18 people participated in stress coping training; and 14 students attended proactive coping training. Self-help groups as such are mainly focused on group support and designed to practice behavioral skills.

The indications for individual counseling of the students were: requests, severe emotional states (acute trauma or loss, exacerbation of mental illness), inability

ity to work in a group due to a certain emotional state, unwillingness to work in a group. For group activities, the students were selected according to the following criteria: requests, willingness to work in a group, a desire to attend certain training, a relatively stable emotional state, a similar topic of problems. We also took into account the individual results of the students' diagnostics when forming the groups and trainings (introducing additional exercises, planning the course of the lessons, changing the topics of the lessons).

We summarized the main requests, and they were divided as follows: “problems with parents” (40 people), “bad mood” (25 people), “problems with an intimate partner” (16 people), “suicidal thoughts” (12 people), “constant anxiety attacks” (12 people), “problems with groupmates” (10 people), “problems with roommates in a dormitory” (7 people), “fear of the future and the unknown” (8 people), and “difficulties in understanding oneself and one’s actions” (6 people). The students having the most difficult requests (psychological trauma, suicidal thoughts, mood and behavior disorders) attended individual consultations, the rest of the students after 1–2 initial individual consultations moved to training or self-help groups.

Procedure. The study was conducted in the following stages:

- 1) performing primary diagnostics of reactive and proactive coping behaviors of the students in the control and experimental groups, analyzing their requests, interviewing (by the psychologists of the Center);
- 2) identifying relationships between the parameters of reactive and proactive coping behaviors of the students in the experimental group, revealing and describing personality types of the students based on primary diagnostics to determine “sensitive” targets for psychological assistance;
- 3) providing psychological assistance to the students in the experimental group through various forms of individual and group work; and
- 4) performing re-diagnostics of reactive and proactive coping behaviors of the students in the experimental group in order to determine behavioral and personal changes.

Diagnostic methods. The following diagnostic tools were used to assess behavior and personality characteristics:

1) *Proactive Coping Inventory (PCI)* (adapted by E.P. Belinskaya et al., 2018) – to determine strategies for proactive coping. This technique includes the following six scales: “Proactive coping” (min = 25; max = 44; M = 36.60; SD = 4.81); “Reflective coping” (min = 20; max = 41; M = 31.20; SD = 6.39); “Strategic planning” (min = 5; max = 16; M = 10.00; SD = 3.13); “Preventive coping” (min = 17; max = 40; M = 28.18; SD = 5.93); “Seeking informational support” (min = 8; max = 30; M = 18.68; SD = 4.91); and “Seeking emotional support” (min = 6; max = 20; M = 13.31; SD = 3.79);

2) *Ways of Coping Questionnaire* by R. Lazarus (adapted by T.L. Kryukova et al.) – to determine the main coping strategies. It includes the following eight scales: “Confrontation” (min = 1; max = 16; M = 8.98; SD = 2.68); “Distancing” (min = 1; max = 17; M = 8.78; SD = 3.01); “Self-control” (min = 1; max = 21; M = 13.73; SD = 3.11); “Seeking social support” (min = 1; max = 18; M = 10.63; SD = 3.31); “Taking responsibility” (min = 1; max = 12; M = 7.41; SD = 2.18); “Escape-avoidance” (min = 3; max = 23; M = 10.53; SD = 3.52); “Problem solu-

tion planning” (min = 3; max = 18; M = 12.73; SD = 2.97); and “Positive problem reassessment” (min = 3; max = 21; M = 12.01; SD = 3.48);

3) *Hardiness Survey* by S. Maddi (adapted by D.A. Leontyev and E.I. Ras-skazova, 2006) – to determine the level of hardiness and its parameters. It includes the following four scales: “Commitment” (M = 35.78; SD = 7.43); “Control” (M = 29.33; SD = 9.24); “Challenge” (M = 18.19; SD = 5,04); and “Hardiness” (M = 83.3; SD = 18.00);

4) *Time Perspective Inventory (TPI)* by Ph. Zimbardo (adapted by A. Syr-tsova et al., 2008) – to determine the leading time perspective. It includes the following five scales: “Negative past” (min = 1; max = 4, 20; M = 2.5; SD = 0.59) “Hedonistic present” (min = 2.10; max = 4.90; M = 3.42; SD = 0.56); “Future” (min = 1.04; max = 4.80; M = 3.48; SD = 0.62); “Positive past” (min = 2; max = 5; M = 3.68; SD = 0.57); and “Fatalistic present” (min = 1; max = 4.60; M = 2.68; SD = 0.61).

5) *Reflexivity Diagnostics Method* by A.V. Karpov (2003) – to determine the reflexivity level. It includes one scale: “Reflectivity” (min = 0; max = 10; M = 4.82; SD = 2.18).

Practical methods. The following forms and techniques of providing psychological assistance were used: a) individual counseling; b) self-help groups (with the aim of solving current emotional problems and situations); c) reflective training (focused on the development of reflective skills and abilities); d) stress coping training (in order to increase coping resources); e) proactive coping training (focused on the development of predicting and goal-setting).

Statistical methods. The methods of descriptive statistics, Spearman’s rank correlation analysis, k-mean clustering, sign test (Z), and Mann – Whitney U -test were used for statistical data processing. The calculations were carried out using the SPSS Statistics 24.0 software package.

Results and discussion

General descriptive statistics of the experimental and control groups are presented in Tab. 1. The distribution of all the parameters (signs) measured by criterion analysis (skewness and kurtosis) is close to normal, except for parameters 4 and 18 (“Strategic planning” and “Control”, kurtosis is greater than 1 and –1). For this reason, in subsequent comparisons of the groups, the Mann – Whitney U -test was used for independent samples.

The Mann – Whitney U -test made it possible to confirm the differences between the groups. In the experimental group, the scores for the reactive escape-avoidance strategy ($U = 230$ at $p \leq 0.01$) and the general indicator of hardiness ($U = 279$ at $p \leq 0.05$) turned out to be higher, which indicates in favor of insufficient skills to cope with stress and problems, despite on the resource of hardiness. The control group has higher indicators in proactive coping ($U = 685$ at $p \leq 0.01$), strategic planning ($U = 147$ at $p \leq 0.05$), seeking for emotional ($U = 248$ at $p \leq 0.05$) and social support ($U = 295$ at $p \leq 0.05$), Problem solution planning ($U = 189$ at $p \leq 0.05$), reflexivity ($U = 271$ at $p \leq 0.01$) and the “Positive past” time perspective ($U = 137$ at $p \leq 0.01$) (Table 1), which allows it to be more adaptive.

Table 1

Means, standard deviations, skewness, kurtosis, and Mann – Whitney' U-test for study variables in experimental and control groups

| Indicators | Experimental group, N = 136 | | | | Control group, N = 136 | | | | Mann – Whitney' U-test |
|--------------------------------------|--------------------------------|-------|-------|-------|---------------------------|-------|-------|-------|------------------------------|
| | M | SD | A | E | M | SD | A | E | U |
| 1. Age | 18.05 | 0.66 | -0.13 | -0.39 | 18.30 | 0.51 | -0.67 | -0.76 | 151 |
| 2. Proactive coping | 36.47 | 4.67 | 0.00 | -0.69 | 39.26 | 5.69 | -0.13 | -0.08 | 675** |
| 3. Reflective coping | 31.36 | 6.14 | 0.31 | 0.41 | 30.00 | 6.84 | -0.20 | -0.42 | 108 |
| 4. Strategic planning | 9.77 | 3.00 | 0.30 | 0.22 | 10.05 | 4.29 | 1.42 | 1.13 | 147* |
| 5. Preventive coping | 28.23 | 5.78 | 0.03 | -0.72 | 28.03 | 5.62 | -0.18 | 0.13 | 140 |
| 6. Seeking informational support | 18.88 | 5.27 | -0.06 | -0.63 | 19.12 | 4.28 | 0.26 | -0.04 | 150 |
| 7. Seeking emotional support | 13.40 | 3.79 | -0.05 | -0.00 | 13.43 | 3.41 | -0.25 | -0.17 | 248* |
| 8. Confrontation | 9.22 | 3.23 | -0.04 | -0.21 | 12.93 | 1.59 | 0.29 | 0.35 | 219.50 |
| 9. Distancing | 9.80 | 3.32 | -0.80 | 0.52 | 6.15 | 3.96 | -0.12 | 0.05 | 167 |
| 10. Self-control | 12.63 | 3.46 | 0.32 | 0.35 | 11.54 | 6.70 | -0.06 | -0.21 | 103 |
| 11. Seeking social support | 10.34 | 3.74 | -0.37 | -0.54 | 11.62 | 6.04 | -0.31 | 0.23 | 295* |
| 12. Taking responsibility | 8.00 | 2.34 | -0.13 | -0.37 | 6.56 | 4.76 | -0.47 | 0.23 | 89 |
| 13. Escape-avoidance | 13.61 | 4.38 | -0.22 | -0.07 | 11.68 | 3.91 | -0.21 | 0.32 | 230** |
| 14. Problem solution planning | 11.22 | 3.62 | -0.24 | -0.32 | 14.53 | 7.06 | 0.146 | 0.31 | 189* |
| 15. Positive problem reassessment | 12.51 | 3.76 | -0.11 | -0.82 | 13.43 | 2.17 | -0.20 | -0.64 | 145.5 |
| 16. Reflexivity | 4.97 | 2.13 | 0.14 | 0.56 | 5.67 | 1.55 | -0.34 | 0.38 | 271** |
| 17. Commitment | 31.28 | 10.16 | 0.01 | -0.89 | 31.33 | 32.00 | -0.52 | 0.04 | 138 |
| 18. Control | 26.10 | 8.62 | -0.16 | -1.15 | 26.43 | 27.00 | -0.12 | -0.17 | 160 |
| 19. Challenge | 15.50 | 5.02 | -0.18 | -0.57 | 15.60 | 16.00 | -0.26 | -0.15 | 136 |
| 20. Hardiness | 69.26 | 22.49 | -0.09 | -0.73 | 68.52 | 71.00 | -0.43 | -0.05 | 278* |
| 21. Negative past | 3.45 | 0.98 | -0.06 | -0.64 | 2.8 | 1.00 | -0.07 | -0.07 | 126 |
| 22. Hedonistic present | 4.5 | 0.31 | -0.28 | 0.26 | 3.1 | 1.12 | -0.42 | -0.29 | 142 |
| 23. Future | 4.1 | 0.49 | -0.03 | -0.31 | 4.4 | 0.22 | -0.12 | -0.03 | 121 |
| 24. Positive past | 3.1 | 0.30 | -0.31 | -0.25 | 3.8 | 0.06 | -0.33 | -0.30 | 137** |
| 25. Fatalistic present | 2.5 | 1.08 | -0.18 | -0.23 | 2.3 | 0.36 | -0.45 | 0.18 | 133 |

Note: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$. M – mean, SD – standard deviation, A –skewness, E – kurtosis

Spearman's rank correlation analysis revealed many significant positive relationships between the strategies of reactive-proactive coping and the parameters of the time perspective in the students of the experimental group (Table 2). Here one can see a kind of "ontogeny" of proactive coping. The three basic types of support – social, informational and emotional – are interconnected and represent the main "platform" for the subsequent development of planning strategies.

The search for social support correlates with emotional support ($r_s = 0.700$), with the fatalistic present ($r_s = 0.229$), with the positive past ($r_s = 0.267$) and the negative past ($r_s = 0.353$); the search for emotional support correlates with the positive past ($r_s = 0.281$), the search for informational support is significantly associated with the search for emotional support ($r_s = 0.498$) and social support ($r_s = 0.658$), the negative past ($r_s = 0.349$), the fatalistic present ($r_s = 0.229$), the hedonistic present ($r_s = 0.341$), and self-control ($r_s = 0.650$). These correlations allow us to conclude that the students seek social support as a basic type of help in cases of positive and negative past experiences as well as in the experience of the uncontrollability (fatality) of the present. Consequently, the search for social support as a strategy of reactive coping, the search for emotional and informational support as a type of proactive coping are closely related to the positive experience of receiving any support in the past. To a greater extent, the students implement this experience in the present as "familiar" and "proven" coping strategies, even if they do not improve the course of a difficult situation. It is worth noting that seeking information can help strengthen self-control in a difficult situation for a while. Emotional and informational supports as components of proactive coping behavior are associated with the time perspective parameters. This fact suggests that it is important for a student to have the ability to establish cause-and-effect relationships at the "past-present-future" level in order to implement such strategies for seeking help, since the experience of time is one of the significant resources of proactive coping behavior (Starchenkova, 2009; Sekatskaya, 2020).

All the types of support are interconnected with the reactive behavior strategies, which are prerequisites for proactive behavior: Problem solution planning, positive problem reassessment and self-control are associated with emotional support ($r_s = 0.25$; $r_s = 0.36$ and $r_s = 0.70$, respectively).

Problem solution planning and positive problem reassessment as strategies are developed on the basis of the time perspective and are naturally associated with the positive past ($r_s = 0.28$; $r_s = 0.29$) and the hedonistic present ($r_s = 0.27$, $r_s = 0.25$) and the future ($r_s = 0.49$; $r_s = 0.37$). These signs are consistent with the manifestation of active coping, where the hedonistic present (and partly the future) is one of the main guidelines for a student (Slabinsky et al., 2019).

Problem solution planning is associated with proactive ($r_s = 0.31$), reflective ($r_s = 0.45$), preventive coping ($r_s = 0.51$) and strategic planning ($r_s = 0.49$), which indicates its important role in the formation of strategies for the accumulation of resources and analysis of the future situation. Positive problem reassessment is also involved in building proactive strategies; to a lesser extent, but it is still associated with strategic planning ($r_s = 0.38$), reflective ($r_s = 0.32$), preventive ($r_s = 0.36$) and proactive ($r_s = 0.37$) coping.

Table 2

Spearman's correlations between parameters of reactive and proactive coping, hardiness, reflexivity and time perspective in the experimental group

| Variables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
|--------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|
| 1. Pro-active coping | 1 | .34** | .37 | .12 | .09 | .20 | .11 | .31** | .31** | .37** | .15 | .02 | .02 | .17 | .26** | .11 | .12 |
| 2. Ref-lective coping | .34** | 1 | .03 | .09 | .11 | .09 | .16 | .20 | .45** | .32** | .07 | .12 | -.04 | -.20 | .29** | .06 | .04 |
| 3. Strate-gic plan-ning | .19 | .02 | 1 | -.09 | .08 | -.08 | -.11 | .13 | .49** | .38** | .17 | .01 | .11 | -.08 | .34** | .17 | -.10 |
| 4. Pre-ventive coping | -.16 | .12 | .12 | 1 | .98 | -.12 | .13 | -.16 | .51** | .36** | -.14 | -.01 | .18 | -.16 | .40** | -.05 | .06 |
| 5. See-king infor-mational support | -.04 | -.20 | .08 | .09 | 1 | .49** | .70** | .65** | .36** | .01 | .18 | -.18 | .07 | .34** | .34** | .15 | .22** |
| 6. See-king emo-tional sup-port | -.02 | -.04 | .07 | -.11 | .49** | 1 | .20 | .70** | .30** | .36** | -.00 | .11 | -.01 | -.20 | - | .09 | .28** |
| 7. Self-control | .17 | -.16 | .17 | .17 | .70** | .70** | 1 | .30** | .19 | -.20 | .06 | .06 | .19 | .20 | .25** | .00 | -.13 |
| 8. See-king soci-al support | .31** | .59 | .15 | .08 | .65** | .70** | .30** | 1 | .08 | .10 | .20 | .19 | .35** | .09 | - | .26** | .22** |
| 9. Problem solution planning | .31** | .45** | .49** | .51** | .36** | .30** | -.01 | .11 | 1 | .03 | -.08 | .31 | .21 | .27** | .49** | .28** | -.12 |
| 10. Posi-tive prob-lem reas-sessment | .037** | .32** | .38** | .36** | .01 | .36** | -.12 | .00 | -.01 | 1 | -.12 | .10 | .00 | .25** | .37** | .29** | -.01 |
| 11. Refle-xivity | .06 | .10 | -.05 | .03 | .03 | .20 | .14 | -.01 | .00 | .17 | 1 | -.17 | .23** | .04 | .08 | -.02 | .21 |
| 12. Hardi-ness | -.13 | .19 | .13 | .17 | .17 | .07 | -.18 | .07 | .01 | .07 | .17 | 1 | -.52** | -.07 | .16 | .03 | -.36** |
| 13. Nega-tive past | .18 | .08 | .09 | .06 | .34** | .03 | -.21 | .35** | -.18 | -.06 | .23** | -.52** | 1 | .03 | -.12 | .20 | .01 |
| 14. Hedo-nistic pre-sent | .01 | -.01 | .06 | .20 | .34** | .04 | -.04 | -.13 | .04 | .11 | .07 | -.21 | -.04 | 1 | -.02 | .08 | -.18 |
| 15. Future | .26** | .29** | .34** | .40** | .06 | -.14 | .25** | .08 | .12 | .16 | .19 | -.10 | .19 | -.12 | 1 | -.11 | .13 |
| 16. Posi-tive past | .20 | .05 | .09 | -.12 | .10 | .26** | .28** | .26** | .03 | .19 | .01 | -.13 | .04 | .11 | .14 | 1 | .02 |
| 17. Fata-listic pre-sent | -.21 | .19 | -.02 | -.08 | .22** | .03 | -.20 | .22** | .09 | -.05 | -.17 | -.36** | -.11 | -.04 | .03 | .09 | 1 |

Note: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$.

A special component is the category of the future, which has interrelationships with proactive ($r_s = 0.26$), preventive ($r_s = 0.40$), reflective coping ($r_s = 0.29$), strategic planning ($r_s = 0.34$) and self-control ($r_s = 0.25$). We assume that self-control as a reactive strategy in this sample is moderating in relation to all types of proactive coping. The important role of control and self-control in coping behavior has received much attention in the studies of other authors (Sergienko, 2009).

Among the significant negative relationships (at $p \leq 0.01$) we can note the correlations of hardiness with the negative past ($r_s = -0.52$) and the fatalistic present ($r_s = -0.36$). We suppose that this may be due to the mechanism of the formation of hardiness in the student’s experience, i. e., experiencing negative events in the past and rethinking the fatality of the present increase hardiness, thereby subsequently reducing the intensity in one’s own understanding of the “negative past” and “fatalistic present”. General reflexivity positively associated with the negative past ($r_s = 0.23$) acts as a tool for analyzing events and is important for developing hardiness parameters.

Further, the obtained data were subjected to cluster analysis to identify groups (clusters) of the students based on the differences between reactive and proactive coping behavior. Three clusters of the experimental group were obtained by the method of k -mean clustering (Figure).

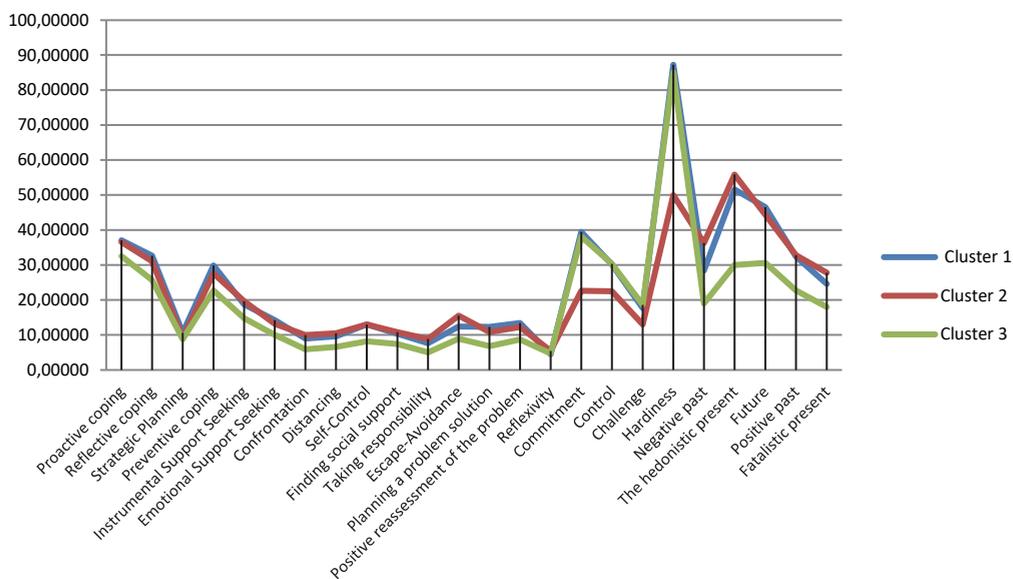


Figure. Graph of “averages” for each cluster

The first cluster includes 61 students aged 17, who subsequently attended one-time individual consultations (18 people) and subsequently attended proactive coping training (14 people), reflexive training (16 people), and a self-help group (13 people). This group of students is characterized by high indicators on the scales of proactive and reactive coping, which are associated with problem solution planning and positive problem reassessment. These students are also distinguished by high hardiness (due to high involvement and risk-taking) and temporary orientation towards the present-future. A pronounced component of the hedonistic present and

a reduced component of the negative past indicate a formed active type of coping (Slabinsky V.Yu. et al., 2019). At the same time, the indicators of orientation towards the future are also high, which may indicate the transition of active coping to proactive coping. We designated this type as “*active with a proactive trend*”.

The second cluster includes 65 students (average age = 18 years), who subsequently attended individual counseling (30 people), stress coping training (18 people) and a self-help group (17 people). This cluster is distinguished by a pronounced reactive type of behavior compared to other clusters (the highest scores for confrontation, escape, distancing, and self-control) with a specific temporal perspective: the predominance of the hedonistic present component combined with a fatalistic one bias towards the negative past (in comparison with other clusters), which corresponds to the results obtained by V.Yu. Slabinsky et al. (2019). Hardiness in this group is less pronounced due to the reduced indicators of challenge and commitment. The indicators of proactive coping are lower than in the first cluster but higher than in the third one. It should be noted that the strategies of positive problem reassessment and problem solution planning as prerequisites for proactive coping were also not expressed. The type of students in this cluster can be designated as “*reactive*”, which combines some ability to choose a strategy of behavior and predict its effectiveness.

The third cluster includes students (girls, average age being 18 years) receiving individual psychological assistance combined with psychiatric-psychotherapeutic intervention (8 people) and 2 students who regularly visited a psychologist throughout the year. This group of students had the lowest rates of reactive and proactive behavior compared to the other clusters. But the overall indicator of hardiness (commitment, control, challenge) turned out to be unexpectedly high against the background of the average level of reflexivity. The time perspective was not expressed, the indicators of the future, hedonistic present and negative past were low. According to the available research data, this may indicate affective disorders (Zakharova, Trusova, 2019). This is confirmed by the students’ anamnestic data (8 cases with F.32.1 diagnosis (moderate depressive episode), 2 cases with adaptation difficulties). Such students live outside of time, their only task becomes survival and formal behavior (eating, visiting the university, minimal communication). The high level of hardiness of these students also correlates with their state of mind “to hold out to the last” at the level of the attitude, to grab onto saving themselves by receiving psychological, psychiatric and psychotherapeutic help. This type can be designated as “*non-adaptive*”, since all the behavioral strategies are not only ineffective but also do not lead to problem solving, and even worsen the condition of such students.

The final stage of our work was to conduct a repeated study of the students in the experimental group according to the parameters of reactive and proactive coping and compare the results before and after psychological intervention. The results were analyzed using a nonparametric sign test, taking into account the heterogeneity of the sample.

As Table 3 shows, individual counseling as a whole has an impact only on strengthening self-control and control but, at the same time, reduces the significance of the negative past and the fatalistic present. These results should be con-

sidered very important, as they will allow students from this group to subsequently join trainings and self-help groups. The self-help group allowed the students to optimize the parameters of hardiness, which is an important resource in coping behavior, contributing to the development of self-confidence and self-efficacy. Reflexive training made it possible to increase the indicator of reflexivity, expand the possibilities of informational support and, due to this, probably reduce the need for social support.

Table 3

Statistically significant differences in the parameters of proactive and reactive coping, hardiness, time perspective of the students in the experimental group before and after psychological care

| Indicators | Means | | Difference | Z (sign test) |
|---|--------|-------|------------|---------------|
| | Before | After | | |
| Individual counseling ($n = 58$; at $p \leq 0.01$) | | | | |
| Self-control | 12.6 | 15.1 | + 2.5 | 2.21 |
| Negative past | 31.4 | 29.0 | -2.4 | 2.77 |
| Control | 26.0 | 35.4 | -9.4 | 2.59 |
| Fatalistic present | 40.3 | 36.2 | -4.1 | 3.32 |
| Self-help group ($n = 30$; at $p \leq 0.01$) | | | | |
| Commitment | 33.2 | 36.7 | +3.5 | 2.27 |
| Control | 30.0 | 33.5 | +3.5 | 2.23 |
| Challenge | 17.7 | 22.2 | +4.5 | 2.47 |
| Hardiness | 80.5 | 92.5 | +11.6 | 2.47 |
| Reflective training ($n = 16$; at $p \leq 0.05$) | | | | |
| Reflexivity | 4.9 | 5.6 | +0.7 | 1.20 |
| Seeking social support | 10.5 | 9.1 | -1.4 | 1.10 |
| Seeking informational support | 18.4 | 26.2 | +7.8 | 3.32 |
| Stress coping training ($n = 18$; at $p \leq 0.01$) | | | | |
| Preventive coping | 28.2 | 35.6 | +7.4 | 2.21 |
| Escape-avoidance | 13.6 | 12.8 | -0.8 | 2.25 |
| Problem solution planning | 11.2 | 14.2 | +3.0 | 2.21 |
| Fatalistic present | 20.3 | 18.1 | -2.2 | 2.77 |
| Proactive coping training ($n = 14$; at $p \leq 0.01$) | | | | |
| Hedonistic present | 55.6 | 60.1 | +4.5 | 3.32 |
| Reflective coping | 31.36 | 34.6 | +3.0 | 3.32 |
| Strategic planning | 9.7 | 14.5 | +4.8 | 3.32 |

We can regard the students' increased indicators of preventive coping and problem solution planning in stress coping training as a positive sign against the reduced indicators of the fatalistic present and escape-avoidance. Proactive

training influenced the optimization of reflective coping, strategic planning and the increase in the indicators of the hedonistic present. We associate these phenomena with integral stages in the development of proactive coping: from reactive behaviors (dominated by the negative past and the fatalistic present) to active strategies (dominated by the hedonistic present and the trend towards the future).

Thus, it should be stated that group training activities develop more competitive strategies at the behavioral level and change the attitude towards the category of time. Individual counseling and self-help groups are more conducive to the development of personal coping resources (hardiness, reflexivity, self-control), they also change attitudes towards time and allow people to look differently at the cause-and-effect relationships of their life events.

Conclusion

The performed theoretical analysis and applied empirical research allow us to formulate the following conclusions, reflecting the results of studying the features of diagnostics and the possibilities of developing reactive and proactive behavior in first-year students in the real practice of the psychological service at a higher educational institution.

Reactive and proactive coping behaviors are aimed at overcoming difficult and stressful situations: in the first case, with an orientation towards past experience using reactive strategies, in the second case, with a focus on the future using proactive strategies.

The level of reactive-proactive strategies and personal resources makes it possible to classify students who received psychological assistance into three types: non-adaptive, reactive and active with a proactive trend. Thus, we can conclude that individual counseling is indicated to the non-adaptive type of students, self-help groups and trainings on developing reflexivity and stress coping in combination with individual counseling on request are suitable for the reactive type, and all group activities, especially trainings on developing forecasting and reflexivity are suitable for the active type.

A specific feature of reactive and proactive coping in the experimental group is the prevalence of different types of support – social, emotional and informational, which are connected with each other and with personal resources. An important prerequisite for the formation of reactive and proactive strategies is the awareness of the choice of behavior strategies, their temporal orientation, and effectiveness in a particular situation. Therefore, teaching students the skills of planning, forecasting and reflecting is an important stage in the transition from reactive to proactive coping.

Forms of psychological support have different effects on the development of coping behavior in students: individual counseling and self-help groups are more preferable for the development of reactive forms of coping, whereas trainings aimed at developing reflexivity, planning and forecasting are useful for the formation of active and proactive strategies.

Evaluating the possibilities of our efforts in group and individual forms of psychological support for the students of the experimental group, we can state a positive dynamics in the development of some strategies of both reactive and proactive coping behavior as well as changes in time perspective. The lack of a representative sample does not allow us to generalize the research results, regarding the proposed methods of work as universal with all categories of first-year students. But our experience can broaden the understanding of diagnostic possibilities and ways of developing reactive and proactive coping.

References

- Aspinwall, L., & Taylor, S. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417–436. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.121.3.417>
- Bekhter, A.A. (2017a). *Prognozirovanie v Rabote Psikhologa: Vozmozhnosti Diagnostiki i Razvitiya: Handbook*. Khabarovsk: PNU Publ. (In Russ.)
- Bekhter, A.A. (2017b). *Razvitie Sovladayushchego Povedeniya Spetsialistov Pomogayushchego Profilya: Handbook*. Khabarovsk: PNU Publ. (In Russ.)
- Bekhter, A.A. (2019). K voprosu o proaktivnosti v sovladayushchem povedenii studentov vuza. *Problemy Vysshego Obrazovaniya* (1), 344–347. (In Russ.)
- Bekhter, A.A. (2019). Razvitie proaktivnogo sovladayushchego povedeniya pervokursnikov s pomoshch'yu reflektivnogo treninga. *Metodologiya, Teoriya, Istoriya Psikhologii Lichnosti: Conference Proceedings* (pp. 524–631). Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Science Publ. (In Russ.)
- Bekhter, A.A., & Filatova, O.A. (2018). Subject activity in coping behaviour of the personality. *Acmeology*, (1), 21–26. (In Russ.)
- Bekhter, A.A., & Golovacheva, M.V. (2020). Vzaimosvyazi Stilei Proaktivnogo Sovladeyushchego Povedeniya Studentov i Obshchego Urovnya Stressa. In E.N. Tkach (Ed.), *Lichnost' v obrazovatel'nom prostranstve: variativnost' podkhodov k sodержaniyu i tekhnologiyam psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya* (pp. 34–39). Khabarovsk: PNU Publ. (In Russ.)
- Bekhter, A.A., & Prokhorova, A.E. (2020). Osobennosti proaktivnogo sovladayushchego povedeniya studentov. In A.K. Kulieva (Ed.), *Psikhologiya Sluzhebnoi Deyatel'nosti: Dostizheniya i Perspektivy. Conference Proceedings* (pp. 740–741). Saint Petersburg: Skifiya-print Publ. (In Russ.)
- Belinskaya, E.P., Vecherin, A., & Agadullina, E.R. (2019). The Relationship of Proactive Coping and Severity of Symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (321), 10–14. <http://dx.doi.org/10.2991/ispcep-19.2019.3>
- Belinskaya, E.P., Vecherin, A.V., & Agadullina, E.R. (2018). Proactive Coping Inventory: Adaptation to a Non-Clinical Sample and the Predictive Capability. *Clinical Psychology and Special Education*, 7(3), 192–211. <https://doi.org/10.17759/psyclin.2018070312> (In Russ.)
- Bityutskaya, E.V., & Korneev, A.A. (2020). Diagnostics of coping prerequisite: approbation of the Questionnaire “Types of Orientations in Difficult Situations”. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 41(1), 97–111. <https://doi.org/10.31857/S020595920007902-8> (In Russ.)
- Bolger, N., & Zuckerman, A. (1995). A Framework for studying personality in the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 890–902.

- Gagarin, A.V., & Bekhter, A.A. (2014). Developing coping strategies in would-be psychologists by employing reflexive methods in education process. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (3), 90–96. (In Russ.)
- Greenglass, E., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L., & Taubert, S. (1999). The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument. *Stress and Anxiety Research Society (STAR): Proceeding. 20th International Conference*. Cracow, Poland. Retrieved February 2, 2021, from <http://www.alabanza.com/lothian/york/>
- Karpov, A.V. (2003). Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 24(5), 45–57. (In Russ.)
- Kornilova, T.V. (2016). Psychology of choice and decision making as cognitive and personality moderated overcoming of uncertainty. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 37(3), 113–124. (In Russ.)
- Korzun, S.A. (2016) Proactive and reactive coping behavior of pedagogical university. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshei shkoly*, 16(2), 100–106. (In Russ.)
- Krukova, T.L., Kuftyak, E.V., & Zamishlyaeva, M.S. (2005). Adaptation of techniques, study of coping behavior way of coping questionnaire (questionnaire of coping methods of R. Lazarus and S. Folkman). *Psikhologicheskaya Diagnostika*, (3), 57–76. (In Russ.)
- Kuftyak, E.V. (2019). Sovladayushchee povedenie v period vzrosleniya: sootnoshenie mekhanizmov psikhologicheskikh zashchit, reaktivnogo i proaktivnogo sovladaniya. *Metodologiya, Teoriya, Istoriya Psikhologii Lichnosti: Conference Proceedings* (pp. 680–689). Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Science publ. (In Russ.)
- Kuftyak, E.V., & Bekhter, A.A. (2020). Stress i proaktivnoe sovladayushchee povedenie v period pandemii COVID-19: dannye onlain-oprosa. *Meditinskaya Psikhologiya v Rossii*, 12(6). (In Russ.)
- Kuftyak, E.V., Bekhter, A.A., & Kirpan, S.A. Opyt adaptatsii metodiki otsenki studencheskogo stressa. *Ekopsikhologicheskie issledovaniya – 6: Ekologiya detstva i psikhologiya ustoichivogo razvitiya. Conference Proceedings* (pp. 223–227). Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ.; Kursk: Universitetskaya kniga Publ. (In Russ.)
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234–247.
- Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Test Zhiznestoikosti*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Miao, M., & Gan, Y. (2019). How does meaning in life predict proactive coping? The self-regulatory mechanism on emotion and cognition. *Journal of Personality*, 87(3), 579–592. <https://doi.org/10.1111/jopy.12416>
- Schwarzer, R. (2001). Stress, resources, and proactive coping. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 400–407.
- Sekatskaya, E.O. (2020). Temporal perspective of individual as a determinant of proactive coping behavior. *Nauka: Kompleksnye Problemy*, (2), 19–24. (In Russ.)
- Sergienko, E.A. (2009). Behavior control: individual resources of subject control. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 5(7), 1. Retrieved February 2, 2021, from <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-#e3> (In Russ.)
- Sircova, A., Sokolova, O.V., & Mitina, O.V. (2008). Adaptation of F. Zimbardo *Time Perspective Inventory*. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 29(3), 101–109. (In Russ.)
- Slabinsky, V.Yu., Voishcheva, N.M., Neznanov, N.G., Nikiforov, G.S., & Ulyanov, I.G. (2019). Psychological features of reactive, active and proactive types of coping behavior: Level approach. *Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*, 10(3), 539–545. (In Russ.)
- Slabisky, V.Yu., Voishcheva, N.M., Neznanov, N.G., Ulianov, I.G., & Kharkova, O.V. (2019). Assessment of the efficiency of proactive behavior training and individual psychotherapy

- among persons with different degrees of professional burnout. *Human Ecology*, 10(3), 28–34. <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2019-11-28-34> (In Russ.)
- Slecza, P., Braun, B., Grüne, B., Bühringer, G., & Kraus, L. (2016). Proactive coping and gambling disorder among young men. *Journal of Behavioral Addictions*, 5(4), 639–648. <https://doi.org/10.1556/2006.5.2016.080>
- Starchenkova, E.S. (2009). The concept of proactive coping behaviour. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Series 12: Psychology, Sociology Pedagogy*, (2–1), 198–205. (In Russ.)
- Starchenkova, E.S. (2012). Psychological resources of proactive coping behavior. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta. Series 12: Psychology, Sociology Pedagogy*, (1), 51–61. (In Russ.)
- Straud, C.L., & McNaughton-Cassill, M. (2019). Self-blame and stress in underground college students: The mediating role of proactive coping. *Journal of American College Health*, 67(4), 367–373.
- Vaculikova, J. (2016). Proactive coping behavior in sample of university students in helping professions. *Sociální pedagogika [Social Education]*, 4(2), 38–55. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.02.03>
- Vaculikova J., Johnson, J., & Flint, D. (2019). Evaluating the factor structure of the proactive and preventive coping of graduate students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. Retrieved February 2, 2021, from <https://www.researchgate.net/publication/332370236>
- Zakharova, A.Y., & Trusova, A.V. (2019). Time perspective in patients with affective disorders: Review of scientific research. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 16(3), 435–450. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-435-450> (In Russ.)

Article history:

Received: 9 September 2020

Revised: 7 February 2021

Accepted: 15 February 2021

For citation:

Bekhter, A.A., Gagarin, A.V., & Filatova, O.A. (2021). Reactive and Proactive Coping Behaviors in Russian First-Year Students: Diagnostics and Development Opportunities. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 85–103. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-85-103>

Bio notes:

Anna A. Bekhter, PhD in Psychology, is Associate Professor at the Psychological Department, and Director of the Psychological Center of the Pacific National University (Khabarovsk, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1017-558X>, eLIBRARY SPIN-code: 8977-2383. E-mail: behter2004@mail.ru.

Alexander V. Gagarin, ScD in Education, is Professor of the Psychology Faculty at the Institute for Social Sciences of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9287-460X>, eLIBRARY SPIN-code: 2382-5587. E-mail: alexandervgagarin@gmail.com.

Olesya A. Philatova is lecturer, postgraduate student of the Psychological Department of the Pacific National University (Khabarovsk, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4948-3678>, eLIBRARY SPIN-code: 3321-4751. E-mail: 0409800911@mail.ru.

Реактивное и проактивное совладающее поведение у российских студентов первого года обучения: диагностика и возможности развития

А.А. Бехтер¹, А.В. Гагарин², О.А. Филатова¹

¹Тихоокеанский государственный университет,

Российская Федерация; 680000, Хабаровск, ул. Карла Маркса, д. 68

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

Российская Федерация, 119571, Москва, пр-кт Вернадского, д. 82

Аннотация. Актуальность исследования определена ролью процессов адаптации первокурсников к университетской среде, которая является важнейшим (предварительным) этапом для: а) успешного преодоления различного рода трудностей в обучении; б) комфортного и конструктивного взаимодействия с преподавателями и другими студентами; в) поиска и применения стратегии адаптивного поведения в связи с новыми условиями жизни. Развитие проактивного совладания является ключевым фактором эффективной учебной деятельности студентов, представляя собой «платформу» для личностного роста. Цель исследования – определение возможностей диагностики и развития реактивного и проактивного совладающего поведения у студентов первого года обучения. В исследовании приняли участие 272 студента первого курса Тихоокеанского государственного университета (136 студентов экспериментальной группы, которые обратились за помощью в Психологический центр университета в 2019 году и 136 студентов-добровольцев первого курса в качестве контрольной группы). Для диагностики использованы методика Proactive Coping Inventory (PCI) в адаптации Е.П. Белинской и др., опросник копинг-стратегий Р. Лазаруса в адаптации Т.Л. Крюковой и др., тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой), опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (в адаптации А. Сырцовой и др.), методика рефлексивности А.В. Карпова. В результате у первокурсников выявлены невысокие уровни развития реактивного и проактивного совладания; высокие уровни социальной и эмоциональной поддержки, бегства-избегания; средние уровни стратегического планирования и поиска информационной поддержки; сниженный уровень рефлексивного, прогностического ресурса. Показано, что поиск социальной, эмоциональной и информационной поддержки является базой для построения стратегий адаптивного поведения. Подтверждено, что самоконтроль и категория будущего являются модулирующими для всех видов проактивного совладания. На основе кластерного анализа были выделены три типа отличающихся уровнями и содержанием реактивного и проактивного поведения (неадаптивный, реактивный, активный с тенденцией к проактивному). Повторные измерения показали, что индивидуальные и групповые формы психологической интервенции вызывают изменения в показателях реактивно-проактивного совладающего поведения, что может расцениваться как положительная динамика развития поведения студентов экспериментальной группы. В заключении сформулирован вывод о возможностях использования разных форм психологической поддержки (индивидуального консультирования, тренингов и групп самопомощи) в оптимизации проактивного совладающего поведения первокурсников.

Ключевые слова: проактивное совладающее поведение, реактивное совладающее поведение, личностные ресурсы, студенты первого года обучения, психологическая помощь, тренинг

История статьи:

Поступила в редакцию: 17 сентября 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Bekhter A.A., Gagarin A.V., Filatova O.A. Reactive and proactive coping behaviors in Russian first-year students: diagnostics and development opportunities // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 85–103. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-85-103>

Сведения об авторах:

Бехтер Анна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, директор Психологического центра Тихоокеанского государственного университета (Хабаровск; Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1017-558X>, eLIBRARY SPIN-код: 8977-2383. E-mail: behter2004@mail.ru.

Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва; Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9287-460X>, eLIBRARY SPIN-код: 2382-5587. E-mail: alexandervgagarin@gmail.com.

Филатова Олеся Анатольевна, аспирант и преподаватель кафедры психологии Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4948-3678>, eLIBRARY SPIN-код: 3321-4751. E-mail: 0409800911@mail.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121

УДК 159.955.4

Обзорная статья

Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств

Н.Е. Веракса, А.К. Белолуцкая

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11

Аннотация. Дается обзор исследований, посвященных проблеме эмоционального и когнитивного развития детей дошкольного возраста (43 источника, из которых 6 на русском и 37 на английском языках), проведенных в США, Австралии, Новой Зеландии, Канаде, Испании, Германии, Норвегии, России и др.). Особое внимание уделено работам, где рассматривается рефлексивный аспект детских переживаний, характеризующихся двойственностью, противоречивостью, что позволило выявить и проследить линию диалектических преобразований на материале эмоционального опыта детей дошкольного возраста. В качестве ключевых выводов сформулированы следующие положения: диалектическое мышление может быть рассмотрено как когнитивный механизм, необходимый для анализа сложных, амбивалентных, скрываемых чувств; единицей познавательного и аффективного развития является переживание, которое предполагает опору на внутреннюю диалектическую структуру; двухпозиционная перспектива в игровой деятельности является условием для формирования операций диалектического мышления дошкольника, что, в свою очередь, может стать когнитивным механизмом регуляции аффекта; когнитивная основа феномена эмоциональной антиципации включает диалектическое мыслительное действие смены альтернативы, которое находится в зоне ближайшего развития ребенка дошкольного возраста и позволяет взрослым использовать его как механизм эмоциональной ко-регуляции; философские диалоговые практики, которые подразумевают обсуждение с дошкольниками проблемно-противоречивого содержания, направлены на формирование у детей таких действий диалектического мышления, как превращение, опосредствование и смена альтернативы. Результаты работы дают основания для формирования новых подходов к разработке программ дошкольного образования, направленных одновременно на творческое и эмоциональное развитие детей, где диалектическое мышление рассматривается в том числе как способность, необходимая для регулирования аффекта и помогающая детям переживать и справляться со сложными противоречивыми чувствами.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, диалектическое мышление, дошкольники, двойственные чувства, регуляция аффекта

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 19-18-0052.

© Веракса Н.Е., Белолуцкая А.К., 2021



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

Введение

Результаты современных исследований показывают, что уровень эмоционального развития дошкольника является надежным предиктором будущего психологического благополучия и достижения академических успехов в начальной и основной школе (Denham et al., 2012; Diaz et al., 2017; Voltmer, von Salisch, 2017; Graziano et al., 2007; Agnoli et al., 2012; Bassett et al., 2012; Curby et al., 2015; Denham et al., 2014). Понимание детьми причин возникновения и последствий аффективных состояний, а также умение прогнозировать и регулировать свои чувства и эмоции других находятся в прямой взаимосвязи с успеваемостью по ключевым дисциплинам (математика, чтение), принятием сверстников, адаптацией к требованиям педагога (Denham et al., 2012; Voltmer, von Salisch, 2017).

Существует значительное число работ, авторы которых изучают связь развития формального интеллекта и способности распознавать эмоции другого (Albanese et al., 2010; von Salisch et al., 2013); отношения между уровнем развития когнитивного контроля и способностью к аффективной саморегуляции (Voltmer, von Salisch, 2017); связь интенсивности эмоционального отклика на предлагаемые экспериментатором ситуации с креативностью детей дошкольного возраста по параметрам гибкости и оригинальности (Russ, Kaugars, 2001; Hoffmann, Russ, 2012).

Однако, на наш взгляд, анализа обозначенных направлений недостаточно для того, чтобы ответить на вопрос о специфике взаимосвязи интеллектуального и эмоционального развития дошкольника. Необходимо обратить внимание на то, что сама идея стадий развития формального интеллекта, выдвинутая Ж. Пиаже, неоднократно подвергалась переосмыслению. В частности, К. Ригель в работе «Диалектические операции: завершающий период познавательного развития» отметил необходимость «реинтерпретации» описанных Ж. Пиаже феноменов с точки зрения диалектического мышления (Riegel, 1973).

Диалектическое мышление исследуется многими авторами (М. Бессечес, О. Ласке, Т. Бидел, Н.Е. Веракса и др.). В России в рамках структурно-диалектического подхода диалектическое мышление детей и взрослых рассматривается как оперирование противоположностями (Н.Е. Веракса, Л.Ф. Баянова, А.К. Белолуцкая, О.А. Шиян, И.Б. Шиян и др.)

В настоящем обзоре мы планируем проанализировать:

- диалектические мыслительные механизмы, позволяющие дошкольнику рефлексировать сложные, неоднозначные чувства;
- развитие детских эмоциональных переживаний и диалектических мыслительных структур, в том числе в игровой деятельности;
- связь диалектического мышления с регуляцией аффекта;
- роль диалоговых практик в эмоциональном развитии и развитии диалектического мышления.

Исследование основывалось на поиске и анализе таких работ, в которых дошкольники оперировали отношениями противоположности, представленными на материале эмоционального содержания. Такой метод позволил нам выявить и проследить линию развития диалектического мышления и его связи с пониманием эмоций.

Обзор включает 43 источника (6 на русском и 37 на английском языках). Проанализированные исследования были выполнены в различных университетах США, Австралии, Новой Зеландии, Канады, Испании, Германии, Норвегии, России и др. Большое внимание мы уделяли работам, с одной стороны, базирующимся на российской методологии культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, с другой, реализованных за рубежом, в университетах США, Австралии, Европы, что, с нашей точки зрения, делает возможным шаг к интеграции научных школ, принадлежащих к различным культурам. Поиск полнотекстовых версий работ проходил в международных электронных базах данных (Web of Science, Scopus). До настоящего момента исследования взаимосвязи эмоционального развития и диалектического мышления дошкольников не проводились.

С практической точки зрения результаты работы дают основания для формирования новых подходов к разработке программ дошкольного образования, направленных одновременно на творческое и эмоциональное развитие детей, где диалектическое мышление рассматривается в том числе как способность, необходимая для регулирования аффекта и помогающая детям переживать и справляться со сложными противоречивыми чувствами.

Понимание амбивалентных или скрытых эмоций

Обратимся к трактовке эмоционального развития, представленного в ряде работ Ф. Понса и его последователей. В них дается описание уровней развития понимания эмоций ребенком в период с 2 до 11 лет (Pons et al., 2019; Pons, Harris, 2019; Tenenbaum et al., 2004; Albanese et al., 2010; Molina et al., 2014; Rocha et al., 2015; Tang et al., 2018).

Внешний уровень (2–5 лет), который предполагает распознавание и называние мимики основных эмоций (счастье, грусть, злость, испуг), понимание влияния внешних причин и собственных желаний на эмоции.

Ментальный уровень (5–8 лет), где важно различать влияние воспоминаний и убеждение на эмоции, уметь осуществлять контроль над выражением эмоций (сокрытие) и понимать, что другие также могут не показывать свои эмоциональные состояния, что приводит к расхождению смысла выражения лица и внутреннего состояния.

Рефлексивный уровень (от 8–11 лет), когда ребенок научается осознанно регулировать эмоции с помощью рефлексивных психологических стратегий (отвлечение, переключение, переоценка и т. д.), осознает, что чувства могут иметь смешанную двойственную природу (смесь страха и восторга, радости и грусти и проч.) и может распознавать и понимать смысл нравственно окрашенных эмоций (гордость, стыд, вина).

Авторы этих работ полагают, что одновременно с накоплением и усложнением получаемого ребенком аффективного опыта происходит развитие рефлексии.

Мы рассматриваем дошкольный возраст как период, в ходе которого происходит развитие как формально-логического, так и диалектического мышления. В качестве действий диалектического мышления (Веракса, Задаев, 2017) мы рассматриваем:

а) превращение – действие, в ходе которого ребенок на основании какого-либо одного свойства переходит к рассмотрению противоположного свойства;

б) противопоставление – действие, когда ребенок в каком-либо одном объекте находит противоположные свойства;

в) опосредствование – действие интегрирования в одном объекте противоположных характеристик.

Эти диалектические операции доступны дошкольникам, начиная с четырехлетнего возраста (Веракса, 1991).

Исследователями получены данные, свидетельствующие о сложном устройстве способности различать демонстрируемые и реальные чувства (Gross, Harris, 1988; Peskin, 1996; Sidera et al., 2011; Gardner et al., 1988, Carrick, Quas, 2006). Так, Гросс и Харрис подчеркивают, что, когда ребенок имитирует или притворяется, что проявляет эмоцию, имеет место взаимодействие двух перспектив: знания ребенка о его собственном реальном переживании и его же представления о ложных чувствах у себя и других людей. Следует подчеркнуть, что сложные чувства и реальные переживания ребенка являются именно противоположными. Одно из главных свойств противоположностей состоит в том, что они исключают друг друга. Когда ребенок притворяется, он показывает другую эмоцию, которая исключает для наблюдателя переживаемую эмоцию. Таким образом, в данном исследовании обсуждается способность дошкольников совершать диалектическое мыслительное действие противопоставления, которое позволяет ребенку осознать, что та эмоция, которую он изображает отличается от той, что он переживает (Gross, Harris, 1988).

В исследовании Ф. Сидеры сравнивалось, насколько успешно справляются с различением скрытых и проявляемых чувств дети от 4 до 12 лет (337 человек), причем стимульный материал включал ситуации двух типов: игровые и манипулятивные. Авторам удалось показать, что для детей четырех лет ситуации обоих типов представляют существенную трудность. В шесть лет дети дают верные ответы в 50 % игровых ситуаций и 75 % случаев манипуляции. В 8 лет дети отвечают верно в 75 % случаев, независимо от типа ситуации. Кроме того, авторы отмечают, что если в игровых ситуациях скрывается отрицательная эмоция, а демонстрируется положительная, то дети 6–8 лет делают значимо больше ошибок, тогда как в 4 года успешность ответов не зависит от валентности скрываемого чувства (Sidera et al., 2011).

Прежде всего отметим, что в этом исследовании дошкольники должны были определить, какого рода эмоции изображают и какие эмоции испытывают предьявленные персонажи. Выполнение поставленного задания возможно при условии, что ребенок совершает диалектическое действие превращения, основанное на трансформации внешней эмоциональной картины в противоположную внутреннюю. Такого рода результаты можно объяснить тем, что реальные и воображаемые эмоции в игре распознаются детьми лучше, поскольку они находятся в зоне ближайшего развития. Специальная задача на разделение «скрытого внутреннего» и «демонстрируемого внешнего» представляет трудность, так как для ее решения необходимо, чтобы у него на когнитивном уровне сформировалась довольно сложная диалектическая

структура, требующая одновременного оперирования тремя парами противоположностей: реальный – мнимый; я – другой; положительный-отрицательный. Причем, если для понимания и интерпретации действий других людей ребенку достаточно различения этих противоположностей, то для построения собственного действия с учетом явных и скрытых эмоций (своих и чужих) необходима еще и их интеграция с помощью действия диалектического опосредствования.

Переживание как единица аффективного и когнитивного развития

Анализ эмоционального развития с позиции культурно-исторического подхода Л.С. Выготского со всей очевидностью предполагает учет линии, связанной с диалектическим мышлением. Большой интерес в этом контексте представляет книга «Переживание. Эмоции. Субъективность. Развивая наследие Выготского» (Fleer et al., 2017), где уделено внимание таким значимым для понимания сути эмоционального становления ребенка концептам, как «переживание», «эмоциональное воображение» и «эмоциональное предвосхищение». В главе Н. Мока, посвященной понятию переживания, подчеркивается, что в русском языке приставка «пере-» всегда задает смысл преодоления, перехода, движения, пересечения некой границы.

Авторы предлагают рассматривать «переживание» как единицу эмоционального развития, которая в работе трактуется в диалектическом ключе, как эмоциональный опыт, появляющийся у человека в результате столкновения противоположных сил: требований среды и индивидуальных возможностей. След, который оставляет проживание, и разрешение противоречия такого рода является качественным шагом одновременно эмоционального и познавательного развития ребенка.

Двухпозиционная перспектива как когнитивный регулятор эмоционального напряжения в игровой деятельности

Отметим, что обращение к концептам переживания и эмоционального воображения существенно расширяет теоретическое прочтение проблемы регуляции аффекта. Так, в ходе исследования, где авторы в течение 4 недель записывали на видео свободную деятельность детей (26 дошкольников 3–4 лет), было установлено, что эмоционально заряженные ситуации повседневной жизни и особенно игровые события создают условия для того, чтобы дети стали более осознанно управлять своими чувствами, возникающими по отношению к окружающей среде (Fleer et al., 2017). Авторы подчеркивают, что в процессе инициативной сюжетно-ролевой игры дети взаимодействуют с эмоциональным напряжением через так называемую двухпозиционную перспективу. Например, ребенок может быть счастлив от того, что он участвует в игре, но испытывать страх по отношению к персонажу, которого играет он сам или партнер (к пауку или медведю). Или, заглядывая в помойный бак, дети издают звуки, связанные с отвращением, но одновременно испытывают энтузиазм, делая то, что не разрешается. Или, разглядывая в лупу улиток, выражают омерзение в связи с липкой жидкостью, но, когда педагог предлагает группе поиграть и представить себя улитками, дошкольники вы-

ражают восторг и удовольствие. Вслед за Л.С. Выготским, А.В. Запорожцем, Е.Е. Кравцовой М. Флеер подчеркивает, что такая двухпозиционная перспектива представляет собой способ саморегуляции, при котором эмоциональное воображение, помимо глубины переживания, обеспечивает также и контроль экспрессивности. Важно, что этот способ регуляции аффекта органично присущ дошкольному возрасту и оказывается ресурсным для эмоционального развития ребенка.

Таким образом, мы можем говорить о том, что сюжетно-ролевая игра является той деятельностью, в которой благодаря диалектическому мышлению одновременно удерживаются эмоции полярной модальности и происходит их осознание, что становится способом регуляции аффекта, когда одна противоположность (например, страх, отвращение от прикосновения к улиткам или жукам) фактически обуславливает и делает возможным появление другой (восторг, радостное возбуждение от увлекательной игры со сверстниками и нарушения запрета взрослых).

С точки зрения многих авторов, указанные характеристики игровой деятельности обуславливают формирование высокого уровня регуляции эмоций у ребенка дошкольного возраста, что подтверждается в ряде исследований (Goldstein, Lerner, 2017; Hoffmann, Russ, 2012; Galyer, Evans, 2001; Slot et al., 2017). Так, в формирующем эксперименте Гольдштейн и Лернера на выборке из 97 детей (в возрасте 4 лет) сравнивалась степень влияния трех типов интервенций: в первой группе дошкольники строили из кубиков; во второй практиковали рассказ историй; в третьей играли, воображая себя животными или людьми в различных состояниях, как правило, противоположных. Примеры простых заданий: давайте подвигаемся по комнате, как какое-то очень медленное животное, а теперь наоборот, как быстрое; пообщайтесь друг с другом так, как будто вам холодно, а теперь – как будто жарко; побегайте по комнате, вообразив, что земля липкая, а теперь – что она скользкая. Примеры сложных заданий включали в себя сюжетно-ролевые игры, например в повара или врача. Отметим, что подобная игра с противоположными состояниями в когнитивном аспекте соответствует операции диалектического превращения, когда в анализируемом состоянии или объекте выделяются противоположности и происходит движение между полюсами (Веракса, 2017). Результаты показали, что уровень эмоционального самоконтроля в третьей группе в конце эксперимента оказался значимо выше, чем в первой и второй (Goldstein, Lerner, 2017).

В работе Хоффманн и Русс на выборке из 61 ребенка (в возрасте 5–10 лет) показывается, что те дети, которые в процессе свободной игры демонстрируют более сложный и оригинальный сюжет, отличаются: а) большей эмоциональной экспрессивностью; б) лучше развитой способностью контролировать эмоции (Hoffmann, Russ, 2012). В работе Галиер и Эванс на выборке из 47 детей (4–5 лет) показано, что способность контролировать свои эмоции значимо связана с тем, насколько часто в течение дня ребенок вовлекается в свободную сюжетно-ролевую игру и как часто он выбирает в качестве партнера воспитателя, то есть партнера с более богатым игровым репертуаром (Galyer, Evans, 2001). Работа Слот и соавт. также показывает, что слож-

ность инициируемых ребенком игровых сюжетов значимо связана с уровнем эмоционального самоконтроля (Slot et al., 2017). Как мы полагаем, в этих исследованиях также значимой оказалась роль диалектического мышления детей, обеспечивающая оперирование противоположными эмоциями и развитие контроля.

Интерес представляет формирующий эксперимент Блэйра и соавт. (Blair et al., 2018), в котором участвовало 79 дошкольных групп (42 – экспериментальные группы, где занимались по программе Tools of the Mind, и 37 – контрольные; всего 715 детей). Программа Tools of the Mind разработана в методологии культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и своей целью ставит именно когнитивное развитие дошкольника и формирование его регуляторных функций. Однако авторы исследования предположили, что эффект, оказываемый на эмоциональное развитие и становление социальных навыков детей также окажется существенным. Гипотеза обосновывалась тем, что согласно программе педагоги много внимания уделяют воображаемым ситуациям, а именно сюжетно-ролевой игре, драматизации, разыгрыванию сказок, что помогает работать с детскими переживаниями в двухпозиционной перспективе. Замеры делались за один год до реализации программы осенью, весной (в конце детского сада), а также следующей весной (в конце первого класса школы). Авторам удалось показать, что программа Tools of the Mind оказывает значимое влияние на снижение уровня агрессивности и развитие способности регулировать эмоции.

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что двухпозиционная перспектива, характерная для игровой деятельности, позволяет ребенку выйти в метапозицию, когда дошкольник удерживает одновременно такие пары противоположностей, как реальное – вымышленное; отношения персонажей – отношения участников игры, а также могут быть ситуации, когда одновременно испытываются эмоции положительной и отрицательной модальности. Массив эмпирических данных показывает, что практика игровой деятельности и, соответственно, тренировка так называемой двухпозиционной перспективы являются условием формирования высокого уровня регуляции эмоций, когнитивным механизмом которой является диалектическое мышление.

Эмоциональная антиципация и смена альтернативы

Помимо двухпозиционной перспективы в контексте проблемы регуляции аффекта оказывается важным понятие эмоциональной антиципации – предвосхищения. Этот феномен впервые был исследован А.В. Запорожцем, который писал, что эмоциональное воображение дает детям возможность не только представлять, но и переживать отдаленные последствия своего поведения, ощущая его значимость для окружающих и их собственную важность (Запорожец, 1986). Впоследствии эта проблематика получила развитие в рамках педагогической психологии, где авторы исследовали возможности использования педагогом феномена эмоциональной антиципации как возможной стратегии ко-регуляции детского аффекта (Подзорова, 2007; Сироткина, 2014; Fleer et al., 2017).

В работе С. Марч и М. Флеер описано исследование, в рамках которого было сделано 60 часов видеозаписи в разновозрастной группе детского сада (40 часов) и в семье одного из детей (20 часов) (Fleer et al., 2017). В качестве объекта анализа выбирались эпизоды, где воображаемые ситуации, когда дети предвосхищали свои эмоции, оказывались ресурсными для регуляции аффекта. Приведем следующий пример. Материалом для анализа является видеозапись, сделанная матерью и сестрой одного из детей, участвующих в исследовании (Анджела, 4 года). В этот день у Анджелы был день рождения, празднование которого намечалось в детском саду. Утром девочка встала в радостном возбуждении, нашла свои подарки – куклу Мэдлин и Винни-Пуха. В машине, по дороге в детский сад, Анджела радостно играла с подарками, хлопала в ладоши, и по выражению лица, динамичности жестов и характеру возгласов было видно, что она предвкушает праздник, в котором в том числе будут участвовать новые друзья из группы. Однако по дороге обнаружилось, что в сумке нет специальных праздничных колпачков, которые, обычно одевают на день рождения. Анджела очень расстроилась и едва не заплакала, так как эти колпачки были в ее представлении непременным атрибутом праздника. Без них как будто бы все оказалось под угрозой срыва, в том числе веселье с друзьями. Мать сначала пыталась предложить Анджеле сделать колпачки самостоятельно, но девочка отказывалась наотрез, говоря, что те были особенные «деньрожденные» и ей такие никогда не сделать, продолжала расстраиваться и плакать. Тогда мама сменила стратегию ко-регуляции и создала воображаемую ситуацию, сказав: «А может быть, Мэдлин (кукла) не любит такие колпачки и она их спрятала?». Девочка сначала отвечала, что нет, Мэдлин их не прятала. Но включилась в игру и заметила, что Мэдлин любит резиночки от колпачков. А Мэдлин и Винни-Пух смогут в детском саду сделать колпачки на резиночках! Постепенно, размышляя о том, как игрушки будут делать колпачки на резиночках, Анджела успокоилась.

Л.С. Выготский подчеркивал, что фантастический опыт, который мы проживаем в воображаемых ситуациях, разыгрывается на основе вполне реалистичных эмоций (Выготский, 2012). В приведенном примере ключевую роль сыграли эмоциональное воображение и антиципация: Анджела сначала предвкушала праздник, потом столкнулась с воображаемой фрустрацией (забытые колпаки), а затем начала планировать, как кукла и медведь будут делать колпачки на резиночках. Обратим внимание, что, когда девочке просто предлагали сделать колпаки самостоятельно, она отказывалась, так как ключевой характеристикой колпачков была их «деньрожденность», которую Анджела сама не сможет им придать. Но потом, за счет созданной игровой ситуации, ключевой характеристикой (для куклы Мэдлин) стало то, что они «на резиночках», а это уже сделать вполне реалистично. С точки зрения контроля эмоций в этом примере мы видим тонкий переход от ко-регуляции (со стороны взрослого) к самостоятельной регуляции своих эмоций ребенком: планируя деятельность игрушек Анджела постепенно успокоилась. Отметим, что когнитивная составляющая этой ситуации заключается в том, что у Анджелы при переходе из одной воображаемой ситуации (забытые колпачки = потеря праздника) в другую (уже игровую) изменяется идея колпач-

ка. Сначала эмоциональное напряжение, сфокусированное на колпачках, удерживалось парой противоположностей: «деньрожденные, особенные» – «обычные, рутинные». Затем во взаимодействии со взрослым была произведена операция диалектического мышления «смена альтернативы» (Веракса, 2017) и смыслообразующей стала пара противоположностей «на резиночках, любимые Мэдлин» – «без резиночек». Отметим, что важным элементом, здесь также становится появление у Анджелы двухпозиционной перспективы, которая обсуждалась выше: ребенок сопереживает Мэдлин, у которой теперь нет колпачков на резиночке (отрицательная модальность), и одновременно предвкушает, как они с друзьями вместе будут помогать кукле (положительная модальность).

Интерпретируя этот пример с позиции общей логики эмоционального и когнитивного развития, мы можем сказать, что ребенок за счет проживания ситуаций, где требуется удерживать сразу несколько пар противоположностей (положительный – отрицательный, реальный – вымышленный, особенный – рутинный, любимый – нелюбимый), не только делает шаг в сторону децентрации и большей эмпатийности, но и формирования диалектических мыслительных операций, оказывающихся когнитивной основой для регуляции аффекта в дошкольном возрасте.

Развитие диалектической структуры переживаний через диалоговые практики

Многие авторы подчеркивают, что важным фактором, способствующим развитию понимания эмоций у детей, является их участие в диалогах со сверстниками и взрослыми (Harris, 1999; Thompson, 2006; de Rosnay, Hughes 2006; Aznar, Tenenbaum 2013; Grazzani et al., 2015). Действительно, коллективный характер диалогов способствует освоению детьми зоны ближайшего развития, как с точки зрения развития эмоций, так и диалектического мышления. Если ребенок пытается рассуждать один, то он вынужден удерживать две противоположные позиции самостоятельно, что в возрасте 3–7 лет представляет трудную задачу. В диалоге, особенно в образовательной ситуации, полярные позиции обычно поддерживаются разными людьми. Это помогает детям рассуждать о чувствах на более высоком уровне, размышлять о собственных эмоциональных переживаниях и делиться ими с другими, понимать, что люди могут испытывать разные эмоции в одной и той же ситуации, а также иметь разные точки зрения на эти переживания и т. д.

В формирующем исследовании Ф. Понса и соавт. подчеркивается особая значимость философских диалоговых практик для становления эмоциональной компетентности (Pons et al., 2019). В исследовании участвовало 112 дошкольников (5 лет) из десяти разных детских садов Канады и Франции (55 человек в экспериментальной группе и 57 в контрольной). До и после интервенции детей диагностировали по методике на распознавание эмоций ТЕС, которая состоит из девяти компонентов (различение выражений лиц, понимание внешних причин, влияния желаний, воспоминаний, установок, способности регулировать и скрывать эмоции, а также различение смешанных эмоций и их морально-нравственной составляющей). В экспериментальной группе, наряду с обычной программой, осуществлялась работа по

пособию «Сказки Андриана». В этой группе педагог был организатором групповых философских дискуссий-размышлений по прочитанным историям, которые проходили в несколько этапов. Сначала история зачитывалась в группе. Затем педагог стимулировал детей самостоятельно задавать вопросы рефлексивного характера (Почему? Что бы могло из этого получиться? Каким образом? К каким последствиям это может привести? и т. п.). Третий шаг – организация группового мышления так, чтобы дети отвечали на заданные вопросы в диалоге друг с другом.

Изначально целью данного методического пособия являлось обсуждение с детьми проблем, связанных с насилием и правами ребенка (соответственно подобраны истории, где имеют место эмоциональные манипуляции, конфликт, столкновение позиций, проблемная ситуация). Авторы пособия не ставили задачи развития у дошкольников распознавания эмоций, однако Ф. Понс и соавт. обнаружили, что даже не очень большая по объему (15 часов в течение 8 месяцев) интервенция такого рода приводила к значимым сдвигам по параметру способности распознавать эмоции в экспериментальной группе. В начале года дети, как из контрольной, так и экспериментальной группы, хорошо различали выражения лиц, понимали причины возникновения тех или иных чувств и влияние на них желаний и воспоминаний, но различение ситуаций, где человек скрывает, маскирует эмоции, было им недоступно. В конце года, после интервенции, дети в обеих группах начали хорошо справляться с заданиями, где необходимо различить скрытые эмоции, но дети в контрольной группе по-прежнему не справлялись с анализом смешанных сложных амбивалентных чувств, тогда как дошкольникам из экспериментальной группы это оказалось уже доступно.

При обсуждении результатов этого исследования Ф. Понс подчеркивает значимость диалога, однако мы считаем нужным обратить внимание и на содержательную специфику групповых обсуждений. В работе описано, что это были не просто диалоги, а философские обсуждения с детьми сложных противоречивых вопросов, связанных с насилием и правами человека, где эмоции не были основным предметом обсуждения. Авторы пособия «Сказки Андриана» подчеркивают, что истории подобраны так, чтобы дети обсуждали вопросы, на которые нет единственно правильного ответа, могли понимать и различать понятия, формулировать и доказывать свою позицию, критиковать позицию героя сказки, приводить аналогичные и противоположные примеры из своей жизни (*Les émotions a l'école...*, 2004). Таким образом, работа педагога фактически направлена на развитие мышления детей, в том числе диалектического, так как анализ конфликтов подразумевает различение противоположных позиций, их ясное формулирование и предложение хода в развитие ситуации, что основано на базовых действиях диалектического мышления – превращение, опосредствование, смена альтернативы. Связь диалектического мышления и эмоционального развития подтверждается тем, что незапланированным эффектом этой работы стало зафиксированное экспериментаторами продвижение детей в плане различения эмоций двойственной, смешанной природы.

Приведем другие примеры исследований, когда работа педагога детского сада с мышлением и рассуждением приводила к значимому сдвигу в плане

эмоционального развития детей. В работе Тененбаума и соавт. (Tenenbaum et al., 2008) показано, что дети (5–8 лет), которые под руководством педагога работали с объяснением причин скрытых двойственных эмоций у персонажей различных историй, демонстрировали улучшение понимания эмоций по сравнению с контрольной группой, которая слушала виньетки и отвечала на вопросы, с эмоциями не связанные. Аналогичным образом в работе Хименес-Даси и соавт. (Giménez-Dasí et al., 2017) была апробирована программа Thinking emotions («Думая об эмоциях»), направленная на организацию размышлений, дискуссий, диалогов о сложных двойственных эмоциях (гордость, ревность и стыд). Авторам удалось показать, что программа оказывает значительное влияние на понимание эмоций дошкольниками, особенно в плане различения и анализа амбивалентной природы сложных чувств.

Заключение

На основании результатов обзора можно заключить следующее.

1. Диалектическое мышление может быть рассмотрено как когнитивный механизм, необходимый для анализа сложных, амбивалентных, скрываемых чувств. Необходимо подчеркнуть, что тенденции, говорящие о взаимосвязи диалектического мышления и эмоционального развития, имеют кросс-культурный аспект и подтверждаются в исследованиях, проведенных с детьми дошкольного возраста, посещающими детские сады в разных странах.

2. Единицей познавательного и аффективного развития является переживание, которое предполагает опору на внутреннюю диалектическую структуру.

3. Двухпозиционная перспектива в игровой деятельности является условием для формирования операций диалектического мышления дошкольника, что, в свою очередь, может стать когнитивным механизмом регуляции аффекта.

4. Когнитивная основа феномена эмоциональной антиципации включает диалектическое мыслительное действие смены альтернативы, которое находится в зоне ближайшего развития ребенка дошкольного возраста и позволяет взрослым использовать его как механизм эмоциональной ко-регуляции.

5. Философские диалоговые практики, которые подразумевают обсуждение с дошкольниками проблемно-противоречивого содержания, направлены на формирование у детей таких действий диалектического мышления, как превращение, опосредствование и смена альтернативы. Они являются эффективным инструментом, позволяющим формировать способности различать двойственные сложные чувства и осуществлять анализ их причин и последствий.

Сделанные выводы дают методологические основания для дальнейших исследований взаимосвязи аффективного и когнитивного развития в дошкольном возрасте с точки зрения структурно-диалектического подхода, что позволит выявить роль диалектических структур мышления в процессе регуляции аффекта, в том числе сложных противоречивых чувств.

Список литературы

Веракса Н.Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников: дис. ... д-ра. психол. наук. М., 1991.

- Веракса Н.Е., Зададаев С.А., Основания структурной диалектики // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2017. № 3. С. 8–25.
- Выготский Л.С. Учения об эмоциях М.: Книга по Требованию, 2012.
- Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986.
- Подзорова Е.Л. Исследование особенностей эмоционально образного предвосхищения в дошкольном возрасте при решении познавательных заданий // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 182–191.
- Сироткина Т.Ю. О некоторых особенностях развития механизма эмоционального предвосхищения результата у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 5. С. 102–105.
- Agnoli S., Mancini G., Pozzoli T., Baldaro B., Russo P.M., Surcinelli P. The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children // Personality and Individual Differences. 2012. Vol. 53. Pp. 660–665. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Albanese O., De Stasio S., Di Chiacchio C., Fiorilli C., Pons F. Emotion Understanding in Children: Impact of age and Intelligence // The Journal of Genetic Psychology. 2010. Vol. 171. Pp. 101–115. <http://dx.doi.org/10.1080/00221320903548084>
- Aznar A., Tenenbaum H.R. Spanish Parents' Emotion Talk and Their Children's Understanding of Emotion // Frontiers in Psychology. 2013. Vol. 4. Pp. 1–11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00670>
- Bassett H.H., Denham S., Mincic M., Graling K. The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach // Early Education and Development. 2012. Vol. 23. Pp. 259–279. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Blair C., McKinnon R.D., Daneri M.P. Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development // Early Childhood Research Quarterly. 2018. Vol. 43. Pp. 52–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Carrick N., Quas J.A. Effects of Discrete Emotions on Young Children's Ability to Discern Fantasy and Reality // Developmental Psychology. 2006. Vol. 42. No. 6. Pp. 1278–1288.
- Curby T.W., Brown C.A., Bassett H.H., Denham S.A. Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills // Infant and Child Development. 2015. Vol. 24. Pp. 549–570. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1899>
- De Rosnay M., Hughes C. Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their way to Social-Cognitive Understanding? // British Journal of Developmental Psychology. 2006. Vol. 24. Pp. 7–37. <http://dx.doi.org/10.1348/026151005X82901>
- Denham S.A., Bassett H., Mincic M., Kalb S., Way E., Wyatt T., Segal Y. Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: a person-centered approach // Learning and Individual Differences. 2012. Vol. 22. Pp. 178–189.
- Denham S.A., Bassett H.H., Way E., Mincic M., Zinsser K., Graling K. Preschoolers' emotion knowledge: self-regulatory foundations, and predictions of early school success // Cognition and Emotion. 2012. Vol. 26. Pp. 667–679. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Denham S.A., Bassett H.H., Zinsser K., Wyatt T.M. How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory-promoting, competency-based assessments // Infant and Child Development. 2014. Vol. 23. Pp. 426–454. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1840>
- Diaz A., Eisenberg N., Valiente C., VanSchyndel S., Spinrad T.L., Berger R., Hernandez M.M., Silva K.M., Southworth J. Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student–teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school // Journal of Research in Personality. 2017. Vol. 67. Pp. 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>

- Fleer M., Rey F.G., Veresov N.* *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy*. Springer, 2017.
- Galyer T., Evans I.* Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children // *Early Child Development and Care*. 2001. Vol. 166. Pp. 93–108. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Gardner D., Harris P.L., Ohmoto M., Hamazaki T.* Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion // *International Journal of Behavioral Development*. 1988. Vol. 11. Pp. 203–218.
- Giménez-Dasí M., Quintanilla L., Ojeda V., Lucas-Molina B.* Effects of a Dialogue-Based Program to Improve Emotion Knowledge in Spanish Roma Preschoolers // *Infants & Young Children*. 2017. Vol. 30. Pp. 3–16. <http://dx.doi.org/10.1097/TYC.0000000000000086>
- Goldstein T.R., Lerner M.D.* Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // *Developmental Science*. 2018. Vol. 21. No 4. e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Graziano P.A., Reavis R.D., Keane S.P., Calkins S.D.* The role of emotion regulation in children's early academic success // *Journal of School Psychology*. 2007. Vol. 45. Pp. 3–19.
- Grazzani I., Ornaghi V., Riva Crugnola C.* Emotion Comprehension and Attachment: A Conversational Intervention with School-Aged Children. *European Review of Applied Psychology*. 2015. Vol. 65. No. 6. Pp. 267–274. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.004>
- Gross D., Harris P.L.* False beliefs about emotion: Young children's understanding of misleading emotional displays // *International Journal of Behavioural Development*. 1988. Vol. 11. Pp. 475–488.
- Harris P.L.* Individual Differences in Understanding Emotion: the Role of Attachment Status and Psychological Discourse // *Attachment and Human Development*. 1999. Vol. 1. No 3. Pp. 307–324. <http://dx.doi.org/10.1080/14616739900134171>
- Hoffmann J., Russ S.* Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2012. Vol. 6. No. 2. Pp.175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Les émotions à l'école. Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-Andre Doudin, Francisco Pons, Dawson R.Hancock. Quebec: Presses de L'Université de Quebec, 2004.
- Molina P., Bulgarelli D., Henning A., Aschersleben G.* Emotion Understanding: A Cross-Cultural Comparison Between Italian and German Preschoolers // *European Journal of Developmental Psychology*. 2014. Vol. 11. Pp. 592–607. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.890585>
- Peskin J.* Guise and guile: Children's understanding of narratives in which the purpose of pretense is deception // *Child Development*. 1996. Vol. 67. Pp. 1735–1751. <http://dx.doi.org/10.2307/1131728>
- Pons F., Giménez-Dasí M., Daniel M., Auriac-Shusarczyk E., Businaro N., Viana K.* Impact of a low-cost classroom dialogue-based intervention on preschool children's emotion understanding // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2019. No 27. Pp. 630–646. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651961>
- Pons F., Harris P.L.* Children's understanding of emotions or the “error” of Pascal // *Handbook of Emotional Development* / ed. by V. LoBue, K. Perez-Edgar, K. Buss. Pp. 431–449. Cham: Springer, 2019.
- Riegel K.* *Dialectic operations: the final period of cognitive development*. New Jersey: Educational Testing Service Princeton, 1973.
- Rocha A., Roazzi A., Da Silva A., Candeias A., Minervino C., Roazzi M., Pons F.* Test of Emotion Comprehension: Exploring the Underlying Structure Through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis // *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena* / ed. by A. Roazzi, B. Campello, W. Bilsky. Recife: Editora UFPE, 2015. Pp. 66–84.

- Russ S.W., Kaugars A.S. Emotion in Children's Play and Creative Problem Solving // Creativity Research Journal. 2001. Vol. 13 No. 2. Pp. 211–219. http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ1302_8
- Sidera F., Serrat E., Rostan C., Sanz-Torrent M. Do Children Realize That Pretend Emotions Might Be Unreal? // The Journal of Genetic Psychology. 2011. Vol. 172. Pp. 40–55. <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2010.504761>
- Slot P.L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P.P.M. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // Infant and Child Development. 2017. Vol. 26. No. 6. e2038. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.2038>
- Tang Y., Harris P., Pons F., Zou H., Zhang W., Xu Q. The Understanding of Emotion among Young Chinese Children // International Journal of Behavioural Development. 2018. Vol. 42. No. 5. Pp. 512–517. <https://doi.org/10.1177/0165025417741366>
- Tenenbaum H.R., Alfieri L., Brooks P.J., Dunne G. The Effects of Explanatory Conversations on Children's Emotion Understanding // British Journal of Developmental Psychology. 2008. Vol. 26. Pp. 249–263. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007X231057>
- Tenenbaum H.R., Visscher P., Pons F., Harris P.L. Emotion Understanding in Quechua Children from an Agro-Pastoralist Village // International Journal of Behavioral Development. 2004. Vol. 28. Pp. 471–478. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250444000225>
- Thompson R.A. Conversation and Developing Understanding: Introduction to the Special Issue // Merrill-Palmer Quarterly. 2006. Vol. 52. Pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2006.0008>
- Voltmer K., von Salisch M. Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 59. Pp. 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- Von Salisch M., Haenel M., Freund P.A. Emotion understanding and cognitive abilities in young children // Learning and Individual Differences. 2013. Vol. 26. Pp. 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.001>

История статьи:

Поступила в редакцию: 3 августа 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Веракса Н.Е., Белолуцкая А.К. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 104–121. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121>

Сведения об авторах:

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, eLIBRARY SPIN-код: 9779-0787. E-mail: neveraksa@gmail.com.

Белолуцкая Анастасия Кирилловна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>, eLIBRARY SPIN-код: 2268-4354. E-mail: anastasiabel1981@gmail.com.

Emotional and Cognitive Development of Preschool Children: Overview of International and Russian Studies on Role of Dialectical Thinking in the Regulation of Affect and Recognition of Complex Feelings

Nikolay E. Veraksa, Anastasia K. Belolutsкая

Moscow Lomonosov State University,
11 Mokhovaya St, Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract. The article contains an overview of studies on the problem of emotional and cognitive development of preschool children (43 papers, including 6 in Russian and 37 in English) conducted in the United States, Australia, New Zealand, Canada, Spain, Germany, Norway, Russia, etc). Special attention is paid to works that consider the reflexive aspect of children's experiences characterized by duality, inconsistency and multypositionality, which makes it possible to identify and trace the line of dialectical transformations based on preschool children's emotional experiences. The following statements are formulated as key conclusions: (1) dialectical thinking can be considered as a cognitive mechanism necessary for the analysis of complex, ambivalent and hidden feelings; (2) the unit of cognitive and affective development is experience, which involves reliance on an internal dialectical structure; (3) a two-position perspective in the game activity is a condition for forming preschool children's dialectical thinking operations, which in turn can become a cognitive mechanism for regulating affect; (4) the cognitive basis of the emotional anticipation phenomenon includes a mental action of changing the alternative, which is in the zone of proximal development of preschool children and allows adults to use it as a mechanism of emotional co-regulation; and (5) philosophical dialog practices, which imply a discussion of problematic-contradictory content with preschoolers and are aimed at forming in them such actions of dialectical thinking as transformation, mediation and change of alternatives. These provisions represent are an effective tool for developing the ability to distinguish dual complex feelings and analyze their causes and consequences. The results of the work can serve as a basis for creating and implementing conceptually new preschool education programs aimed at both the creative and emotional development of children, where dialectical thinking is considered, inter alia, as an ability necessary for regulating affect and helping children to experience and cope with complex conflicting feelings.

Key words: emotional development, dialectical thinking, preschool children, ambivalent feelings, affect regulation

References

- Agnoli, S., Mancini, G., Pozzoli, T., Baldaro, B., Russo, P.M., & Surcinelli, P. (2012). The interaction between emotional intelligence and cognitive ability in predicting scholastic performance in school-aged children. *Personality and Individual Differences*, 53, 660–665. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2012.05.020>
- Albanese, O., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Fiorilli, C., & Pons, F. (2010). Emotion Understanding in Children: Impact of age and Intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 171, 101–115. <http://dx.doi.org/10.1080/00221320903548084>
- Aznar, A., & Tenenbaum H. R. (2013). Spanish Parents' Emotion Talk and Their Children's Understanding of Emotion. *Frontiers in Psychology*, 4, 1–11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00670>

- Bassett, H.H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development, 23*, 259–279. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2012.630825>
- Blair, C., McKinnon, R.D., & Daneri, M.P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 43*, 52–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Carrick, N., & Quas, J.A. (2006). Effects of Discrete Emotions on Young Children's Ability to Discern Fantasy and Reality. *Developmental Psychology, 42*, 1278–1288.
- Curby, T.W., Brown, C.A., Bassett, H.H., & Denham, S.A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development, 24*, 549–570. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1899>
- De Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and Theory of Mind: Do Children Talk Their way to Social-Cognitive Understanding? *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 7–37. <http://dx.doi.org/10.1348/026151005X82901>
- Denham, S.A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 22*, 178–189.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Zinsser, K., & Wyatt, T.M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 23*, 426–454. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.1840>
- Denham, S.A., Bassett, H.H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition and Emotion, 26*, 667–679. <http://dx.doi.org/10.1080/02699931.2011.602049>
- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T.L., Berger, R., Hernandez, M.M., Silva, K.M., & Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student – teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality, 67*, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>
- Fleer, M., Rey, F.G., & Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity Advancing Vygotsky's Legacy*. Springer.
- Galyer, T., & Evans, I. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care, 166*, 93–108. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Gardner, D., Harris, P.L., Ohmoto, M., & Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *International Journal of Behavioral Development, 11*, 203–218.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a Dialogue-Based Program to Improve Emotion Knowledge in Spanish Roma Preschoolers. *Infants & Young Children, 30*, 3–16. <http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0000000000000086>
- Goldstein, T.R., & Lerner, M.D. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science, 21*(4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3–19.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., & Riva Crugnola, C. (2015). Emotion Comprehension and Attachment: A Conversational Intervention with School-Aged Children. *European Review of Applied Psychology, 65*(6), 267–274. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.004>
- Gross, D., & Harris, P.L. (1988). False beliefs about emotion: Young children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioural Development, 11*, 475–488.

- Harris, P.L. (1999). Individual Differences in Understanding Emotion: the Role of Attachment Status and Psychological Discourse. *Attachment and Human Development*, 1(3), 307–324. <http://dx.doi.org/10.1080/14616739900134171>
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. <https://doi.org/10.1037/a0026299>
- Les émotions à l'école. Sous la directions de Louise Lafortune, Pierre-Andre Doudin, Francisco Pons, Dawson R.Hancock.* (2004). Quebec: Presses de L'Université de Quebec.
- Molina, P., Bulgarelli, D., Henning, A., & Aschersleben, G. (2014). Emotion Understanding: A Cross-Cultural Comparison Between Italian and German Preschoolers. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, 592–607. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2014.890585>
- Peskin, J. (1996). Guise and guile: Children's understanding of narratives in which the purpose of pretense is deception. *Child Development*, 67, 1735–1751. <http://dx.doi.org/10.2307/1131728>
- Podzorova, E.L. (2007). Issledovanie osobennosti emotsionalno obraznogo predvoskhishheniya v doshkolnom vozraste pri reshenii poznavatelnykh zadaniy. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, (5), 182–191 (in Russ.)
- Pons, F., Giménez-Dasí, M., Daniel, M., Auriac-Slusarczyk, E., Businaro, N., & Viana, K. (2019). Impact of a low-cost classroom dialogue-based intervention on preschool children's emotion understanding. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27, 630–646. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651961>
- Pons, F., & Harris, P.L. (2019). Children's understanding of emotions or the “error” of Pascal. In V. LoBue, K. Perez-Edgar, & K. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 431–449). Cham: Springer.
- Riegel, K. (1973). *Dialectic operations: The final period of cognitive development*. New Jersey: Educational Testing Service Princeton.
- Rocha, A., Roazzi, A., Da Silva, A., Candeias, A., Minervino, C., Roazzi, M., & Pons, F. (2015). Test of Emotion Comprehension: Exploring the Underlying Structure Through Confirmatory Factor Analysis and Similarity Structure Analysis. In A. Roazzi, B. Campello, & W. Bilsky (Eds.), *Facet Theory: Searching for Structure in Complex Social, Cultural and Psychological Phenomena* (pp. 66–84). Recife: Editora UFPE.
- Russ, S.W. & Kaugars, A.S. (2001). Emotion in Children's Play and Creative Problem Solving. *Creativity Research Journal*, 13(2), 211–219. http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ1302_8
- Sidera, F., Serrat, E., Rostan, C., & Sanz-Torrent, M. (2011). Do Children Realize That Pretend Emotions Might Be Unreal? *The Journal of Genetic Psychology*, 172, 40–55. <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2010.504761>
- Sirotkina, T.Y. (2014). O nekotorykh osobennostyakh razvitiya mekhanizma emocionalnogo predvoskhishheniya rezultata u detei starshego doshkolnogo vozrasta s narusheniem slukha. *Vestnik Cherepoveczkogo Gosudarstvennogo Universiteta*, (5), 102–105 (In Russ.)
- Slot, P.L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P.P.M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26, e2038. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.2038>
- Tang, Y., Harris, P., Pons, F., Zou, H., Zhang, W., & Xu Q. (2018). The Understanding of Emotion among Young Chinese Children. *International Journal of Behavioural Development*, 42(5), 512–517. <https://doi.org/10.1177/0165025417741366>
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotion Understanding in Quechua Children from an Agro-Pastoralist Village. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 471–478. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250444000225>
- Tenenbaum, H.R., Alfieri, L., Brooks, P.J., Dunne, G. (2008). The Effects of Explanatory Conversations on Children's Emotion Understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 249–263. <http://dx.doi.org/10.1348/026151007X231057>
- Thompson, R.A. (2006). Conversation and Developing Understanding: Introduction to the Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 1–16. <http://dx.doi.org/10.1353/mpq.2006.0008>

- Veraksa, N.E. *Vozniknovenie i razvitie dialekticheskogo myshleniya u doshkolnikov*. Doctor of Psychological Sciences Thesis. Moscow: Moscow Lomonosov State University, 1991. (In Russ.)
- Veraksa, N.E., & Zadadaev, S.A. (2017) Osnovaniya strukturnoj dialektiki. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psixologiya*, (3), 8–5. (In Russ.)
- Voltmer, K., & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences*, 59, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.006>
- Von Salisch, M., Haenel, M., & Freund, P.A. (2013). Emotion understanding and cognitive abilities in young children. *Learning and Individual Differences*, 26, 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.001>
- Vygotsky, L.S. (2012). *Ucheniya ob emotsiyakh*. Moscow: Kniga po Trebovaniyu Publ., 2012. (In Russ.)
- Zaporozhecz, A.V. (1986). *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow: Pedagogika Publ.

Article history:

Received: 3 August 2020

Revised: 21 January 2021

Accepted: 15 February 2021

For citation:

Veraksa, N.E., & Belolutsкая, A.K. (2021). Emotional and Cognitive Development of Pre-school Children: Overview of International and Russian Studies on Role of Dialectical Thinking in the Regulation of Affect and Recognition of Complex Feelings. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 104–121. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121>

Bio notes:

Nikolay E. Veraksa, Doctor of Psychological Sciences, Professor, is Professor at the Department of Educational Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychology of the Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, eLIBRARY SPIN-code 9779-0787. E-mail: neveraksa@gmail.com.

Anastasia K. Belolutsкая, Ph.D. in Psychology, is Senior Researcher at the Department of Educational Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychology of the Moscow Lomonosov State University (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>, eLIBRARY SPIN-code 2268-4354. E-mail: anastasiabel1981@gmail.com.



DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-122-139

UDC 37.013.2

Theoretical article

Theoretical and Methodological Bases of a New School Model in Russia: Cultural-Historical Psychology and the Activity Approach as the Foundation of Educational Practice

Viktor K. Zaretsky¹, Yury V. Zaretsky¹, Tatiana D. Karyagina^{1,2},
Oksana S. Ostroverkh³, Anna V. Tikhomirova¹, Elena Yu. Fedorenko⁴

¹Moscow State University of Psychology and Education,
29 Sretenka St, Moscow, 127051, Russian Federation

²Psychological Institute of Russian Academy of Education,
9 Mokhovaya St, bldg 4, Moscow, 125009, Russian Federation

³Siberian Federal University,
79 Svobodny Ave, Krasnoyarsk, 660041, Russian Federation

⁴Moscow School of Social and Economic Science,
82 Vernadskogo Ave, Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. To overcome the crisis of the modern school institution, it is necessary to qualitatively rethink its foundations and to design fundamentally new approaches to implementing the educational program. The theoretical and methodological bases of the concept of a new type of school as a development practice, based on the provisions of Russian cultural-historical psychology and the activity approach are presented. The purpose of the work is to consider in the modern context the key theoretical provisions of Russian psychology and to formulate the methodological principles arising from them, which set the conditions for organizing the educational process, thus ensuring the transition from theory to practice. The key concepts of the school model are ‘development’, ‘agency’ and ‘collaboration’: ‘infinite development’ is formulated as the supreme goal and value of the school, the development of the position of agency is considered as the main productive process, and collaboration is the main professional principle. Eight basic principles are formulated as follows: intent – implementation – reflection as a methodological scheme for organizing school processes, the principle of multidimensional development, the principle of equal importance of school activities, the principle of congruence, the principle of organizing the educational space as a space for growing up, the principle of fellowship of practices and the development-oriented approach to evaluation. Thus, the article presents the authors’ view of the school as a scientifically grounded anthropological practice. The implementation of the concept, which has already begun in Russia, is an experiment that will make it possible to verify these theoretical and methodological provisions.

Key words: education, development, position of agency, collaboration, development practice, anthropological practice, cultural-historical psychology, activity approach, leading activity, child-adult community, growing up, educational space, zone of proximal development, reflection

© Zaretsky V.K., Zaretsky Yu.V., Karyagina T.D., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu., 2021



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

Acknowledgements and Funding. The paper was prepared as part of the research project of the Moscow State University of Psychology and Education “Development of the conceptual model of the new school”.

“Our school, the school of thought, humanity, social labor and poetic feeling, is already outlined. Its basis is the activity of the child itself, its gradual self-development with the help of the teacher who gives material for this self-development. But the question arises: Isn’t such a school a utopia?”

P.P. Blonsky, 1916

Introduction

The socio-economic, technological, moral and ethical changes that have taken place in our country over the past two decades have led to changes in education. According to a number of authors (B.D. Elkonin, I.D. Frumin, V.I. Slobodchikov, K.I. Polivanova and some others), we are currently witnessing a crisis in the traditional model of childhood. Growing up occurs in changed conditions, children and parents have significantly different experiences and feelings; therefore, the existing model of adulthood is not relevant for children.

In their work *Educational Space as a Development Space*, B.D. Elkonin and I.D. Frumin note that the main gap that characterizes the current crisis of childhood is between the lines of growing up and education. At school, as an educational institution, students’ achievements in learning are not apparent for them as the progress of their maturation (Elkonin, Frumin, 1993).

The traditional school, which has relied on the mechanisms of growing up formed centuries ago, is now forced to search for new supports. We can observe the crisis of the education system primarily from the social standpoint. As noted by V.I. Slobodchikov and Ye.I. Isaev back in 1991: “In fact, the complete isolation of the family (as a public institution) from the sphere of education (its meanings and content) has led to the replacement of proper public education by private-home education, on the one hand, and state education, on the other hand. Both forms do not open but rather obscure the sphere of social life of adults for children. As a result, a joint child-adult community cannot take shape and appears in two private forms of life, alien to each other” (Slobodchikov, Isaev, 1991. P. 37). Despite the fact that almost 30 years have passed since this article was written, we can observe this crisis even now.

There is growing dissatisfaction in society with what is happening in the education system. The school is losing its “monopoly” on education. New forms of socialization are being actively developed: the Internet, a large number of ‘children’s industries’, formats of family education, etc. As a result, over the past two years, the number of children who have gone to alternative education has significantly increased – from 8 thousand to 100 thousand.¹

¹ From an interview with Tatiana Martsinkovskaya, director of Vygotsky Institute of Psychology. Retrieved December 20, 2020, from <https://www.vtimes.io/2020/10/05/shkolnaya-svoboda-ili-put-k-socialnympotryaseniya-a210>

We have to admit that the school, trying to maintain its own organization, which has worked well for a long time, is not ready for the new situation. A contradiction arises between the unified forms of education and the increasing diversification of school students. The modern school teaches an abstract child, whereas unique children come to be taught (Polivanova, 2012). The ability to create conditions for plotting individual learning paths is a challenge for our education system. The rapid development of technologies and the renewal of knowledge, the volume and rate of growth of information require readiness and ability for continuous development throughout life. Today, the established education system is chronically late for the changing life. The answer to constant changes in the society, the environment and the world as a whole can only be the continuous personal development. Therefore, the task of providing conditions for the continuous sustainable development comes to the fore. In this context, it is particularly relevant to find ways to work in education and with education that would create conditions for a child to grow up at school as a system of child-adult communities ready to respond to the challenges of the modern world. *Learning should become the practice of creating conditions for the child development.*

In this work, we intend to consider the possibility of building a new school based on the basic provisions of cultural-historical psychology and the activity approach. In our opinion, what is necessary for the conceptual building of a new educational practice is embedded in the Russian psychology of the last century and today should be rethought in new contexts.

In order to deploy *educational practice as a development practice* we take as a basis the classical provisions of cultural-historical psychology and the theory of activity on human development in a cultural-historical space:

- learning leads development;
- child development occurs when learning is carried out in collaboration with adults in the zone of proximal development;
- child development occurs in the course of appropriating the experience of joint activities with adults (interiorization);
- child development occurs when, in the process of appropriating historically developed cultural forms of activities in collaboration with adults, children become agents of their activities.
- child development as growing up occurs through the sequential assignment of leading types of activities;
- child development is endless;
- in order to promote development, psychology must become psychotechnical, i.e., overcome the “schism of theory and practice” (Vasilyuk, 1996), create development models, the source of which is ‘work-with-development’ and its reflection.

The main task of our work is to substantiate the methodological principles of school design as an anthropological practice of creating a child-adult community. We focus on the transition from theoretical bases to practical implementation through the principles that determine the conditions for organizing the educational process and allow us to respond to the needs and challenges of our time.

The theoretical bases of the new school model

Considering development as the main value and regarding the creation of conditions for students' development as the main purpose of the school, we turn to the national tradition of cultural-historical psychology and the activity approach to find methodological bases and theoretical justification for the three key ideas we have identified. These ideas – development, agency and collaboration – we put in the basis of the design of the new school.

If we express their connection in a concise formula, we will have the following thesis: at school, development is considered as the main process, the student is an agent of learning, development and self-development, and collaboration is thought of as a form of interaction between the participants in the educational process, which is necessary for the formation and strengthening of the child's agency.

Development in the context of cultural-historical psychology and the activity approach

In recent decades, Vygotsky's cultural-historical theory has become one of the most authoritative development theories in the world (Arievitch, 2017) and the author himself has become one of the most cited (Kholmogorova, 2016). Let us point out some of its features that are important for us as setting the project (practical) task of developing a new school. First, L.S. Vygotsky proceeded from the idea that psychology should become practice (Vygotsky, 1987); moreover, it was the practice of creating conditions for human development (then he associated this idea with the construction of a new society and therefore it was about developing a 'new man'). That is, the development theory was initially conceived by him as psychotechnical. Second, L.S. Vygotsky strove for an integrated approach to development, focused his attention on the ideas of pedology, combining various aspects of development into a single whole (Vygotsky, 1999). And, third, he substantiated the thesis that learning entails development and operationalized the process of qualitative changes, introducing the concept of '*zone of proximal development*' and '*interiorization of cultural-historical experience*' as the child's appropriation of experience acquired in collaboration with adults (Vygotsky, 1962, 1984).

The most important concept that has been adopted by specialists working in pedagogy and developmental psychology is the *zone of proximal development* (ZPD). L.S. Vygotsky derived it from the problem of diagnosing the development perspective but not the current level, distinguishing the level (zone) of actual development (the area of actions that children could do completely independently) and the ZPD described by the area of actions that children could not do independently but only with the help of adults, while not just imitating them but acting consciously (Vygotsky, 1984).

The concept of ZPD was rather only outlined than developed by L.S. Vygotsky. This can be seen in several important points for the practice of working with development, which were stated but not properly developed and substantiated (Zaretsky, 2009, 2016). One of the most important theses was his idea that the concept of ZPD could be transferred from cognitive development to other personality aspects (Vygotsky, 1987). The implementation of this idea led to the concept of different ZPD measurements (Belopolskaya, 1997; Kravtsova 2001; Obukhova, Korepanova, 2005; Tsukerman, 2006) and, later, to a multidimensional ZPD model (Zaretsky, 2016).

First of all, it is important to state that development occurs when children collaborate with adults or peers in the ZPD. In addition, development occurs in the course of children's conscious appropriation of cultural-historical experience, the carriers of which are adults. Interiorization is the core of the process (Wertsch, 2004). Following from this concept is the most important thesis, which substantiates the idea of infinite development. This conclusion was not made by L.S. Vygotsky himself, but it was most clearly formulated by V.P. Zinchenko (Zinchenko, 2011). Combining the idea of the ZPD with the idea of interiorization, we have the following picture of the development process: due to the fact that the experience of joint activity is appropriated in the ZPD, i.e., the methods of joint activity become the property of children, whose zone of actual development is constantly expanding – they can do more and more by themselves. But, according to the growth of their capabilities, the area in which they can consciously and productively interact with adults (i.e., their ZPD) is also expanding. And what is in their ZPD today, tomorrow will become their relevant opportunities. The well-known Vygotsky's formula is "what children can do today in collaboration... tomorrow they will be able to do independently" (Vygotsky, 1984. P. 264). It is this logic that leads to the idea of infinite development.

This idea is reinforced by Vygotsky's most controversial statement that learning not only leads development but "one step in learning can mean a hundred steps in development" (Vygotsky, 1962). Combining this thesis with the provision on interiorization, we receive a new vision of infinite development, which is reinforced by the thesis that the concept of ZPD can be used not only to describe intellectual development but is also applicable to personal development in general, in the broadest sense of the word (Vygotsky, 1962, 1984).

The questions about where steps in development can be made and in what sense we can talk about personal development are answered by a multidimensional ZPD model developed in the reflexive-activity approach to helping children overcome learning difficulties (Zaretsky V.K., 2013, 2016). Multidimensional model includes the vector of educational activity – the space in which the interaction between children and adults occurs, and other vectors, describing various aspects along which steps in development can be made in this activity. The most important condition for such a process to become possible is the collaboration between children and adults in the ZPD. The development principle, as a key idea, is operationalized through the idea of constructing the educational process in such a way that all students move in their ZPD, receiving exactly the help that contributes to their development.

Conditions for progressive development are created in activities. The activity approach considers the continuity and successive change of activities as the basis of such development.

The following principle is important, i.e., the mode of action that students have mastered at one stage of education is necessarily used at another stage of education already as a means of new activity. When designing a school based on the activity approach, it is necessary to take into account the "age" and "activity" dimensions (Gromyko et al., 2020). At each age stage, the child development is determined by the mastering of the leading type of activity for a given age, and

the types of activity being mastered in the age logic presuppose a connection between various child-adult communities.

In the work of V.V. Rubtsov, A.A. Margolis and V.A. Guruzhapov, the cultural-historical school is defined as a system of schools of different levels, the sequence of which is set by the line of development of historically emerging forms of consciousness and activity (Rubtsov et al., 1996). At each stage of education, children master one of the forms of consciousness and activity, which corresponds to the students' age capabilities and the periodization of the leading types of children's activities.

I.D. Frumin and B.D. Elkonin note that, if we build the educational process in such a way that children grow up in it, then systematic learning is set as a time sequence of activities (Elkonin, Frumin, 1993). Children, passing through the stages of education, expand the subject boundaries of their participation in the intent and implementation of actions and become meaningfully independent and proactive.

Thus, development occurs in collaboration between children and adults in the ZPD, and the educational space of the school is set by the logic of activities and communities replacing each other.

The concept of “position of agency” in cultural-historical psychology and the activity approach

How does the idea of agency follow from the understanding of development in cultural-historical psychology? L.S. Vygotsky did not put forward the thesis that children are agents of the educational process. But this idea follows from the provisions discussed above: a specific feature of the ZPD is that it is an area of action where children can act consciously in cooperation with adults, discussing their plans with them. The psychological theory of activity, which develops the concept of subject of activity, began to be promoted after Vygotsky's death by his associates and followers. And although already in their early works, P.P. Blonsky (1979), S.L. Rubinstein (1986) and, later, A.N. Leontev (1978) emphasized the activity of a person as the subject of activity, in developmental psychology the idea of a child as an agent of learning activity begins to be clearly formulated only in the 1990s (Davydov et al., 1992). The idea of learning autonomy is becoming one of the most important in developmental education approach (Tsukerman, Venger, 2010; Elkonin, 1989; Davydov, 1996). Further, through the ideas of learning autonomy, this idea of an agent of learning activity develops into the idea of a child as an agent of self-development (Tsukerman, Masterov, 1995). As the experience of working with children in the practice of the reflexive-activity approach shows, the child's position of agency is the most important condition for activating a mechanism in which one step in learning can give one hundred steps in development (Zaretsky V.K., 2016; Zaretsky Yu.V., 2013; Nikolaevskaya, 2020; Kholmogorova, 2015). The study of school students' positions of agency in different age groups shows that activity and awareness are necessary and sufficient conditions to qualify a student's position as the position of agency, i.e., to be a subject of learning activity means to be a subject of its implementation and reflection (Zaretsky, 2014).

Gradually, agency comes to the center of all development problems (Stetsenko, 2020). With regard to education, this was most clearly formulated by

B.D. Elkonin: “Learning can be and is considered as the progress of agency. At each of its new stages, the necessary (essential) limitations of agency characteristic of the previous one are overcome” (Elkonin, 2015. P. 26).

The development of an agent of learning activity begins with the cultivation of a student’s individual learning action as a proactive, independent and responsible one, in which a person’s attitude to the means and methods of understanding the educational content is expressed. The proactivity of action is manifested in the fact that children assume or do not assume the “alien” tasks of others people (teachers), independence is associated with retaining a task, finding and mastering a method of action, and responsibility implies making a decision in a situation of choice, i.e., whether moving from orientation to responsible execution or not, publishing one’s own result or not, acting in an accepted way or not (Ostroverkh, 2012). Any responsible action as carried out by a person, a subject is always “self-determination, i.e., an open denotation, a practical understanding of why and how a given individual is present here and now, that is, a kind of practical referral of oneself to a common activity given from the outside” (Elkonin, 2015. P. 30).

According to B.D. Elkonin, agency is a way of life in which individuals build forms of their own behavior, and the main characteristics of agency are proactivity, independence and responsibility.

Thus, we regard the child’s position of agency in activity as the most important condition for implementing the value of development. The development of a child is thought of precisely in the context of its being an agent of learning activity and self-development. In our opinion, when designing a school, it is important to assume such characteristics of the position of agency as proactivity and consciousness and to consider the progress of a child’s agency as the progress of proactive, independent and responsible forms of action at different levels of education.

The provisions of cultural-historical psychology and the activity approach on collaboration

Linking, as shown above, development with agency, we come to the third key idea of our project, i.e., the idea of collaboration, for which we find support in the cultural-historical tradition. To be a subject of learning activity means to be in collaborative relationships with the teacher and other participants in the educational process.

We said above that one of the central conditions for children to develop is that they have the position of agency, while, at the same time, the main condition for agency is the collaborative relationship that is initially created by adults. Adults have a leading role in creating collaborative relationships, since children are not accustomed to them, and not every interaction with other people, including peers, can be considered collaboration (Sanina, 2016). Adults with experience of subject-subject relationships can create collaborative relationships with children. In children, this position arises according to the principle of “reflected agency” (Petrovsky, 2010). That is, children themselves do not have this position, but since adults take this position in the educational process and turn to it, it appears in them. And once in it and starting to act from it, children gain experience of such relationships, and the learning process becomes different.

How does the process of learning activity change if it is built on the basis of collaboration?

This process is described by the intent-implementation-reflection scheme proposed by N.G. Alekseev (2002). That is, collaboration begins with building a common intent (between teachers and students): adults invite children to become agents of developing their own plans and self-determination regarding the common intent. Then children have the opportunity to be agents of implementing their intents and reflecting the implementation process, which can lead to rethinking and development of these intents.

In developmental learning, educational collaboration is understood as a “positional” way of organizing interaction, the basis of which is a meaningful conflict (objective contradiction) (Khasan, 1990). In educational collaboration, participants learn to distinguish between their own and someone else’s viewpoints, while simultaneously holding and agreeing on several different subject-matter positions. It is learning collaboration that gives rise to the child’s learning independence and proactivity in deploying a joint action, as well as the ability to build an action taking into account the partner’s action (Tsukerman, 1996; Chudinova, Sanina, 2016).

It is important to note that any activity that involves participants in the educational process can be organized in this way, which means that any activity at school can lead to the development of agency.

At the same time, collaborative relations imply serious limitations in the ways of interaction: collaboration is possible between people in the position of agency, which excludes the influence of one person on another, manipulations and other actions with a hidden purpose (Gordon, Zaretsky, 2000).

Thus, collaboration is not just interaction but a certain type of relationship, i.e., equality of positions. Equality is determined by the fact that all the collaborators are equal carriers of their own intents, and collaboration is the development of their common intent. It is important that collaboration should become a basic condition for all the practices and relations of all the participants in the educational process, including parents.

Methodological principles ensuring the transition from theoretical bases to educational practice

The intent-implementation-reflection scheme as a methodological principle. The idea of the important role of intent and reflection follows from the thesis about the conscious interaction between children and adults in the zone of proximal development. The key difference between the intent and the goal is that the result is not predetermined: it is an idea of the results of activities in a highly uncertain situation when we are ready to completely reconsider our viewpoints after the implementation stage (Alekseev, 2002).

In our understanding of reflection, we rely on the following definition: “...the process of understanding and changing the bases, methods and means of the activity being carried out.” In the process of reflection, what interferes or promotes activity is realized, new means of implementation are developed (Zaretsky V.K., 2013). Reflection connects the person’s intent with activities to implement it. According to this scheme, all school processes occur in the design logic described by the intent-implementation-reflection scheme (Alekseev, 2002).

Each of the three above-described key provisions on development, agency and collaboration, which are fundamental for building education as a developmen-

tal practice, is revealed in the process of reflection. Development is directly related to the process of reflection, since it is in this process that the person ‘appropriates’ new means of activity, provided that reflection occurs in collaboration with another person.

The principle of multidimensional development. In the educational process, development can occur not only in the plane of the main subject but also in other ‘planes’. The multidimensional model of the ZPD (Zaretsky V.K., 2013, 2016), developed on the basis of the provisions of cultural-historical psychology on the role of learning in the development and collaboration between children and adults in the ZPD, allows us to consider the development process as proceeding simultaneously along different vectors. Learning to solve mathematical problems, children develop their learning ability, memory, communicative and emotional competences, methods of planning and decision-making, solve problems of personal development and interpersonal relationships, tasks no less important than the solution itself. Attention to these vectors in the learning process is a fundamental moment for the practice of education as a development practice, which includes creating conditions and tracking the development process and its results.

The principle of plotting individual learning paths. All school students are in their own space of development, moving in it at their own pace and in different directions. As long as development is possible, if learning takes place in the zone of proximal development, and this zone is different for everyone, then the learning process is arranged individually for each student. An individual learning path is a route that is designed jointly by a student and a teacher, based on the intent-implementation-reflection scheme, and is under their constant attention.

The principle of equal importance of activities and school processes. The educational process consists of different types and forms of activity, each of which contains a resource for development through the appropriation of cultural experience.

We want to outline the principle of equal importance of different types of activity in the educational process, since development can occur in any activity organized in the zone of proximal development, in which a person takes the position of agency and is in collaboration with other people, while the number of development vectors is not limited.

Communication, decision-making, self-management, design, research, self-determination – we can list many processes, in which learning takes place, which is no less important for personality development than subject-matter learning. Due to such a variety of activities, in each of which there is an opportunity for collaboration and formation of the position of agency, the lifeworld of the school is formed.

The principle of congruence as a principle of reliance on the values and basic ideas of the school in all school processes. A school is a unified system, a ‘lifeworld’, where there should not be different values and principles for different processes and for different participants. If we believe that the core of the learning process is the formation of position of agency and collaboration, then these provisions apply not only to educational processes but also to the processes of managing the school as a system, to supporting processes, to relationships with parents and the local community. If the student’s proactive and con-

scious position is important for us, then its support is possible in class, in the school canteen and in the school yard. Moreover, we consider it is important that all the participants in the educational process, including students, parents, teachers and school staff, should develop their position of agency. Collaborative relationships are important for all the participants in the educational space, in all the school processes. The principle of congruence is the correspondence and similarity of principles, methods in all spheres of the school life. For example, the very process of designing an educational space is organized as a process of joint activity, in which all the participants – students and parents – can act as co-authors, co-designers.

Educational space as a space for growing up. A necessary condition for growing up in the educational space of a school is the temporal sequence of various activities, during the implementation of which the student's independence and responsibility evolve, and this transition as a change in the agent position is apparent for all the participants in the educational process. Such “apparent growing up” as the progress of agency is achieved through the consistent development of the content of activities (educational in primary school years, educational-experimental in early adolescence, educational-productive in middle adolescence) in various forms of organizing educational work (for example, from lessons to seminars and lectures). The principle of organizing the educational space as a space for growing up necessarily requires an understanding of the specifics of the content of the mediating action of adults at each educational stage, the ways of organizing events that mean ‘age transitions’ that would allow students to experience the events of their growing up, expanding the possibilities and boundaries of their proactivity, independence and responsibility.

In designing the educational space of a school, it is important to set the stages of education as a sequence of alternating forms of activities and communities, including those with historical analogs (Rubtsov et al., 1996).

The principle of fellowship of practices. The principle of fellowship of practices implies the possibility of including in the educational process methods and tools from various educational practices that have common values and consider development, agency and cooperation as key ideas. These practices can have similar basic principles and different procedures, solving different problems in the educational process. It is important that they should be able to complement one another, solving problems of different aspects of learning, being implemented in different types of activities. For example, the practices of developmental learning and the reflexive-activity approach are focused on different didactic units but arranged on common bases and values: they are quite compatible and can be used in one educational process (Zaretsky et al., 2020).

The principle of development-oriented approach to evaluation. We consider the “processual” approach to evaluating the effectiveness of the educational process to be an important methodological principle. Since the key idea, i.e., the meaning of the educational process is the development of each of its participants, the evaluation of the effectiveness of this process should show whether development is taking place, what is its essence and which processes contribute to it to the maximum extent. It is impossible to give a final evaluation of development as a whole, we can evaluate the process of forming the position of agency of all

the participants of the educational process, including school students, teachers, managers, parents (change in the level of activity, independence, proactivity, consciousness and responsibility), the process of forming collaborative relationships (participants' readiness to plot joint intents, to construct joint activities). We can, relying on the multidimensional principle, focus on some vectors and analyze the changes taking place in these directions. We can see how the zone of proximal development is shifted towards what was previously inaccessible to a person, and we can reflect this change, thereby marking the advance along the vector. Also, an important point in building a system for monitoring and evaluating the educational process is participation, i.e., inclusion of all its participants in the creation of the evaluation system.

A new type of school as an anthropological practice

Comprehending the theoretical-methodological bases of our concept of the school in the context of the crisis of the school as a social institution, we regard it as an anthropological practice of creating and supporting a child-adult community. F.Ye. Vasilyuk formulated a number of questions, the answers to which, in complexity and unity, determine the structure of anthropological practice (Vasilyuk, 2015, Vasilyuk, 2007) (Table). Let us now try to outline the answers to these questions, summarizing our basic attitudes and principles.

Table

| Structure of anthropological practice | |
|---|---|
| Supreme goal and value | Infinite development |
| Ontology and subject matter | Life-world of the school, conditions for personal development in the life-world of the school |
| Problematic state | Lack of development, stagnation |
| Productive process | Development of the position of agency |
| Principle of professional activity | Collaboration |
| Methods | Participatory design, reflective-activity approach, developmental learning |

The supreme goal and value of practice. If for pedagogy as a practice in the age of modernity the category of knowledge was the supreme goal, then we can designate the supreme goal and value of our school project as *infinite development*, generalizing the idea of multidimensional nature and continuity of development. It is important to emphasize that it is the supreme goal that stands out here, since the system of goals of practice is complex and multi-level.

Problematic state. Opposite of the supreme goal and value is the category of *problem states of human existence* – these practices are aimed at overcoming them. We can define our vision of the problem state as *stagnation*, i.e., lack of development.

Ontology and subject matter. F.Ye. Vasilyuk introduces the concept of *basic ontological picture*, which is put at the foundation of specific theories and serves to form the subject matter of the corresponding practices. For example, traditional education, to describe its ontology, often uses the category of abilities (to learn,

to perform specific activities, etc.), which are the subject of the teacher's efforts. Defining the basic ontological picture of our educational practice, we can call it *the life-world of the school*. The substantiation of the concept of 'life-world of the school' deserves special research. For now, let us just note that this concept has a solid philosophical and psychological tradition of development. According to the development of this tradition in the cultural-historical and activity-based paradigm (Vasilyuk, 2007; Leontiev, 1997), the methodological role of the concept of lifeworld is to overcome the problem of dividing the participants into subjects and objects of influence, to emphasize the integrity and interdependence of all aspects of life (school life in our case) set by common activity: from architectural-spatial solutions to a variety of educational forms and processes. This is, paraphrasing F.Ye. Vasilyuk (2007. P. 217), the entire space-time volume of 'school reality' that 'embraces' the agents of the school. Thus, *the conditions for personal development in the life-world of the school* constitute the subject matter of our practice, which applies to the personality of all the agents of this practice: students, teachers and accompanying specialists.

Productive process. The key characteristic of anthropological practice is the idea of a *productive process* that leads to the desired changes, overcoming problem situations and, ideally, achieving the supreme goal. "Anthropological practices for the most part are arranged in such a way that it is not the agent of the practice, whether it be a teacher, priest, or educator, who ultimately makes the necessary changes. Without the activity of the person to whom these practices are directed, they cannot be accomplished... Due to this synergistic nature of anthropological practice, its key element is specific human activity, at the development and maintenance of which the practice, in fact, is aimed, i.e., a productive process" (Vasilyuk, 2007. P. 226). We consider *the formation of the position of agency* in the context of collaboration as the main productive process, towards the initiation and support of which our efforts will be directed.

The principle of activity and methods. We can distinguish characteristics that describe the actual *activity* of the agents of the practices. As part of this activity, specialists use certain methods that have proven their effectiveness and create new ones. The life-world of the school exists as a space of joint activity, collaboration of all its actors. We define *collaboration* as the main principle of activity of all the agents of our practice. As specific methods that implement this principle, we can name the reflexive-activity approach, participatory design and developmental learning. In our view, the implementation of these methods contributes to the initiation, development and support of the position of agency of all the participants, the key components of which are proactivity, consciousness and responsibility. The development of agency in the context of collaboration overcomes the problematic state of 'non-development' and ideally leads to 'infinite development'.

Conclusion

From our point of view, the key changes that can contribute to the exit of the modern school from the crisis should address, first of all, the basic principles of organizing school processes. They should model new forms, methods, and fo-

cuses of interaction between people. Changes in the form and content of education will only be a logical continuation. Domestic pedagogy already has a rich experience in relying on the provisions of cultural-historical psychology and the activity approach; there are educational practices and schools based on them, such as the school of developmental education, pedagogy of collaboration and others. It is important for us to continue and develop this existing pedagogical tradition. At the same time, in modern conditions, when the school is faced with serious challenges, we are expanding the context of their application, setting the task of consistently implementing the provisions of cultural-historical and activity psychology with the maximum manifestation of their humanistic meaning in all areas of the school life in order to create a holistic life-world of the school as a space for the development of all its participants, as a model of a horizontally built community.

The article describes the methodological principles that we formulated based on the key concepts of cultural-historical and activity psychology, which reflect our ideas about school as a developmental space. Understanding the school as a holistic anthropological practice, we rely on the principles we have formulated in order to implement them not only in educational activities as such but to make them the basis for forming the unity of values and meanings, the culture of the school as a child-adult community, as a collective agent.

These principles and the view of the school as an anthropological practice create a conceptual framework for the experimental model of the school and allow us to proceed to the development of its working concept and to the description of key school processes. We still have to clarify, concretize and supplement the developed concept in the course of implementing the intent to create the educational space of the new school. To date, we have already initiated the process of participatory school design, made the first experimental step in a virtual format (the Virtual Own School project ²) and formed a community of like-minded people – students, parents, teachers, psychologists working on the project. The most temporally proximate experimental sites will be the virtual educational space “Own lesson” and the summer school “Own summer”, where educational tools will be tested, their relevance to the formulated principles will be evaluated and the conceptual model of the new school will be clarified.

References

- Arievitch, I.M. (2017). *Beyond the Brain: An Agentive Activity Perspective on Mind, Development, and Learning*. Sense Publishers.
- Alekseev, N.G. (2002). *Proektirovanie uslovii razvitiya refleksivnogo myshleniya*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: MPSU. (In Russ.)
- Belopolskaya, N.L. (1997). Otsenka kognitivnykh i emotsionalnykh komponentov zony blizhayshego razvitiya u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. *Voprosy Psikhologii*, (1), 19–25. (In Russ.)
- Blonsky, P.P. (1979). *Izbrannye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniya*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

² From an interview with Anna Tikhomirova. Retrieved December 20, 2020, from https://mel.fm/pedagogika/851639-school_me

- Chudinova, E.V., & Sanina, S.P. (2016). *Ekspress-diagnostics osnovnykh obrazovatelnykh rezultatov v nachalnoy i osnovnoy shkole*. Moscow: Avtorsky klub Publ. (In Russ.)
- Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moscow: INTOR. (In Russ.)
- Davydov, V.V., Slobodchikov, V.I., & Tsukerman, G.A. (1992). Mladshy shkolnik kak subyekt deyatel'nosti. *Voprosy Psikhologii*, (3), 14–19. (In Russ.)
- Elkonin, B.D., & Frumin, I.D. (1993). Obrazovatel'noe prostranstvo kak prostranstvo razvitiya ("shkola vzrosleniya"). *Voprosy Psikhologii*, (1), 24–33. (In Russ.)
- Elkonin, B.D. (2015). Pedagogicheskaya ideya razvivayushchego obucheniya. In B.D. Elkonin, B.A. Arkhipov, O.S. Ostroverkh & O.I. Sviridova (Eds.), *Sovremennost i vozrast* (pp. 26–28). Moscow: Avtorsky klub Publ. (In Russ.)
- Elkonin, D.B. (1989). *Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Gordon, M.M., & Zaretsky, V.K. (2000). Proekt Obshchestvennogo dogovora "Ob usloviyakh normalnogo razvitiya osobennogo rebenka". *Pervoe Sentyabrya*, (40). (In Russ.)
- Gromyko, Yu.V., Margolis, A.A., & Rubtsov, V.V. (2020). The school as ecosystem of developing child-adult communities: activity approach to designing the school of the future. *Kulturno-istoricheskaya Psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 16(1), 57–67. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160106> (In Russ.)
- Khasan, B.I. (1990). Soderzhatel'nyy konflikt – uslovie uchebnoy deyatel'nosti i mekhanizm yeyo razvitiya. *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvivayushchego obucheniya* (pp. 22–27). Krasnoyarsk: KSU Publ. (In Russ.)
- Kholmogorova, A.B. (2016). Significance of Cultural-Historical Theory of psychological development of L.S. Vygotsky for the development of modern models of social cognition and psychotherapy. *Kulturno-istoricheskaya Psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 12(3), 58–92. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120305> (In Russ.)
- Kravtsova, E.E. (2001). Kulturno-istoricheskie osnovy zony blizhayshego razvitiya. *Psikhologichesky Zhurnal*, 22(4), 42–50. (In Russ.)
- Leontev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall. Retrieved December 20, 2020, from <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>
- Leontiev, D.A. (1997). Samorealizatsiya i sushchnostnye sily cheloveka. In D.A. Leontiev & V.G. Shchur (Eds.), *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v post-sovetskoj psikhologii* (pp. 156–176). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Nikolaevskaya, I.A. (2020). Situational-vectorial analysis of transcripts of sessions, aimed at overcoming of learning difficulties: a case study. *Klinicheskaya i Spetsial'naya Psikhologiya [Clinical Psychology and Special Education]*, 9(1), 186–203. <https://doi.org/10.17759/cpse.2020090110> (In Russ.)
- Obukhova, L.F., & Korepanova, I.A. (2005). Prostranstvenno-vremennaya skhema zony blizhayshego razvitiya. *Voprosy Psikhologii*, (5), 13–26. (In Russ.)
- Ostroverkh, O.S. (2012). Pedagogical Action in Educational Space of the Younger Pupils Schooling Activities. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11(5), 1628–1638.
- Petrovsky, V. A. (2010). Sushchestvuet li Ya – subyekt poznaniya. *Metodologiya i Istoriya Psikhologii*, (1), 136–148. (In Russ.)
- Polivanova, K.N. (2012). Praktiki razvitiya: Vzroslenie v sovremennom mire. "Novoe detstvo" Seminar Proceedings. Retrieved December 20, 2020, from <https://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml> (In Russ.)
- Rubinshteyn, S.L. (1986). Printsip tvorcheskoy samodeyatelnosti (k filosofskim osnovam sovremennoy pedagogiki). *Voprosy Psikhologii*, (4), 101–109. (In Russ.)
- Rubtsov, V.V., Margolis, A.A., & Guruzhapov, V.A. (1996). Kulturno-istorichesky tip shkoly (proyekt razrabotki). *Psychological Science and Education*, 1(4), 79–93. (In Russ.)

- Sanina, S.P. (2016). Development of primary school teacher's competences in the process of solving professional tasks. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie Psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]* 8(4), 41–49. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080405> (In Russ.)
- Slobodchikov, V.I., & Isaev, E.M. (1991). Kategoriya vozrasta v psikhologii i pedagogike razvitiya. *Voprosy Psikhologii*, (2), 37–50. (In Russ.)
- Stetsenko, A. P. (2020). Critical Challenges in Cultural-Historical Activity Theory: the Urgency of Agency. *Kulturno-istoricheskaya Psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 16(2), 5–18. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160202>
- Tsukerman, G.A. (1996). Ot umeniya sotrudnicat k umeniyu uchit sebya. *Psychological Science and Education*, (2), 27–42. (In Russ.)
- Tsukerman, G.A. (2006). Child-adult interaction: the creation of zone of proximal development. *Kulturno-istoricheskaya Psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, (4), 61–73. (In Russ.)
- Tsukerman, G.A., & Venger, A.L. (2010). *Razvitie uchebnoy samostoyatel'nosti*. Moscow: OIRO Publ. (In Russ.)
- Tsukerman, G.A., & Masterov, B.M. (1995). *Psikhologiya samorazvitiya*. Moscow: Interpraks Publ. (In Russ.)
- Vasilyuk, F.E. (1996). Metodologichesky smysl psikhologicheskogo skhizisa. *Voprosy Psikhologii*, (6), 25–40. (In Russ.)
- Vasilyuk, F.E. (2007) *Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema*. Doctor of Psychology Thesis. Moscow: Psychological Institute of RAE. (In Russ.)
- Vasilyuk, F.E. (2015). Coexperiencing Psychotherapy as a Psychotechnical System. *Journal of Russian & East European Psychology*, 52(1), 1–58. <https://doi.org/10.1080/10610405.2015.1064721>
- Vygotsky, L. S. (1999). Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. Moscow: Pedagogika Press. (In Russ.)
- Vygotsky, L. S. (1987). The Historical Meaning of the Crisis in Psychology: A Methodological Investigation. *The Collected Works of Vygotsky*. Plenum Press. Retrieved December 20, 2020, from <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/crisis/index.htm>
- Vygotsky, L.S. (1962). Thinking and Speaking. *Thought and Language*. The M.I.T. Press. Retrieved December 20, 2020, from <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/index.htm>
- Vygotsky, L.S. (1984). Problemy detskoj (vozrastnoj psikhologii). In L.S. Vygotsky, *Collected Works* (vol. 4, pp. 243–432). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Wertsch, J.V. (2004). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, (51), 66–79.
- Zaretsky, V.K. (2009). The zone of proximal development – What Vygotsky did not have time to write. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(6), 70–93. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405470604>
- Zaretsky, V.K. (2013). Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsultativnoj psikhologicheskoy pomoshchi. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 21(2), 8–37. (In Russ.)
- Zaretsky, V.K. (2016). Vygotsky's Principle "One step in learning – one hundred steps in development": From Idea to Practice. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 149–188. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120309>
- Zaretsky, V.K., Zaretsky, Yu.V., Ostroverkh, O.S., Tikhomirova, A.V., Fedorenko, E.Yu. (2020). Sravnitelny analiz kontseptualnykh osnovanii sovremennykh obrazovatelnykh sistem i obrazovatelnykh praktik (na primere sravneniya sistema razvivayushchego obucheniya i refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda). *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya*, 12(4), 3–18. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120401> (In Russ.)
- Zaretsky, Yu.V. (2014). *Subyektivnaya pozitsiya shkol'nikov po otnosheniyu k uchebnoy deyatelnosti v raznykh vozrastnykh periodakh*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow. (In Russ.)

- Zaretsky, Yu.V. (2013). Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study. *Konsultativnaya Psikhologiya i Psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, (2), 110–128. (In Russ.)
- Zinchenko, V.P. (2011). Lev Semenovich Vygotsky: Zhizn i deyatelnost. In T.G. Shchedrina (Ed.), *Stil myshleniya: Problema istoricheskogo yedinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko* (pp. 294–299). Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya. (In Russ.)

Article history:

Received: 25 December 2020

Revised: 28 January 2021

Accepted: 15 February 2021

For citation:

Zaretsky, V.K., Zaretsky, Yu.V., Karyagina, T.D., Ostroverkh, O.S., Tikhomirova, A.V., & Fedorenko, E.Yu. (2021). Theoretical and Methodological Bases of a New School Model in Russia: Cultural-Historical Psychology and the Activity Approach as the Foundation of Educational Practice. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 122–139. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-122-139>

Bio notes:

Viktor K. Zaretsky, PhD in Psychology, is Professor at Individual and Group Psychotherapy Department of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>. E-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru.

Yury V. Zaretsky, PhD in Psychology, is Associate Professor at Clinical Psychology and Psychotherapy Department of the Faculty of Clinical and Counseling Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>. E-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

Tatiana D. Karyagina, Ph.D. in Psychology, is Senior Researcher at Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy of the Psychological Institute of Russian Academy of Education, and Associate Professor at Individual and Group Psychotherapy Department of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Head of the Master's Program on Counseling Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1999-0839>, ResearcherID: AAG-2863-2019. E-mail: kartan18@gmail.com.

Oksana S. Ostroverkh, PhD in Psychology, is Associate Professor at Human Resource Psychology and Management Department of the Institute of Economics, Management and Environmental Studies of the Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>. E-mail: ostrovoksana@mail.ru

Anna V. Tikhomirova is Lecturer of the Department of Individual and Group Psychotherapy Department of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Leading Analyst of the Center for Evidence-Based Social Design of the Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>. E-mail: tihomirovaav@mgppu.ru.

Elena Yu. Fedorenko, PhD in Psychology, is Dean of the Faculty of Management in Education of Moscow Higher School of Social and Economic Sciences (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>. E-mail: e.fedorenko@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-122-139

Теоретическая статья

Теоретико-методологические основания построения модели новой школы в России: культурно-историческая психология и деятельностный подход как фундамент образовательной практики

**В.К. Зарецкий¹, Ю.В. Зарецкий¹, Т.Д. Карягина^{1,2},
О.С. Островерх³, А.В. Тихомирова¹, Е.Ю. Федоренко⁴**

¹Московский государственный психолого-педагогический университет,
Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29

²Психологический институт Российской академии образования,
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

³Сибирский федеральный университет,
Российская Федерация, 660041, Красноярск, пр-кт Свободный, д. 79

⁴Московская высшая школа социальных и экономических наук,
Российская Федерация, 119571, Москва, пр-кт Вернадского, д. 82

Аннотация. Кризис института современной школы требует качественного переосмысления ее основ и проектирования принципиально новых подходов к реализации образовательной программы. Представлены теоретико-методологические основания концепции школы нового типа как практики развития, базирующиеся на положениях российской культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. Цель работы – рассмотреть, переосмысливая в современном контексте, ключевые теоретические положения отечественной психологии и сформулировать вытекающие из них методологические принципы, которые задают условия организации образовательного процесса и тем самым обеспечивают переход от теории к практике. В качестве ключевых понятий концепции школы рассматриваются «развитие», «субъектность» и «сотрудничество»: «бесконечное развитие» формулируется как высшая цель и ценность школы, в качестве основного продуктивного процесса полагается становление субъектной позиции, главным профессиональным принципом – сотрудничество. Сформулированы восемь основных опорных принципов: замысел – реализация – рефлексия как методологическая схема организации процессов в школе, принцип многовекторности развития, принцип равнозначности видов деятельности в школе, принцип конгруэнтности, принцип организации образовательного пространства как пространства взросления, принцип содружества практик и подход к оцениванию, направленный на развитие. Таким образом, представлен авторский взгляд на школу как научно обоснованную антропологическую практику. Уже начавшаяся в России реализация концепции является экспериментом, позволяющим верифицировать данные теоретико-методологические положения.

Ключевые слова: образование, развитие, субъектная позиция, сотрудничество, практика развития, антропологическая практика, культурно-историческая психология, деятельностный подход, ведущая деятельность, детско-взрослая общность, взросление, образовательное пространство, зона ближайшего развития, рефлексия

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научно-исследовательского проекта Московского государственного психолого-педагогического университета «Разработка концептуальной модели новой школы».

История статьи:

Поступила в редакцию: 25 декабря 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Zaretsky V.K., Zaretsky Yu.V., Karyagina T.D., Ostroverkh O.S., Tikhomirova A.V., Fedorenko E.Yu. Theoretical and Methodological Bases of a New School Model in Russia: Cultural-Historical Psychology and the Activity Approach as the Foundation of Educational Practice // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 122–139. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-122-139>

Сведения об авторах:

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>. E-mail: zaretskiyv@mgppu.ru.

Зарецкий Юрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>. E-mail: zaretskiyuuv@mgppu.ru.

Карягина Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии образования, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, руководитель магистерской программы «Консультативная психология» факультета консультативной и клинической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1999-0839>, ResearcherID AAG-2863-2019. E-mail: kartan18@gmail.com.

Островерх Оксана Семеновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления человеческими ресурсами Института экономики, государственного управления и финансов Сибирского федерального университета (Красноярск, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3411-8256>. E-mail: ostrovoksana@mail.ru.

Тихомирова Анна Владимировна, преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ведущий аналитик Центра доказательного социального проектирования Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7647-5991>. E-mail: tihomirovaav@mgppu.ru.

Федоренко Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, декан факультета менеджмента в сфере образования Московской высшей школы социальных и экономических наук (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5550-1353>. E-mail: e.fedorenko@mail.ru.



DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-140-152

UDC 377.018.48

Theoretical article

Scientific and Methodological Support for Teachers in the Context of Gamification in Mathematics Study in the Russian System of Additional Education

Svetlana N. Dvoryatkina, Sergey V. Shcherbatykh, Arseny M. Lopukhin

Bunin Yelets State University,
28 Kommunarov St, Yelets, 399770, Russian Federation

Abstract. The relevance of this study is due to the practical significance of the issues of using game mechanisms in the process of teaching mathematics, the lack of research into the issues of symbiosis of game and didactic technologies in mastering complex mathematical knowledge, the need to search for effective technologies to establish how they affect the development of students and the formation of a modern style of thinking. The analysis of global trends and practices of introducing elements of gamification into the education system has shown that the mastering of complex knowledge and patterns of mathematical activity, the solution of “problem areas” of mathematics at different levels of learning and complexity is carried out by a complex of mathematical and information methods without the integration of game elements. It has been substantiated that gaming technologies in combination with the informatization of mathematical activity give a powerful motivational charge to the study of mathematics, actualize the processes of self-organization of cognitive activity, and contribute to the development of a probabilistic style of thinking. The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation and effective methodological support for the process of professional development of mathematics teachers in the context of gamification in mathematics study with the effect of developing a probabilistic style of thinking. The authors have developed an arrangement mechanism and determined the content of scientific and methodological support for teachers working in the constituent entities of the Russian Federation to provide additional educational services in the context of gamification in education. The developed materials, in particular, include evaluative case tests for identifying competence deficiencies in teachers, which ensure the formation of a probabilistic style of thinking based on gamification processes by managing the information saturation of the motivational field of learning. In addition, the authors proposed an additional professional education program for teachers, *Mathematics in Gaming Activities (Business, Didactic and Intellectual Games)*, and developed new forms of certification and assessment materials (gamification-based didactic solutions and effective practices). Using the concept of ‘gamification’, it was possible to demonstrate the activation of cognitive and motivational structures, in particular, the effective development of a probabilistic style of thinking in the process of mastering complex mathematical

© Dvoryatkina S.N., Shcherbatykh S.V., Lopukhin A.M., 2021



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

knowledge through its adaptation to school mathematics. The results of the study allow making it possible to bring the process of teaching students and developing their personalities to a modern qualitative level using current achievements in the field of digitalized education.

Key words: mathematics study, additional education, gamification, probabilistic style of thinking

Acknowledgements and Funding. This study was funded by the Russian Foundation for Basic Research under Research Project No. 18-313-20002.

Introduction

In the last decade, a new educational technology – gamification, which in science is understood as the use of game methods in a non-game environment, in particular in teaching, – has acquired particular relevance. The entire history of education convincingly demonstrates the effectiveness of this technology. A huge number of psychologists, teachers, mathematicians, and methodologists have devoted their fundamental works to the game as a scientific category. Scientific theories of the game have been the subject of systematic scientific study from various positions, such as: physiological (Cowley et al., 2014; Guillén-Nieto, Aleson-Carbonell, 2012; Nacke et al., 2010 and others); biogenetic (G.S. Hall, L.E. Appleton and others); social (Groos, 2009 and others); biopsychological (W. McDougall, G. Murphy, F.J. Bentendijk); sociological (K. Rainwater, D. Rismen, M. and E. Neymer); psychotherapeutic (S. Freud, Ya. Moreno, G. Lehmann); cultural (J. Heising); pedagogical-psychological (Elkonin, 1989; Piaget, 1985; Vygotsky, 1996), and didactic (Pidkasisty, Khaidarov, 1996; Shabalina, 2013; Utesch, 2016; and others). Mathematical optimal game strategy methods are studied in game theory and find many applications in economics, management, marketing, sociology, psychology, conflict resolution studies and other sciences. The need to combine motivational-value, emotional-volitional, social, cognitive, research and personal behavioral strategies in the process of gaming activity into a single integrity creates a precedent for expanding and deepening the experience of an individual, forming and developing metasubject, subject and professional student competences.

Full involvement in physical training and sports for both children and adults, professionally oriented gaming activities (business games, game design, educational games, case technologies, web quests, etc.), didactic games, intellectual gaming activities (checkers, chess, Go, Renju, Zhipto) really have a positive effect on the cognitive, social, creative and professional personal development. For instance, a number of researchers (Sala, Gobet, 2016, 2017; Burján, 2016; Singley, Anderson, 1989; Frydman, Lynn, 1992) argue that teaching intellectual games improves the math ability of elementary and middle school students. A significant influence of intellectual games on the development of a wide range of cognitive abilities, such as attention and concentration, planning and memory, logical thinking and spatial imagination, has been empirically established. The authors consider teaching chess to be an effective educational tool that has a positive cognitive effect on children's mastering math, both in the short and long term. However, a new study (Sala et al., 2017) seriously challenges the 'chess effect' hypothesis in teaching mathematics. Also S. Hong and W. Bart, examining students aged 8–12 with

weak abilities (close to failing), came to the conclusion that chess education does not play any role in cognitive development (Hong, Bart, 2007; Bart, 2014).

According to other international researchers (Burgoyne et al., 2016), chess is a complex and creative intellectual activity. The scientists obtained an unexpected result: the positive correlation between cognitive abilities and the ability to play chess in children and adults is more pronounced at low levels of chess skills than at higher ones. Therefore, according to Russian and international psychologists and teachers, the introduction of chess into school math course enhances the development of cognitive abilities, increases educational motivation and the quality of acquired math knowledge and skills, and also provides a synergistic effect in acquiring complex mathematical knowledge along with personal self-development and creative autonomy.

Some authors (Karapetyan et al., 2016; Karapetyan, Gevorgyan, 2017) show the relationship between the determination of the appropriate choice of chess moves and typical manifestations of cognitive dissonance and consonance that naturally arise in the process of argumentation. The psychological phenomenon of cognitive dissonance and consonance in the field of argumentation during the game of chess is transformed into appropriate orientation situations. The results of emotional-logical comparison with logical and internal conflicts are considered. This is evidenced by the subsequent choice, adequately or inadequately expressed in the emotional and behavioral manifestations of the players.

The undeniable effectiveness of game pedagogy in the formation of creative activity, in the development of the motivational sphere has stimulated numerous research projects around the world (Bi, 2013; Guillén-Nieto, Aleson-Carbonell, 2012; Ersoy, 2014; Michel, 2016; Pound, 2017). An effective means of stimulating creativity is the solution to creative problems, which is carried out by choosing one of the two ways:

(1) the use of a logical type of thinking by separating the essential properties of phenomena from insignificant, necessary from random, general from particular ones. The logical type of thinking assumes the correctness of each step, which leads to the correct final result;

(2) the application of intuitive thinking based on vague data without prior logical reasoning. In this case, the solution to the problem is minimized in time, and the solution process is implemented to a minimum.

Researchers (Al-Sabaty, Davis, 1989) found that changing the stereotypical style of thinking can significantly increase the creativity of students who approached creative problems in the first way, focused on the second way, and vice versa. The authors have substantiated and practically confirmed this thesis. For instance, S.N. Dvoryatkina (Dvoryatkina, Shcherbatykh, 2019) presents a draft technology for integrative teaching of mathematics based on solving problems on a chessboard with the actualization of the creative effect. The proposed complex of multi-stage mathematical problems on a chessboard allows students to master not only mathematical methods (combinatorial, probabilistic, graph theory, set theory, mathematical and computer modeling) but also contribute to the development of creativity.

But that was all before. What are the key factors behind the need for gamification in education?

First, the gamification in education is the continuity of the formation of intellectual operations of thinking in the process of game practice as an element of non-formal education. In particular, intellectual games (e. g., chess, checkers) provide a unique opportunity to involve intellectual operations in the process of analyzing positions, comparing and highlighting situations, evaluating the current state of a position, predicting the upcoming course, developing situational activity and visual modeling both in formal and non-formal education.

In the context of digital transformation of education, there is a need for the formation of new key competences, which include the abilities to generate original ideas, search for new information, make a critical analysis and synthesis of it, apply a systematic approach to solving tasks, show flexibility, criticality, creative activity in solving tasks, use interdisciplinary knowledge in situations of uncertainty and increasing diversity or actions of random factors, that is, to possess a probabilistic style of thinking.

The process of developing probabilistic thinking is determined by quantitative changes in its structure, the composition of cognitive substructures, the number and order of connections between them, as well as the qualitative enrichment of intellectual operations of mental activity, such as analysis, synthesis, evaluation and forecasting (Dvoryatkina, 2013). This conclusion allows us to suggest that it is possible to effectively develop probabilistic thinking in students based on gamification processes. At the same time, computer learning increases the developmental effect.

Second, it is a unique opportunity to integrate mathematical and informational knowledge against the background of a motivational-educational space for students. Mathematical puzzles around the chessboard, combinatorics and probabilistic position estimates, geometric shapes and transformations in the dynamics of positional analysis, numerical characteristics and problems of measuring lengths and areas contribute to creative activity, the development of students' reflexive abilities. Checkers and chess provide a huge field of activity for students in the process of mastering programming strategies and tactics, mathematical methods for estimating positions, and selecting algorithmic languages. The development of computer versions of Go, Renju and GIPto (Intellectual Game – Pursuit) games is a separate interdisciplinary task that requires serious mathematical and information knowledge.

A fundamental analysis of global trends and practices of introducing gamification elements in the education system makes it possible to establish a fairly active practical implementation of game technologies in the humanities (foreign language, economics, management, etc.) and computer science. In the process of developing complex constructs and patterns of mathematical activity, the solution of 'problem areas' of mathematics at different levels of learning and complexity is carried out by a complex of mathematical and information methods without the integration of game elements. However, many researchers (Callaghan, 2017; Dvoryatkina et al., 2019; Gik, 2010; Ignatov, 2018; Poloudin, 2017; Sala, Gobet, 2016; Sukhin, 2012; Poloudin, 2017; Zirawaga et al., 2017) note that game technologies in combination with computerization of mathematical activity give a powerful motivational charge to the mathematics study, actualize the processes of

self-organization of students' cognitive activity and contribute to the development of probabilistic thinking.

At the same time, with all the relevance of and demand for gamification in education, including the possibility of applying its principles for modernizing the system of mathematics study in the context of the introduction of digital technologies, there are several contradictions:

- the requirement for the organization of the educational process using game technologies and insufficient qualification of the majority of mathematics teachers for the practical implementation of technological gamification;

- the need to improve the quality of continuous pedagogical education in the context of digitalization of mathematics study and the lack of development of the system of scientific and methodological support for teachers to provide additional educational services in the context of the introduction of new game mechanics to improve the quality of mathematics study.

All of the above, as well as the need to resolve the identified contradictions, allow us to formulate *the research problem*: what is the content of scientific and methodological support for teachers to provide additional educational services in the context of gamification in mathematics study in the process of adapting modern scientific achievements for effective teaching of mathematics at school?

The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation and effective methodological support for the process of professional development of mathematics teachers in the context of gamification in mathematics study with the effect of developing a probabilistic style of thinking.

Didactic mechanism for organizing scientific and methodological support for teachers of mathematics

Training and retraining of teachers to effectively solve pedagogical problems of mathematics study requires an innovative approach. This approach in our study is the Project to create a scientific and methodological center for supporting teachers on the basis of higher education institutions.

The purpose of this Project is to develop mechanisms for organizing and determining the content of scientific and methodological support for teachers to provide additional educational services in the context of gamification in mathematics study with the effect of developing a probabilistic style of thinking.

This innovative Project includes:

- conducting research to identify professional competence deficiencies of teaching staff;

- establishing departments for methodological initiatives, support and consulting of the development team;

- conducting specialized scientific research;

- developing and implementing programs of additional professional education;

- developing didactic solutions in the context of gamification in education and effective practices based on them.

Let us briefly describe each of these organizational measures.

Pedagogical research to identify teachers' professional competence deficiencies

Homing and searching experiments to identify teachers' professional competence deficiencies in the context of the scope of methodological knowledge, competence and pedagogical experience of working with complex mathematical knowledge in the organization and management of educational and gaming activities were organized on the basis of five regions of Russia. The following methodological competences were formulated:

– *readiness to adapt and use knowledge of modern problems of mathematical science in solving practice-oriented tasks with the effect of developing a probabilistic style of thinking in educational and gaming activities (methodological competence, MC-1);*

– *the ability to form a rich information and educational game environment by means of mathematical and computer modeling when solving practice-oriented tasks in order to develop probabilistic thinking in students (MC-2).*

The case method was used as assessment material for measuring the level of teachers' proficiency in methodological competencies in the field of working with complex mathematical knowledge in the organization and management of educational and gaming activities. The case test *Studying Gamification as a Tool for Mastering Complex Knowledge* included: a preamble; a unit of tasks consisting of six questions with one answer to be selected from several options; a case assessment sheet reflecting the assessed competences and the answer option with points (three-level assessment: reproductive, productive, reflexive); and comments for the user. The validity of the case tests was ensured by the representative and homogeneous sample, the theoretically substantiated possibility of measuring competences using a certain method, and the degree of representation of the methodology of the content of the measured area of properties in the tasks. Below is an example of an assessment task for diagnosing the formation of MC-2.

The innovative approach to selecting the content of mathematics study at school in accordance with the tasks of developing students' mathematical literacy and probabilistic style of thinking in the context of modernization is based on the acquisition of complex knowledge with the manifestation of synergetic effects. The innovations are based on the methodology and implementation of the concept of game activity and the manifestation of synergy of mathematics study at school in the context of personal self-organization. The human history clearly demonstrates the effectiveness of the formation and development of human functional capabilities during the game.

What, in your opinion, are the main reasons and factors for the inclusion of gaming in mathematics education? (choose only one answer)

a) *the implementation of contextual learning (the main aspect of planning and analyzing tasks in PISA, which is closely related to the formation of mathematical literacy and nonlinear thinking) is most effectively implemented only through gaming activities;*

b) *a unique opportunity for synergy of mathematical and digital literacy against the background of intellectual formation, development of probabilistic style of thinking, which have a real positive impact on the students' physical, social, creative and pre-professional development;*

c) *the continuous formation of intellectual operations of thinking and fundamental mathematical abilities in the process of game practice as a key element of mathematics study;*

d) *visibility and accessibility in the development of complex knowledge in four categories: space and form, change and dependencies, quantity, uncertainty and data.*

The preliminary research results showed a low and medium level of methodological competences among school teachers. In particular, 59% of the respondents had a low level of methodological competence in the field of organizing the educational process using game mechanisms in the acquisition of complex knowledge, whereas 32% had a medium level; 79% showed a willingness to increase it.

Structure and content of the additional professional development program

Each of the six regions of the Russian Federation (Kostroma, Vologda, Lipetsk, Nizhny Novgorod, Ivanovo and Yaroslavl regions) has a department of methodological initiatives '*on new didactics of mathematical education: adaptation of modern scientific achievements and gaming activities to teaching mathematics at school*'. These departments are responsible for scaling up initiatives on regional and interregional platforms by organizing training events (seminars, workshops, webinars), testing and implementing initiatives by selecting and describing effective pedagogical practices, methods, technologies and didactic solutions for further broadcasting within the framework of scientific and methodological support for teachers and their training in additional professional programs. In line with the main direction, three methodological initiatives were developed that correlate with the main directions of the center's work. Lipetsk region implements the direction on the topic *Strategy and Tactics in Intellectual Games: Elements of Mathematical Modeling*.

Technologically, a new form of ensuring effective methodological support for teachers of mathematics with the effect of developing a probabilistic style of thinking based on modern achievements in science is the program *Mathematics in Gaming (Business, Didactic and Intellectual Games)* developed by the authors. The program is designed for teachers to improve their existing and acquire additional competences in the field of modern didactics and methods for teaching mathematics by identifying the potential for synergy of mathematical and gaming activities (business, didactic and intellectual games). The main objectives are (1) to reveal to teachers of mathematics a wider range of possibilities for introducing gamification elements into the education system in general and managing the learning process in mathematics in particular; (2) to apply forms and methods of organizing a motivational-educational space through immersion in the game space (including virtual); (3) to provide scientific and pedagogical support for managing the implementation of creative abilities and functional capabilities of students in the process of their acquisition of multi-level complex mathematical knowledge; and (4) to identify and assess the synergetic effects of this form of education.

The optimal structure of the program of continuing education courses was determined, represented by the following modules.

1. *Methodological approaches and psychological and pedagogical theories of designing an integrative educational and gaming space.* The role of personality-oriented, context-vector, behavioral, neurophysiological, environmental and synergetic approaches in building a model of gamification in mathematics study in the context of the symbiosis of scientific, technocratic and humanitarian paradigms. Didactic achievements in the study of the meaning and essence of gaming technologies in education. Psychological analysis of the game. Pedagogical possibilities of didactic and intellectual games. Developing a probabilistic style of thinking when integrating mathematical and gaming activities.

2. *Gamification in modern mathematics study: content and technological aspect.* Active and interactive technologies for teaching mathematics, focused on the development of a probabilistic style of thinking: classification, principles of preparation and organization, methodological features of conducting training sessions, implementation practice (web quests, business games, game design, didactic games); technologies for teaching mathematics based on solving problems on a chessboard; video games in teaching: classification of video games and game mechanics; possibilities of using game mechanics in the educational environment; list of services and communities that use gamification in mathematics study (Motion Math Games, Mathletics, World of Classcraft, Academy of igropractics, live games, etc.).

3. *Strategy and tactics in intellectual games: professional and practical module.* Students' reports on the implementation of game technologies in the practice of teaching mathematics. Suggested topics of reports: Technology for identifying and correcting 'problem areas' in teaching mathematics based on a chess game (e.g., any section of the school mathematics course); Developing creative thinking when solving mathematical problems on a chessboard; Modeling educational activities using didactic games in math lessons; Forming functional literacy through didactic games in math lessons; Business game in mathematics as a way of forming financial literacy of schoolchildren; Gamification in mathematical activity as a factor of increasing educational motivation of schoolchildren, etc.

Didactic solutions and effective practices in the context of gamification

The participants were also provided with new forms of certification and assessment materials. In particular, as part of the project, the authors developed didactic solutions in the context of gamification, including a brief theory on the research problem and its technological solution. The description of the technological solution included: the stages of application, the step-by-step activity of the teacher and the activities of students, the educational result at each stage, the advantages of this technology and its limitations as well as a list of sources on domestic and foreign experience in using a particular technology. Here are examples of the topics for didactic solutions: Business game as a form of designing practice-oriented solutions in financial mathematics, Dialog of cultures in gaming activities as a way of acquiring complex mathematical knowledge, Mathematical foundations of intellectual games, Developing a probabilistic style of thinking in solving mathematical problems on a chessboard, Technology for identifying and correcting 'problem areas' in teaching mathematics based on chess games, etc.

Taking the proposed didactic solutions as a basis, the teachers developed their own effective practices for developing a probabilistic style of thinking in school students based on gamification. These were a series of lesson scenarios with the introduction of game mechanics, a cycle of laboratory and calculation classes, elective course programs for school students, didactic games, web quests, summaries of resource classes or a fragment of a lesson using game technologies, etc. The following best practices were presented:

- draft elective course *Methods for Organizing Resource Classes as a Means of Developing a Probabilistic Style of Thinking in Students based on Gamification*;
- draft elective course *Mathematical Modeling in Intellectual Games*;
- a series of laboratory and calculation classes on the topic *Decision-Making based on Statistical Data Analysis*;
- case assignment on the topic *Methods of Decision-Making Using Descriptive Statistics Methods*;
- didactic game on the topic *Random Events*;
- scenario of the didactic game on financial literacy *Firm of the Year*;
- quest game *The Bank and Me*, etc.

Conclusion

The study has shown the importance and possibility of integrating game tools into the system of mathematics study in the process of training future teachers of mathematics. The results of using the concept of *gamification* demonstrate the activation of cognitive and motivational structures, in particular, the effective development of a probabilistic style of thinking in the process of acquiring complex mathematical knowledge through its adaptation to school mathematics.

The project on *Creation of Scientific and Methodological Teacher Support Centers on the Basis of Higher Education Institutions* is presented. The conceptual basis for the content of scientific and methodological support for teachers to provide additional educational services in the field of mathematics study was the idea of gamification in education in the context of adapting modern achievements in science to school mathematics with the effect of developing nonlinear and probabilistic thinking.

As part of the project, an ascertaining experiment was conducted to identify professional deficiencies of teaching staff in terms of the breadth of methodological knowledge and experience in working with complex mathematical knowledge in the organization and management of educational and gaming activities. The study was organized on the basis of five regions of Russia; the respondents were teachers of mathematics aged 22–40 years. Methodological competences were formulated that determine the readiness and ability to effectively solve methodological problems in the process of implementing the learning goals. To assess the level of formation of methodological competences, the authors' methodology was used – a case test 'Studying gamification as a tool for mastering complex knowledge'. The study revealed a low (59%) and medium (32%) levels of methodological competence in the organization of the educational process using game mechanisms in the acquisition of complex knowledge as well as the readiness of a large number of the participants (more than 79%) to improve it.

Based on the results of identifying professional deficiencies, the program *Mathematics in Gaming (Business, Didactic and Intellectual Games)* was developed for different formats of its implementation (full-time and distance), and the optimal modular structure of the course was determined. The content of the program is filled with methodological approaches and psychological-pedagogical theories of constructing an integrative educational and game space, the synergy of game and didactic technologies for teaching mathematics with the effect of developing a modern style of thinking and, as a result, increasing the professional level of a 21st century teacher. The effective practices prepared by the students on the basis of gamification (programs of elective courses for school-children, didactic games, web quests, summaries of resource classes or lesson fragments using game technologies, etc.) established the formation of methodological competences in the organization and management of educational and gaming activities in the process of working with complex mathematical knowledge.

References

- Al-Sabaty, I., & Davis, G. (1989). Relationship between creativity and right, left, and integrated thinking styles. *Creativity Research Journal*, 2(1–2), 111–117.
- Bart, W.M. (2014). On the effect of chess training on scholastic achievement. *Frontiers in Psychology*, 5, 762. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00762>
- Bi, T. (2013). Making full use of education games' role in promoting learning. *International Conference on Information Technology and Applications* (pp. 172–175). Chengdu. <https://doi.org/10.1109/ita.2013.46>
- Burgoyne, A.P., Sala, G., Gobet, F., Macnamara, B., Campitelli, G., & Hambrick, D. (2016). The relationship between cognitive ability and chess skill: A comprehensive meta-analysis. *Intelligence*, 59, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2016.08.002>
- Burján, A.M. (2016). The effects of chess education on mathematical problem solving performance. *Teaching Mathematics and Computer Science*, 14(2), 153–168. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2016.0421>
- Callaghan, M., Savin-Baden, M., McShane, N., & Eguíluz, A.G. (2017). Mapping Learning and Game Mechanics for Serious Games Analysis in Engineering Education. *IEEE Transactions on Emerging Topics in Computing*, 5(1), 77–83. <https://doi.org/10.1109/TETC.2015.2504241>
- Cowley, B., Fantato, M., Jennett, C., Ruskov, M., & Ravaja, N. (2014). Learning when serious: psychophysiological evaluation of a technology-enhanced learning game. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1), 3–16.
- Dvoryatkina, S.N. (2013). *Razvitie veroyatnostnogo stilya myshleniya v processe obucheniya matematike: teoriya i praktika*. Moscow: RIOR Publ. (In Russ.)
- Dvoryatkina, S.N., Karapetyan, V.S., Dallakyan, A.M., Rozanova, S.A., & Smirnov, E.I. (2019). Synergetic effects manifestation by founding complexes deployment of mathematical tasks on the chessboard. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(1), 8–21.
- Dvoryatkina, S., & Shcherbatykh, S. (2019). Creativity and Probability Thinking Style: Effective Mechanisms of Integration Based on Mathematical and Chess Game Performance. *Razvitie kreativnosti lichnosti v sovremennom mul'tikul'turnom prostranstve. Conference Proceedings* (pp. 27–33). Yelets: Bunin Yelets State University. (In Russ.)
- Elkonin, D.B. (1989). *Psychology of the Game*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Ersoy, E. (2014). Polygons Teaching Through Creative Drama in Mathematics Teaching. *American Journal of Educational Research*, (6), 372–377.
- Frydman, M., & Lynn, R. (1992). The general intelligence and spatial abilities of gifted young Belgian chess players. *British Journal of Psychology*, 83, 233–235.
- Gik, E.Ya. (2010). *Matematika i shahmaty*. Moscow. (In Russ.)

- Groos, K. (2009). *The play of man*. New York: Appleton.
- Guillén-Nieto, V., & Aleson-Carbonell, M. (2012). Serious games and learning effectiveness: The case of It's a Deal! *Computers & Education*, 58(1), 435–448. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.015>
- Hong, S., & Bart, W. (2007). Cognitive effects of chess instruction students at risk for academic failure. *International Journal of Special Education*, (22), 89–96.
- Ignatov, E. (2018). *V tscarstve matematicheskoi smekalki*. Moscow: AST. (In Russ.)
- Karapetyan, V., & Gevorgyan, S. (2017). Dissonance and Consonance in Argumentation Sphere. *The Bulletin of Irkutsk State University*, (21), 21–27. (In Russ.)
- Karapetyan, V., Mirzakhanyan, R., & Gevorgyan, S. (2016). Research as a Deliberate Chess Activity Software Testing Platform for Professional Dynamic Development of the Education Sector. *Management Studies*, 4(4), 161–167. <https://doi.org/10.17265/2328-2185/2016.04.003>
- Michel, H. (2016). Characterizing serious games implementation's strategies: Is higher education the new playground of serious games? *Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE)*, (1), 818–826. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.106>
- Nacke, L.E., Stellmach, S., & Lindley, C.A. (2010). Electroencephalographic assessment of player experience: A pilot study in affective Ludology. *Simulation & Gaming*, 42(5), 632–655. <https://doi.org/10.1177/1046878110378140>
- Piaget, J. (1985). *Play, dreams, and imitation in children*. New York: Norton.
- Pidkasisty, P.I., & Khaidarov, Zh.S. (1996). *Igrovyte tekhnologii v obuchenii i razvitii*. Moscow. (In Russ.)
- Poloudin, V. (2017). Pilot Project: “Creative Chess Education of Younger Schoolchildren Using Electronic Educational Resource”. *Primary Education*, (5), 36–42. doi.org/10.12737/article_59f1b5c097d043.84454630
- Pound, L. (2017). Count on play: the importance of play in making sense of mathematics. *Young Children's Play and Creativity*, 220–228. doi.org/10.4324/9781315446844-19
- Sala, G., & Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, (18), 46–57. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.02.002>
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). Does chess instruction improve mathematical problem-solving ability? Two experimental studies with an active control group. *Learning & Behavior*, 45(4), 414–421. <https://doi.org/10.3758/s13420-017-0280-3>
- Sala, G., Foley, J.P., & Gobet, F. (2017). The effects of chess instruction on pupils' cognitive and academic skills: State of the art and theoretical challenges. *Frontiers in Psychology*, 8, 238. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00238>
- Shabalina, O.A. (2013). Development of educational computer games: how to maintain a balance between the training and game components? *Educational technologies and society*, (3), 587–602.
- Singley, M.K., & Anderson, J.R. (1989). *Transfer of cognitive skill*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sukhin, I. (2012). *School Subject “Chess” as a Tool of Developing Thinking: History, Methodology, Scientific Research and Experience of Implementation*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co.
- Suleimanova, O.A. (2020). Towards synergetic combination of traditional and innovative digital teaching and research practices. *Training, Language and Culture*, 4(4), 39–50. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-4-39-50>
- Utesch, M.C. (2016). A successful approach to study skills: Go4C' s projects strengthen teamwork. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 6(1), 35–43. <https://doi.org/10.3991/ijep.v6i1.5359>
- Vygotsky, L.S. (1996). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, (6), 62–76.
- Zirawaga, V.S., Olusanya, A.I., & Maduku, M. (2017). Gaming in Education: Using Games as a Support Tool to Teach History. *Journal of Education and Practice*, (8), 55–64.

Article history:

Received: 30 August 2020

Revised: 10 January 2021

Accepted: 15 January 2021

For citation:

Dvoryatkina, S.N., Shcherbatykh, S.V., & Lopukhin, A.M. (2021). Scientific and Methodological Support for Teachers in the Context of Gamification in Mathematics Study in the Russian System of Additional Education. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 140–152. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-140-152>

Bio notes

Svetlana N. Dvoryatkina, Doctor of Pedagogical Sciences, is Head of the Department of Mathematics and Teaching Methods of the Bunin Yelets State University (Yelets, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7823-7751>, eLIBRARY SPIN: 6024-5100. E-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru.

Sergey V. Shcherbatykh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, is Vice Rector for Academic Affairs of the Bunin Yelets State University (Yelets, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4870-8257>, eLIBRARY SPIN-код: 9392-5613. E-mail: shcherserg@mail.ru.

Arseny M. Lopukhin is undergraduate student of the Bunin Yelets State University (Yelets, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2625-9769>. E-mail: ars4044@mail.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-140-152

Теоретическая статья

Научно-методическое сопровождение педагогов в контексте практической реализации геймификации математического образования в системе дополнительного образования Российской Федерации

С.Н. Дворяткина, С.В. Щербатых, А.М. Лопухин

Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина,
Российская Федерация, 399770, Елец, ул. Коммунаров, д. 28

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена практической значимостью вопросов применения игровых механизмов в процессе обучения математике, неисследованностью вопросов симбиоза игровых и дидактических технологий в освоении сложного математического знания, необходимостью поиска эффективных технологий для установления их влияния на развитие обучаемого, формирование современного стиля мышления. Проведенный анализ мировых тенденций и практик внедрения элементов геймификации в систему образования установил, что освоение сложного знания и закономерностей математической деятельности, решение «проблемных зон» математики на разных уровнях обучения и сложности осуществляется комплексом математических и информационных методов без интеграции игровых элементов. Обосновано, что игровые технологии в сочетании с информатизацией математической деятельности дают мощный мотивационный заряд к изучению математики, актуализируют процессы са-

моорганизации когнитивной деятельности, способствуя развитию вероятностного стиля мышления. Целью исследования стало теоретическое обоснование и технологическое обеспечение эффективности методического сопровождения процесса профессионального повышения квалификации учителя математики в контексте геймификации математического образования с эффектом развития вероятностного стиля мышления. Разработан механизм организации и определено содержание научно-методического сопровождения педагогических работников для субъектов Российской Федерации по оказанию дополнительных образовательных услуг в контексте геймификации образования. В частности, разработаны оценочные материалы (кейс-тест) для выявления компетентностных дефицитов педагогов, обеспечивающих формирование вероятностного стиля мышления на основе процессов геймификации посредством управления информационной насыщенностью мотивационного поля обучения, предложена программа дополнительного профессионального образования для педагогов «Математика в игровой деятельности (деловые, дидактические и интеллектуальные игры)», разработаны новые формы аттестации и оценочные материалы (дидактические решения и эффективные практики на основе геймификации). Результаты использования концепта «геймификация» продемонстрировали активизацию когнитивных и мотивационных структур, в частности эффективное развитие вероятностного стиля мышления в процессе освоения сложного математического знания посредством его адаптации к школьной математике. Проведенное исследование позволяет вывести процесс обучения и развития личности обучаемого на современный качественный уровень с использованием актуальных достижений в области цифровизации образования.

Ключевые слова: обучение математике, повышение квалификации, геймификация, вероятностный стиль мышления

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-313-20002.

История статьи:

Поступила в редакцию: 30 августа 2020 г.

Принята к печати: 15 января 2021 г.

Для цитирования:

Dvoryatkina S.N., Shcherbatykh S.V., Lopukhin A.M. Scientific and methodological support for teachers in the context of gamification in mathematics study in the Russian system of additional education // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 140–152. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-140-152>

Сведения об авторах:

Дворяткина Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина (Елец, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7823-7751>, eLIBRARY SPIN-код: 6024-5100. E-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru.

Щербатых Сергей Викторович, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор по учебной работе Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина (Елец, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4870-8257>, eLIBRARY SPIN-код: 9392-5613. E-mail: shcherserg@mail.ru.

Лопухин Арсений Максимович, магистрант Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина (Елец, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2625-9769>. E-mail: ars4044@mail.ru.



DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-153-173

УДК 378.048.2

Обзорная статья

Специфика подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств информационно-коммуникационных технологий в России и за рубежом

Т.В. Склярова, В.С. Малышев

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет,
Российская Федерация, 115184, Москва, ул. Новокузнецкая, д. 23Б

Аннотация. Современные требования к отечественному высшему образованию в целом и системе подготовки кадров высшей квалификации в частности обусловлены необходимостью повышения качества и эффективности в целях обеспечения международной конкурентоспособности страны в значимых сферах жизнедеятельности. Исследование направлено на восполнение потребности в детальном анализе алгоритмов, рамок и принципов организации процесса подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Компаративистский характер работы, анализирующей отечественный и зарубежный опыты в данной области, позволяет получить данные, ранее не систематизированные в рассматриваемом контексте. Основу исследования составили научно-педагогические публикации отечественных и зарубежных авторов. Цель исследования обусловила акцент, сделанный на теоретических, методических и организационных аспектах подготовки аспирантов с применением ИКТ при отборе анализируемого материала. Выполненный сравнительный анализ позволил выявить и систематизировать специфику информатизации подготовки научно-педагогических кадров, текущее имплицитное состояние которой затрудняет ее осмысление с точки зрения технологии организации образовательного процесса. В результате выделены восемь характеристик системы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств информационно-коммуникационных технологий: теоретико-методические основы, характеристики электронных систем обучения, условия эффективности применения и вводные данные для их проектирования, требования к научным руководителям и обучающимся, факторы, актуализирующие такой тип подготовки и перечень основных терминов и понятий. Описанные характеристики могут быть применены в качестве теоретической основы для дальнейших исследований, например в целях определения актуальных параметров проектирования среды обучающихся в аспирантуре в качестве средства научно-педагогической подготовки кадров высшей квалификации. Приведенные описания технологий в контексте особенностей влияния информатизации на реализацию образовательного процесса вкпе со ссылками на источники, позволяют использовать материалы статьи как данные для его планирования и организации. Результаты исследования могут представлять ценность для интересующихся проектированием, организацией, реализацией и

© Склярова Т.В., Малышев В.С., 2021



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

сопровождением образовательного процесса в высшей школе с применением средств ИКТ: научных руководителей, аспирантов, руководителей и проектировщиков образовательных программ.

Ключевые слова: подготовка кадров высшей квалификации, проектирование образовательного процесса, характеристики ИКТ-подготовки аспирантов, международный опыт электронного обучения в аспирантуре

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90019.

Введение

Исследование нацелено на получение данных о подготовке кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств информационно-коммуникационных технологий в России и за рубежом. В отечественной научной литературе существуют исследования, рассматривающие применение средств ИКТ в образовательном процессе аспирантуры (Власов, 2005; Данильчук, 2002; Захарова, 2003; Носкова, 2014; Писарева, 2013; Пучкова, Дворяшина, 2008; Стрекалова, 2017; Путилов, 2000 и др.), сравнительный анализ отечественной и европейской систем подготовки и аттестации кадров высшей квалификации (Лаптев и др., 2006; Ильина, 2013 и др.), сравнительный анализ аспектов подготовки в отечественной аспирантуре, находящейся в условиях трансформации, и в европейской докторантуре (PhD) (Сулейманова, 2015; Бордовский, 2014, Серга, 2012 и др.), анализ потребностей современного аспиранта (Бекова и др., 2017), отдельные факторы, влияющие на достижение цели аспирантской подготовки (Малошонок, Терентьев, 2019; Бекова, 2020). При этом налицо нехватка работ, выполненных в компаративистском ключе: посвященных анализу зарубежного и отечественного опыта применения информационно-коммуникационных технологий и средств в подготовке кадров высшей квалификации в аспирантуре, на восполнение недостатка в которых направленно предпринятое исследование.

Таким образом, *цель работы* заключается в определении специфики подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре в России и за рубежом в части применения средств информационно-коммуникационных технологий.

Исследуемые характеристические черты позволят создать основания к выявлению оптимальных рамок и принципов, требующих учета в проектировании среды обучающихся в аспирантуре как средства подготовки кадров высшей квалификации с применением ИКТ.

Основное содержание исследования

Исследование построено на анализе отечественного и зарубежного опытов подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре, описанных в научно-педагогической литературе.

Современный интерес к рассматриваемой проблематике характеризуется большим количеством опубликованных исследований, охватывающих различные ее аспекты. Отечественный опыт рассмотрен нами на примере ряда докторских и кандидатских диссертаций, монографий и научных ста-

тей. В качестве материала для оценки зарубежного опыта были рассмотрены полноформатные статьи зарубежных авторов. Исходя из цели исследования акцент был сделан на работах, отражающих теоретические подходы к подготовке кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств информационно-коммуникационных технологий и методы организации этого процесса. Образовательный контекст, в котором анализировались исследования, предполагал отбор работ, как непосредственно посвященных описанию процесса подготовки аспирантов с применением информационно-коммуникационных технологий, так и раскрывающих влияние информатизации на различные его аспекты: организацию научных исследований, научное руководство, условия, определяющие применение ИКТ и др.

Специфика подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением ИКТ, отражающая отечественный и зарубежный опыты, выражена в последовательном представлении ряда характеристик.

Теоретико-методические основы подготовки аспирантов с применением средств ИКТ

В процессе исследования были выявлены такие теоретические подходы для решения педагогических задач при подготовке аспирантов, как социальный конструктивизм, социализация человека, культурно-историческая теория развития личности, теория деятельности.

Согласно теории П. Бергера и Т. Лукмана (1995), основой конструирования знания является результат трех взаимосвязанных процессов экстернализации, объективации и интернализации: между влиянием личности на окружающую реальность и ответным влиянием стоит процесс объективизации сообщенного личностью влияния. Одновременно, психология развития личности Ж. Пиаже, Л.С. Выготского (2006), А.Н. Леонтьева (1975), Дж. Келли (2000) и теория социализации объясняют механизмы построения знаний (Малышев, 2019) и, как следствие, ложатся в основу разработки технологии педагогического процесса.

Значение взаимосвязи контекста, взаимодействия и интерпретации в педагогическом процессе отражены в примерах его реализации. Так, С. Gunawardena (1995) рассматривает компьютерно-опосредованную коммуникацию внутри образовательного процесса с применением средств ИКТ как «активную, интерактивную, интересную и стимулирующую» для обучающихся среду. При этом важным является стимулирование чувства общности между участниками – социального присутствия (*social presence*) – создание той *реальности*, которая «конституируется не компьютерными сетями, а в компьютерных сетях» (Gunawardena, 1995. С. 148). В групповой модели научного руководства понятие обучения рассматривается как «интерпретирующий, рекурсивный, созидательный процесс, осуществляемый активными учащимися, взаимодействующими с физическим и социальным миром» (Chou et al., 2015. Р. 2). В других случаях авторы описывают метод конструирования смыслов: при анализе и интерпретации собираемых данных считается целесообразным не поиск «объективной истины», а построение смысла, вытекающего из взаимодействия исследователей с материалом (Salzmann-Erikson,

Eriksson, 2018. С. 240) или когда небольшие группы обучающихся участвуют в совместном решении сложных, аутентичных задач (проектов), где оценка зависит не только от достижения цели проекта, но и от личных результатов обучающихся вкуче со степенью участия в командном процессе по их получению (Tambouris et al., 2012. Р. 63) в результате «конструирования смысла из совместного образовательного опыта» (Akyol, Garrison, 2011. Р. 186).

В этой связи наиболее распространенным методом организации учебного процесса в аспирантуре с применением средств ИКТ, применяемых за рубежом, является «Сообщество исследователей» (Community of Inquiry, CoI) (Akyol, Garrison, 2011; Tambouris et al., 2012; Herrington et al., 2006; Varela-Candamio et al., 2018; Berry, 2017; Torres-Gordillo, Perera-Rodríguez, 2015; Garrison et al., 2010). Данный подход позволяет обеспечивать педагогический процесс, ориентированный на получение нового знания, то есть поддержание совместной, творческой, научно-исследовательской деятельности и обеспечения результатов с нею связанных, в режиме дистанционного, компьютерно-опосредованного взаимодействия участников. Z. Akyol and D.R. Garrison (2011. Р. 184) ключевой характеристикой образовательного процесса такого типа, называют метапознание (metacognition) – существенный элемент высшего образования, являющийся способом развития критического мышления обучающегося; схожий механизм развития критического мышления у аспирантов рассматривается М.М. Алексовым (2010).

Таким образом, задача модели «Сообщество исследователей» состоит в обеспечении основы реализации процесса обучения с поддержанием дискурса в целях реализации метапознания в компьютерно-опосредованном взаимодействии обучающихся. Структура CoI состоит из трех элементов (рис. 1), динамическая взаимосвязь которых обеспечивает формирование образовательного опыта у обучающихся.

Аналогичная точка зрения на организацию образовательного процесса с помощью ИКТ в вузе представлена и российскими учеными: преподаватель создает особую систему условий (Раицкая, 2013. С. 59), где знание формируется за счет «порождения, связывания и структурирования идей» (Розина, 2005. С. 160).

Широко применяемым подходом в организации образовательного процесса в аспирантуре (Choy et al., 2015; Gumbo, 2019; Manyike, 2017) является «Сообщество практиков» (Community of Practice, CoP). В данном подходе описаны особенности взаимодействия людей, объединяющихся на базе общих интересов для повышения результативности своей деятельности в результате этого взаимодействия (Wenger, 2011; Bracewell et al., 2020). В.В. Лаптев, С.А. Писарева и А.П. Тряпицына (2006. С. 73) отмечают, что именно участие в деятельности научного сообщества (научной школы) позволяет получить научное образование, заключающееся в первую очередь «в усвоении этоса науки», что позволит в дальнейшем пропагандировать свои идеи в профессиональном сообществе.

Очередной методикой, на которой базируется организация процесса обучения в аспирантуре (Gumbo, 2019; Balladares-Burgos, 2018) с применением средств ИКТ, является *TPACK* (technological pedagogical content knowledge) – со-

держание технологических педагогических знаний. ТРАСК применяется в рамках СоР и описывает цели и возможности использования технологий в образовании. Педагогический процесс, строится на осмыслении педагогом своих знаний с точки зрения эффективной интеграции технологий. ТРАСК описывает взаимосвязи между преподавателем, ответственным за «атмосферу, содержательную, коммуникационную и технологическую основу» (Розина, 2005. С. 160), обучающимся, содержанием образования и технологиями в условиях применения средств ИКТ (рис. 2).

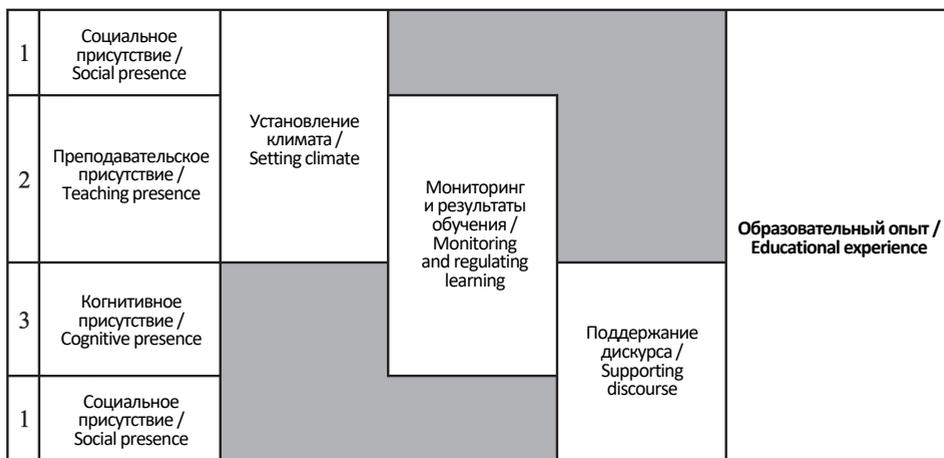


Рис. 1. Структура «Сообщества исследователей» (Col) (Akyol, Garrison, 2011. P.185)
Figure 1. 'Community of inquiry' framework (Col) (Akyol, Garrison, 2011. P.185)

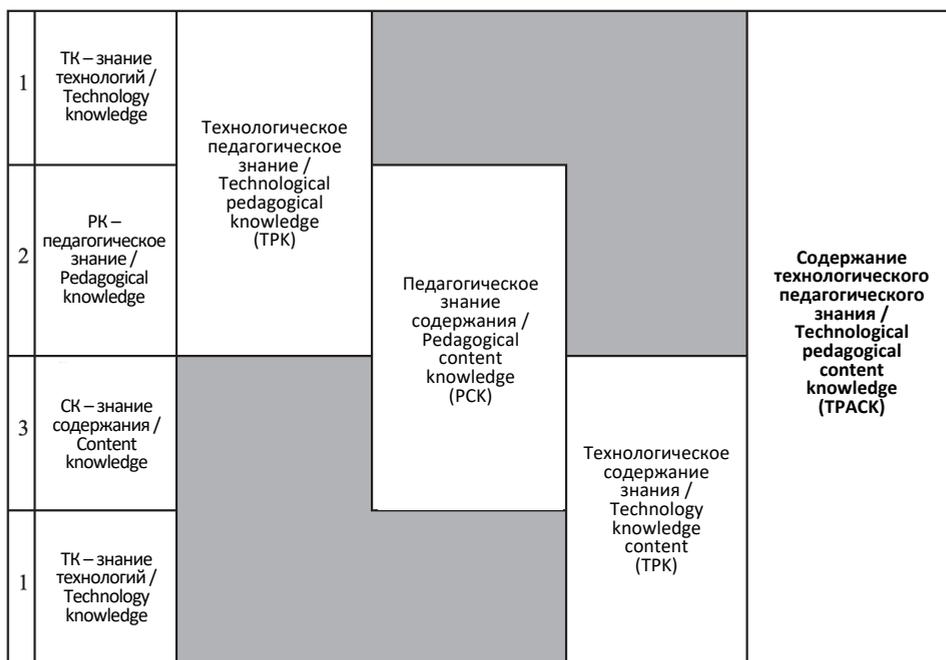


Рис. 2. Структура содержания технологического педагогического знания (ТРАСК) (Gumbo, 2019)
Figure 2. 'Technological pedagogical content knowledge' framework (TPACK) (Gumbo, 2019)

При организации процесса обучения в аспирантуре с применением средств ИКТ также применяются *сложные аутентичные задачи* (authentic tasks) (Tambouris et al., 2012), являющиеся системообразующими элементами в образовательном процессе, способствующими «инкапсуляции» всей учебной единицы курса или образовательной программы, выходящими за рамки применения готовых алгоритмов в их решении (Herrington et al., 2006. P. 235). Организация решения сложных аутентичных задач осуществляется с применением *метода проблемного обучения* (problem-based learning, PBL) (Graham, 2013; Hernandez et al., 2018).

Характеристики электронной системы подготовки аспирантов с применением средств ИКТ

Функционал электронной системы подготовки аспирантов с применением средств ИКТ:

- стимулирование подлинной и актуальной для участников учебной деятельности (Herrington et al., 2006);
- использование веб-пространства в координатах «преподавание – обучение» для облегчения синхронного и асинхронного взаимодействия между аспирантами и их научными руководителями и преподавателями (Jowallah, 2014);
- возможность редактирования и комментирования письменных работ и отслеживания изменений;
- отправка и получение сообщений и электронной почты, обеспечение своевременной обратной связи (Gumbo, 2019);
- круглосуточный доступ участников образовательного процесса к ресурсам, необходимым для ведения учебной и научно-исследовательской деятельности (Соколова, 2007; Mikropoulos, Natsis, 2011).

Приведенный функционал обеспечивает реализацию формализуемой части образовательной программы (Малышев, 2020), направленную на эффективное планирование учебной и научно-исследовательской деятельности, выстраивание многоуровневого взаимодействия между участниками образовательного процесса, своевременный контроль выполнения задач и высвобождающий время преподавателей и аспирантов на творческую научно-исследовательскую деятельность по теме диссертации.

Роль ИКТ в эффективности научного руководства аспирантами. Взвешенное применение ИКТ в процессе научного руководства позволяет создать дополнительный способ общения и уровень коммуникации с аспирантом, не разрушая привычного хода взаимодействия (Раицкая, 2013). По данным исследования М.Т. Gumbo (2019. P. 101), использование средств ИКТ в процессе научного руководства обеспечивает завершение обучения с подготовленной диссертацией в среднем в 4 из 5 случаев.

Эффективное использование коммуникационных возможностей информационных технологий для обеспечения значимых связей между обучающимися (Jowallah, 2014). Активизация формирования у аспирантов компетенций сотрудничества, опосредованного инструментами ИКТ, необходимых для решения научно-исследовательских задач.

Компьютерно-опосредованная коммуникация – СМС (computer mediated communication). Характер опосредованного компьютерными средствами взаимодействия участников образовательного процесса, обуславливает проблему его эффективности. D. Graham (2013) отмечает, что совместная работа с применением компьютера определяется правилами, основанными на моделировании «матрицы времени и пространства» с упорядочиванием в ней ролей участников, значений объектов деятельности, определением форм и средств обратной связи и контроля. Успешность СМС достигается степенью социального присутствия (social presence), являющимся целенаправленно развиваемым качеством пользователей (Gunawardena, 1995; Мукота, 2015).

Преимущество, приобретаемое при обучении в системе подготовки аспирантов с применением средств ИКТ. Приобретение характерных навыков, помогающих исследователю, находясь и взаимодействуя в информационном пространстве, ощущать себя как в реальном социуме, при расширенных информационных и временных возможностях (Carter, 2013).

Информационная и методическая поддержка аспирантов. Установление и контроль плана выполнения работы, своевременные методические указания по решению этапов задач, содействие обсуждению и общению, реагирование на потребности аспирантов способствуют эффективности процесса обучения (Hernandez et al., 2018).

Концептуальная модель системы подготовки аспирантов с применением средств ИКТ. Модель системы рассматривают как объектно-ориентированную, в центре которой находятся пользователи (обучающиеся, преподаватели и другие участники образовательного процесса) (Розина, 2005. С. 132), состоящую из учебного, научно-методического и организационно-управленческого компонентов (Атанасян, 2009), решающую четыре блока задач: управление учебным процессом (Лаптев и др., 2006), его информационно-методическое обеспечение, реализация автоматизированного обучения и дистанционное взаимодействие участников образовательного процесса (Стрекалова, 2017).

В исследованиях зарубежных авторов модель системы подготовки аспирантов с применением ИКТ представляется в виде четырех модулей: модуль документирования задач, модуль тематических блоков, модуль аргументации (Tambouris et al., 2012) и модуль фиксации достижений (портфолио) (Varela-Candamio et al., 2018; Graham, 2013; Hernandez et al., 2018).

Типы инструментов системы подготовки аспирантов с применением средств ИКТ. Выделяют три типа инструментов: инструменты поддержки пользователя; инструменты, ориентированные на обучающихся, связанные с привлечением студентов и указывающие на материалы и предметное содержание программы; продуктивно-ориентированные инструменты, с помощью которых обучающиеся ориентируются в разделах системы, расписании, страницах форумов, планировании мероприятий и т. д. (Varela-Candamio et al., 2018).

Роль и требования к научному руководителю в подготовке аспирантов с применением средств ИКТ

Роль и обязанности научного руководителя рассматриваются как поддержка и наставничество аспирантов, во взаимодействии, описанном в моделях «Сообщества практиков» (CoP), по принципу технологии содержания

технологических педагогических знаний (ТРАСК). Важность личностного общения в ходе научного руководства, выражается в понятии *lifeline* (линия жизни) – сохранение привычного хода общения при внедрении информационных технологий. Этот принцип отражен в структуре интерфейса научного руководства (*supervision interface framework, SIF*), предложенной М.Т. Gumbo (2019. P. 107).

R. Jowallah (2014) отмечает, что при опосредованной ИКТ форме научного руководства необходим уровень квалификации, требующий от научных руководителей следующих компетенций: быть творческими учителями, поддерживающими аспиранта, умеющими проводить мониторинг и контролировать среду пребывания (Мануйлов, 2002) аспиранта, быть способными мотивировать и стимулировать его, а также создавать критическое учебное взаимодействие между собой и своими учениками. Кроме того, от научного руководителя ожидается высокий практический уровень ИКТ-компетенции (*ICT-competencies*) (Arras-Vota et al., 2017) и компьютерно-опосредованной коммуникации. Выделяется роль координатора исследований, состоящая в обеспечении контроля качества и надзоре (Jowallah, 2014. С. 187). Наиболее активное участие научного руководителя считают целесообразным на ранней и поздней стадиях модели практического исследования, то есть на этапах иницирующего события и разрешения проблемы (Berry, 2017; Torres-Gordillo, Perera-Rodríguez, 2015).

Характеристики и требования к обучающимся на программах подготовки аспирантов с применением средств ИКТ

Требования к обучающимся на программах аспирантуры, реализуемых с применением средств ИКТ, согласуются с концепциями, лежащими в основе их реализации: социального конструктивизма, сообщества исследователей (*CoI*), сообщества практиков (*CoP*), технологией содержания технологических педагогических знаний (ТРАСК), моделью практического исследования. Это означает, что в ходе обучения у аспирантов должны быть сформированы критическое мышление посредством метапознания (*metacognition*), способность работать в сообществе, навыки компьютерно-опосредованной коммуникации профессионального характера. В качестве характеристик обучающихся отмечают ИКТ-компетентность, готовность принимать решения, умение рефлексировать, способность к самостоятельной работе, способность работы в сообществе (Herrington et al., 2006. P. 242).

Условия эффективности процесса подготовки аспирантов с применением средств ИКТ

Среди условий, зависящих от пользователя, выделяют ИКТ-компетенции (Григорьев, Гриншкун, 2005; Раицкая, 2013; Стрекалова, 2009; Herrington et al., 2006; Gumbo, 2019; Balladares-Burgos, 2018; Arras-Vota et al., 2017) и развитое социальное присутствие. В этой связи наибольшая эффективность от компьютерно-опосредованного взаимодействия достигается в смешанных программах, где очная форма образовательного процесса поддерживается сред-

ствами ИКТ или в дистанционных программах, предусматривающих установочные занятия в кампусе (Choy et al., 2015; Balladares-Burgos, 2018).

Формирование намерения использования системы пользователем относится к характеристикам системы и выражена моделью принятия технологии (technology acceptance model, TAM), описанной S.L. Yang, D. Kwok (2017. P. 52). Согласно TAM восприятие пользователем новой технологии формируется в результате соотношения трех взаимосвязанных условий: *воспринимаемой полезности* (степень, в которой, по мнению пользователя, применение технологии увеличит его производительность труда), *воспринимаемой простоты использования* (степень доступности пользователю освоения технологии) и *оценка целесообразности применения компьютера* (относится к уровню удовлетворения пользователя, получаемого от использования компьютера при решении определенного круга задач с помощью новой технологии).

Критически важными условиями эффективности электронной системы сопровождения образовательной программы называют: качество образовательного контента; надежность ресурсов и поддержки; простоту использования и вводный курс для начинающих; возможность интегрирования с существующими технологическими платформами (Blount, McNeill, 2011. P. 402); наличие информационного сопровождения академического (методического) характера (Berry, 2017; Carter, 2013); четкий план и контроль его выполнения (Manyike, 2017). Перечисленные условия раскрывают технологические, организационные и дидактические факторы организации педагогического взаимодействия в системе подготовки аспирантов с применением ИКТ (Розина, 2005; O' Shea et al., 2015).

Особенности, учитываемые при проектировании электронной системы подготовки аспирантов с применением средств ИКТ

Рассмотрение образовательной системы с применением средств ИКТ в качестве среды пребывания обучающихся обуславливает применение средового подхода (Мануйлов, 2002) при ее проектировании (Стрекалова, 2017. С. 19). Одним из ключевых факторов, влияющих на структуру электронной системы, является тип взаимодействия пользователей в ней (синхронный или асинхронный), который определяют на раннем этапе проектирования (Graham, 2013. P. 48). Научный подход во взаимодействии коммуникации пользователей системы характеризуется открытой публикацией мыслей и материала с последующим их аргументированным обсуждением, что определяет широкое применение формата онлайн-форума, а не формы чата, более подходящей для оперативного обмена информацией (Berry, 2017; Torres-Gordillo, Perera-Rodríguez, 2015; Carter, 2013; Yang, Kwok, 2017). Система также должна обладать доступным и понятным интерфейсом (Розина, 2005), обеспечивать эффективное взаимодействие преподавателя с обучающимися, возможность работы в малых группах, в целях установления интенсивного взаимодействия, сильных эмоциональных связей, способствующих развитию совместной учебной и научно-исследовательской деятельности в общих целях. На этапе проектирования оценивают эффективность применения элек-

тронных ресурсов в том или ином контексте обучения. Как правило, исследователи выделяют такие виды деятельности, как планирование, контроль, поддержка при выполнении задачи или проекта, создание портфолио обучающегося (Tambouris et al., 2012; Varela-Candamio et al., 2018; Berry, 2017; Graham, 2013; Hernandez et al., 2018). Систему используют и в создании условий для дополнительного уровня и повышения качества формального и неформального общения и сотрудничества (Choy et al., 2015; Gumbo, 2019; Manyike, 2017).

Проектируемая система должна отражать особенности образовательного процесса организации. D. Graham (2013. P. 42) предлагает технологию внедрения электронного обучения (Transnational Framework for e-Learning Technologies), состоящую из девяти стадий. Суть этой схемы заключается в самоанализе организацией видов образовательной деятельности, перевод которых в электронную форму приведет к повышению эффективности образовательного процесса организации в целом, с оценкой возможностей обучающихся, сотрудников и других рисков.

При реализации образовательных программ авторы рассмотренных исследований применяют такие системы управления обучением (learning management system, LMS), как Atutor (Tambouris et al., 2012); Blackboard Collaborative (Torres-Gordillo, Perera-Rodríguez, 2015; Jowallah, 2014), Moodle (Varela-Candamio et al., 2018; Graham, 2013; Hernandez et al., 2018; Hasan et al., 2019), упоминаются и авторские разработки (Gumbo, 2019; Van Wyk, 2019).

Условия, вызывающие к жизни процесс подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре и его информатизацию

Наличие образовательной системы, направленной на подготовку в сжатые сроки специалистов, способных производить новое знание, прямо влияет на производственный потенциал страны и на ее глобальную конкурентоспособность (Клентак, 2017; Manyike, 2017). Внедрение информационных технологий в образовательных процесс аспирантуры отвечает направлению процесса информатизации на интеллектуализацию деятельности его участников (Гриншкун, 2004) и позволяет повысить эффективность научного руководства, создать в ходе обучения условия, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности, обеспечивая приобретение навыков профессионально значимой коммуникации в дистанционной форме (Carter, 2013) и развитие собственной профессиональной идентичности (Hernandez et al., 2018).

Некоторые термины и понятия, используемые в описании подготовки аспирантов с применением средств ИКТ

Анализ зарубежного опыта в части применяемых теоретических подходов к подготовке кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств ИКТ, а также методов организации учебного процесса позволяет выделить ряд основных понятий, описывающих специфику рассматриваемой проблемы.

Метапознание (metacognition) – аспект человеческого мышления, связанный с критическим мышлением, являющийся способом его развития в форме метакогнитивных знаний и навыков.

«Сообщество исследователей» (Community of Inquiry, CoI) – технология реализации процесса обучения, направленная на развитие критического мышления обучающихся в компьютерно-опосредованном взаимодействии.

«Сообщество практиков» (Community of Practice, CoP) – концепция, описывающая взаимодействие людей, принадлежащих к общей профессиональной области и объединяющихся в целях повышения результативности своей деятельности в результате этого взаимодействия.

Содержание технологических педагогических знаний (technological pedagogical content knowledge, TPACK) – педагогическая технология, описывающая взаимосвязи между обучающимся, преподавателем, технологиями и содержанием образования в образовательном процессе, организованном с применением ИКТ.

Смыслообразование (meaning-making) – практика построения знания аспирантов во взаимодействии с научным руководителем (Bjorkman, 2018).

Аутентичные задачи (authentic tasks) – сложные, системообразующие элементы в образовательном процессе, стимулирующие творческую деятельность для их решения.

ИКТ – информационные и коммуникационные технологии (information and communication technology, ICT) – «всеобъемлющий термин, включающий полный спектр электронных средств, с помощью которых мы собираем, записываем и храним информацию, обмениваемся ею и распространяем ее среди других лиц» (Yang, Kwok, 2017. P. 50).

ИКТ-компетенции (ICT-competencies) – компетенция, включающая шесть составляющих (основная компетенция, компетенция пользователя, углубленная компетенция, совместной работы, навыки обучения на протяжении всей жизни, этическая), позволяющих учиться, преподавать, решать профессиональные задачи, проводить научные исследования и осуществлять иную образовательную и профессиональную деятельность с применением информационно-коммуникационных технологий и средств, соблюдая законное и этическое их использование.

Компьютерно-опосредованная коммуникация (computer mediated communication, CMC) – характер опосредованного средствами ИКТ взаимодействия, зависящий от социальной идентификации при таком взаимодействии и являющийся фактором и условием его успешности.

Традиционная модель научного руководства (Apprentice Master Model, АММ) – индивидуальное научное руководство по модели «мастер – подмастерье».

Групповая модель научного руководства (Collaborative Cohort Model, ССМ) – научное руководство группой аспирантов, наставничество (mentoring).

Группа одного (Cohort-with-One, CwO) – разновидность групповой модели научного руководства, в которой группой, разделяющей одну область исследований, руководит один специалист в данной области.

Группа команды (Cohort-with-Team, CwT) – разновидность групповой модели научного руководства, в которой группой аспирантов руководит команда экспертов, чьи знания тематики исследования расширяют сферу поддержки группы.

Заключение

В результате исследования были выявлены восемь характеристик процесса подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств ИКТ, отражающие отечественный и зарубежный опыт в этой области.

Основными терминами и понятиями, характеризующими подготовку аспирантов с применением средств ИКТ в зарубежных публикациях, являются метапознание (metacognition), смыслообразование (meaning-making), «Сообщество исследователей» (CoI), «Сообщество практиков» (CoP), содержание технологических педагогических знаний (ТРАК), информационные и коммуникационные технологии (ICT), ИКТ-компетенции (ICT-competencies), компьютерно-опосредованная коммуникация (СМС), традиционная модель научного руководства (АММ), групповая модель научного руководства (ССМ), группа одного научного руководителя (СwO), группа команды научных руководителей (СwT).

Теория организации обучения аспирантов опирается на социальный конструктивизм, культурно-историческую теорию развития личности, деятельностный подход, теории социализации человека; в качестве методических подходов выделяют «Сообщество исследователей» (CoI), «Сообщество практиков» (CoP), содержание технологических педагогических знаний (ТРАК), сложные аутентичные задачи (authentic tasks), метод проблемного обучения (PBL).

Основными направлениями применения средств ИКТ в подготовке кадров высшей квалификации являются создание условий для эффективной формальной и неформальной коммуникации участников образовательного процесса в целях развития критического мышления у обучающихся; доступ к ресурсам, необходимым для освоения программы; поддержание и повышение эффективности научного руководства; развитие навыков компьютерно-опосредованной коммуникации, необходимой для успешной профессиональной деятельности в условиях информатизации; информационная и методическая поддержка аспиранта в ходе образовательного процесса.

К научному руководителю предъявляются требования наставничества посредством ИКТ, содержащего баланс между руководством в области исследования и поддержания личностного общения, необходимого с точки зрения эффективности долгосрочного взаимодействия. Это подразумевает владение педагогическими, технологическими и предметными знаниями и умением их комбинировать для достижения целей научного руководства.

Требования к обучающимся сводятся к развитию критического мышления, способности работы в группах, навыков компьютерно-опосредованной коммуникации при решении научно-исследовательских задач, а также формированию ИКТ-компетенций.

Ключевыми факторами, учитываемыми при проектировании ИКТ-подготовки кадров высшей квалификации, названы тип взаимодействия пользователей (синхронный или асинхронный) в ходе видов образовательной деятельности и всесторонняя оценка эффективности применения средств ИКТ в контексте образовательной программы.

Эффективность процесса подготовки аспирантов с применением средств ИКТ обусловливается уровнем ИКТ-компетенции и навыками компьютерно-опосредованной коммуникации пользователя, а также характеристиками системы, созданной с применением средств ИКТ, оцениваемой формированием намерения ее использования.

Востребованность подготовки кадров высшей квалификации и его информатизации определяется стратегической потребностью государства в высококвалифицированных кадрах, обеспечении качества подготовки увеличившегося числа поступающих в условиях сжатых сроков подготовки и информатизации профессиональной области деятельности будущих специалистов.

Основываясь на проведенном анализе научных публикаций, вышеперечисленные характеристики имеют общие черты с отечественными описаниями аналогичных процессов, а именно: требования к ИКТ-компетенциям обучающихся и преподавателей, концептуальная модель системы подготовки кадров высшей квалификации с применением средств ИКТ, а также факторы ее востребованности.

Для российских исследователей свойственны высокая степень и качество теоретической проработки влияния ИКТ на образовательный процесс в вузе, широкий спектр рассматриваемых проблем и глубина их анализа, позволяющие теоретически обосновывать проблематику обучения в условиях аспирантуры. В работах зарубежных исследователей рассмотрены технологии организации педагогического процесса в аспирантуре с применением ИКТ, такие как: CoI – метод организации научных исследований в группе с применением ИКТ; CoP – метод организации обучающего «Сообщества практиков» (например, научного сообщества); ТРАК – технология организации педагогического взаимодействия с применением ИКТ; SIF, АММ, ССМ, СwO, СwT – модели организации научного руководства; ТАМ – модель принятия инновационной технологии; TFLT – технология внедрения электронного обучения.

Проведенное сравнение свидетельствует о внимании зарубежных исследователей к таким ключевым для системы подготовки аспирантов аспектам, как развитие у обучающихся критического мышления и компьютерно-опосредованной коммуникации.

В методологическом отношении результаты исследования выявляют рамки и принципы подготовки аспирантов с применением средств ИКТ как специалистов высшей квалификации, способных к эффективному решению задач, фундированных в потребностях развития ключевых сфер жизнедеятельности.

С точки зрения практического применения выявленные характеристики процесса подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств ИКТ могут быть применены при проектировании как образовательной программы в целом, так и отдельно взятого модуля или курса. Представленный материал позволяет определить методологический подход, ключевые условия эффективности, технологии диагностирования и организации образовательного процесса в аспирантуре с применением средств ИКТ. Отдельного внимания заслуживают методики организации научного

руководства, группового взаимодействия аспирантов и способов развития критического мышления, эффективные как при смешанном формате обучения, так и в условиях дистанционного взаимодействия.

Список литературы

- Алексов М.М.* Формирование опыта научно-исследовательской и преподавательской деятельности аспирантов в послевузовском образовании: дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2010.
- Атанасян С.Л.* Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
- Бекова С.К.* Взаимосвязь трудовой деятельности и отсева в российской аспирантуре: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2020.
- Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И., Малошенок Н.Г., Терентьев Е.А.* Портрет современного российского аспиранта. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с. (Серия: Современная аналитика образования).
- Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Моск. филос. Фонд, 1995. 322 с.
- Бордовский Г.А.* О подготовке кандидатов наук и PhD в рамках Болонской системы: к постановке проблемы // *ЧиО*. 2014. №3 (40) С. 40–44.
- Власов В.П.* Технологический подход к управлению развитием научно-исследовательской деятельности в педагогическом университете: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
- Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Эксмо, 2006. 1134 с.
- Григорьев С.Г., Гриншкун В.В.* Информатизация образования. Фундаментальные основы. М., 2005. 231 с.
- Гриншкун В.В.* Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
- Данильчук Е.В.* Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога. М.; Волгоград: Перемена, 2002. 229 с.
- Захарова И.Г.* Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: дисс. ... д-р пед. наук. Тюмень, 2003.
- Ильина И.Е.* Современные тенденции развития подготовки кадров высшей квалификации в России // *Наука. Инновации. Образование*. 2013. № 13. С. 159–171.
- Келли Дж.* Теория личности: Психология личных конструктов. СПб.: Речь, 2000. 248 с.
- Клентак Л.С.* Формирование способности к самоорганизации самостоятельной работы студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2017.
- Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпцына А.П.* Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук. Анализ опыта университетов Европы и России. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. С.168.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 303 с.
- Малошенок Н.Г., Терентьев Е.А.* На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 8–42. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-8-42>
- Мальшев В.С.* Конструктивизм и средовой подход: от методологии к методике построения образовательной среды в подготовке кадров высшей квалификации // *Известия ВГПУ*. 2019. №4. С. 47–51.
- Мальшев В.С.* Определение области централизованного применения информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки кадров высшей квалификации // *Научно-Педагогическое обозрение*. 2020. Т. 1. № 29. С. 146–153. <http://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-1-146-153>
- Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании. М; Н. Новгород: Ун-т Рос. акад. образования, 2002. 155 с.

- Носкова Т.Н. Педагогическая сущность виртуальной образовательной среды // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. № 167. С. 183–194.
- Писарева С.А. Проблемы содержания подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре современных университетов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2013. № 158. С. 124–134.
- Путилов Г.П. Научные основы проектирования и построения информационно-образовательной среды технического вуза: дис. ... д-ра техн. наук. М., 2000.
- Пучкова А.П., Дворяшина В.П. Направления совершенствования деятельности аспирантуры с применением информационных технологий на примере аспирантуры МЭСИ // Открытое образование. 2008. № 5. С. 74–83.
- Раицкая Л.К. Дидактическая концепция самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в интернет-среде: дис. ... д-ра пед. наук. М.: РУДН, 2013.
- Розина И.Н. Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
- Серга М.Ю. Развитие научно-исследовательской мобильности аспирантов в системе подготовки кадров высшей квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2012.
- Соколова О.И. Управление информационными ресурсами научно-педагогической деятельности вуза: аспект развития инфраструктуры: дис. ... д-ра пед. наук. Р. н/Д., 2007.
- Стрекалова Н.Б. Средовой подход как фактор формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009.
- Стрекалова Н.Б. Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук. Самара, 2017.
- Сулейманова А.Р. Проектирование образовательных маршрутов аспирантов на основе анализа подготовки научно-педагогических кадров в России и за рубежом: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2015.
- Akyol Z., Garrison D.R. Assessing metacognition in an online community of inquiry // Internet and Higher Education. 2011. Vol. 14. No 3. Pp. 183–190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.01.005>
- Arras-Vota A., Bordas-Beltran J., Gutierrez-Diez M. Perceptions of ICT competencies among e-postgraduate students and faculty // Revista Latina De Comunicacion Social. 2017. Vol. 72. No 11. P. 186–204. <https://doi.org/10.4185/rlds-2017-1214en>
- Balladares-Burgos J.A. Instructional design of digital education for teacher training // Revista Latino Americana De Tecnologia Educativa-Relatec. 2018. Vol. 17. No 1. Pp. 41–60. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.41>
- Berry S. Building Community in Online Doctoral Classrooms: Instructor Practices that Support Community // Online Learning Journal. 2017. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.875>
- Bjorkman B. “This is not familiar to most people”: navigating peer reviewers' comments and knowledge construction practices by PhD students in supervision interactions // Journal of English as a Lingua Franca. 2018. Vol. 7. No2. Pp. 333–354. <https://doi.org/10.1515/jelf-2018-0018>
- Blount Y., McNeill M. Fostering independent learning and engagement for postgraduate students // International Journal of Educational Management. 2011. Vol. 25. No 4. Pp. 390–404. <https://doi.org/10.1108/09513541111136667>
- Bracewell M., Cordua-von Specht I., Wilson-Mah R. The Innovation Potential of Communities of Practice in Higher Education // Enhancing Learning Design for Innovative Teaching in Higher Education. 2020. Pp. 207–235. IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2943-0.ch010>
- Carter M.A. A Study of Students' Perceptions of the Online Component of a Hybrid Postgraduate Course // Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 84. Pp. 558–568. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.604>
- Choy S., Delahaye B.L., Sagers B. Developing learning cohorts for postgraduate research degrees // The Australian Educational Researcher. 2015. Vol. 42. Pp. 19–34. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0147-y>

- Garrison D.R., Anderson T., Archer W.* The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective // *The Internet and Higher Education*. 2010. Vol. 13 (1–2). Pp. 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Graham D.* Redeploying the Transnational Framework for e-Learning Technologies as a Tool for Evaluation // *E-Learning and Digital Media*. 2013. Vol. 10. No 1. Pp. 40–52. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.1.40>
- Gumbo M.T.* Online or offline supervision? Postgraduate supervisors state their position at university of South Africa // *South African Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 33. No 1. P. 92–110. <https://doi.org/10.20853/33-1-2673>
- Gunawardena C.N.* Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences // *International Journal of Educational Telecommunications*. 1995. No 1. P. 147–166.
- Hasan H.F., Nat M., Vanduhe V.Z.* Gamified Collaborative Environment in Moodle // *IEEE Access*. 2019. Vol. 7. Pp. 89833–89844. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2926622>
- Hernandez C.R., Leon M.I., Giraud B.Y.J.* Didactic strategy for the interactive learning in online environment in the postgraduate degree // *Revista Conrado*. 2018. Vol. 14. No 63. Pp. 35–42.
- Herrington J., Reeves T.C., Oliver R.* Authentic Tasks Online: A synergy among learner, task, and technology // *Distance Education*. 2006. Vol. 27. No 2. Pp. 233–247. <https://doi.org/10.1080/01587910600789639>
- Jowallah R.* An Investigation into the Management of Online Teaching and Learning Spaces: A Case Study Involving Graduate Research Students // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2014. Vol. 15. No 4. Pp. 186–198. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i4.1585>
- Manyike T.V.* Postgraduate supervision at an open distance e-learning institution in South Africa // *South African Journal of Education*. 2017. Vol. 37. No 2. Pp. 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1354>
- Mikropoulos T.A., Natsis A.* Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009) // *Computers & Education*. 2011. Vol. 56. No 3. Pp. 769–780. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
- Mykota D.B.* The Influence of Learner Characteristics on Social Presence // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 176. Pp. 627–632. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.520>
- O'Shea S., Stone C., Delahunty J.* “I 'Feel' Like I Am at University Even though I Am Online.” Exploring How Students Narrate Their Engagement with Higher Education Institutions in an Online Learning Environment // *Distance Education*. 2015. Vol. 36. No. 1. Pp. 41–58. URL: <https://www.learntechlib.org/p/161253/> (accessed: 17.10.2020).
- Salzmann-Erikson M., Eriksson H.* PhD students' presenting, staging and announcing their educational status: An analysis of shared images in social media // *Computers & Education*. 2018. Vol. 116. Pp. 237–243. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.012>
- Schwanke K.* Promoting the UN sustainable development goals in teaching, research and democratic urban life: Approaches to lifelong education for sustainable development // *Training, Language and Culture*. 2020. Vol. 4. No.4. Pp. 51–61. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-4-51-61>
- Tambouris E., Zotou M., Tarabanis K.* Towards designing cognitively-enriched project-oriented courses within a blended problem-based learning context // *Education and Information Technologies*. 2012. Vol. 19. No 1. Pp. 61–86. <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9209-9>
- Torres-Gordillo J.J., Perera-Rodríguez V.-H.* Factores sociales y didácticos en el proceso de aprendizaje en foros online // *Estudios sobre Educación*. 2015. Vol. 29. Pp. 143–163. <https://doi.org/10.15581/004.29.143-163>
- Van Wyk M.M.* Students' Perceptions of the Flipped Classroom Pedagogy in an Open Distance e-Learning University // *Ubiquitous Learning: An International Journal*. 2019. Vol. 12. No 4. Pp. 1–13. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v12i04/1-13>

- Varela-Candamio L., Morollón F.R., García-Álvarez M.T. Designing Documentary Videos in Online Courses // Trends and Advances in Information Systems and Technologies. 2018. Vol. 2. Pp. 1287–1295. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77712-2_123
- Wenger E. Communities of Practice: A Brief Introduction. 2011. https://www.researchgate.net/publication/235413087_Communities_of_Practice_A_Brief_Introduction (accessed: 30.07.2020).
- Yang S.L., Kwok D. A study of students' attitudes towards using ICT in a social constructivist environment // Australasian Journal of Educational Technology. 2017. Vol. 33. No 5. Pp. 50–62. <https://doi.org/10.14742/ajet.2890>

История статьи:

Поступила в редакцию: 30 августа 2020 г.

Принята к печати: 15 января 2021 г.

Для цитирования:

Склярлова Т.В., Мальшев В.С. Специфика подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с применением средств информационно-коммуникационных технологий в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 153–173. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-153-173>

Сведения об авторах:

Склярлова Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1169-5624>, eLIBRARY SPIN-код: 5338-0564, Scopus ID: 56111886000, Researcher ID: F-9746-2013. E-mail: tsklyarova@mail.ru.

Мальшев Владимир Сергеевич, аспирант, старший специалист отдела аспирантуры Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (Москва, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3399-1811>, eLIBRARY SPIN-код: 5442-5508. E-mail: malyshev.v@pstgu.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-153-173

Review article

The Specifics of Training Highly Qualified Personnel in Postgraduate Studies Using Information and Communication Technologies in Russia and Abroad

Tatyana V. Sklyarova, Vladimir S. Malyshev

Saint Tikhon's Orthodox University for the Humanities,
23B Novokuzneckaya St, Moscow, 115184, Russian Federation

Abstract. Modern requirements for Russian higher education in general and the system of training highly qualified personnel in particular arise from the necessity to improve the quality and efficiency in order to ensure the country's international competitiveness in important areas of life. The research is aimed at filling the need for a detailed analysis of algorithms, frameworks and principles of organizing the process of training highly qualified personnel in graduate school, using information and communication technologies (ICT). The comparative nature of

the work, which analyzes Russian and international experiences in this field, allows to obtain data that have not previously been systematized in the present context. The study is based on scientific and pedagogical publications of Russian and international authors. The purpose of the study is to consider the theoretical, methodological and organizational aspects of training graduate students, using ICTs in the selection of the analyzed material. The comparative analysis makes it possible to identify and systematize the specifics of informatization in training scientific and pedagogical personnel, the current implicit state of which complicates its interpretation in terms of the educational process organization and management. As a result, we can identify the following eight characteristics of the system of training highly qualified personnel in postgraduate studies using ICTs: theoretical and methodological foundations, characteristics of electronic learning systems, conditions for effective application and input data for their design, requirements for scientific supervisors and students, factors that update this type of training and a list of basic terms and concepts. The described characteristics can be used as a theoretical basis for further research, for example, in order to determine the actual parameters of designing the environment for students in graduate school as a means of scientific and pedagogical training of highly qualified personnel. The given descriptions of technologies in the context of the peculiarities of the impact of informatization on the implementation of the educational process, together with references to sources, allow to use the materials of the article as data for its planning and organization. The results of the research can be useful for specialists in designing, organizing, implementing and supporting the educational process in higher education using ICT tools: research supervisors, graduate students, managers and designers of educational programs.

Key words: training of highly qualified personnel, design of the educational process, characteristics of ICT training for postgraduates, international experience of e-learning in graduate school

Acknowledgements and Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project number 19-313-90019.

References

- Akyol, Z., & Garrison, D.R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Internet and Higher Education*, 14(3), 183–190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.01.005>
- Aleksov, M.M. (2010). *Formirovanie opyta nauchno-issledovatel'skoi i prepodavatel'skoi deyatel'nosti aspirantov v poslevuzovskom obrazovanii*. Ph.D in Pedagogy Thesis. Krasnodar. (In Russ.)
- Arras-Vota, A., Bordas-Beltran, J., & Gutierrez-Diez, M. (2017). Perceptions of ICT competencies among e-postgraduate students and faculty. *Revista Latina De Comunicacion Social*, 72(11), 186–204. <https://doi.org/10.4185/rlds-2017-1214en> (in Spanish).
- Atanasyan, S.L. (2009). *Formirovanie informatsionnoi obrazovatel'noi sredy pedagogicheskogo vuza*. Doctor in Pedagogy Thesis. Moscow. (In Russ.)
- Balladares-Burgos, J.A. (2018). Instructional design of digital education for teacher training. *Revista Latinoamericana De Tecnologia Educativa-Relatec*, 17(1), 41–60. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.41> (in Spanish).
- Bekova, S., Gruzdev, I., Dzhafarova, Z., Maloshonok, N., & Terentev, E. (2017). *The Portrait of a Modern Russian Graduate Student*. Moscow: Naional Research University Higher School of Economics. (In Russ.)
- Bekova, S.K. (2020). *Vzaimosvyaz' trudovoi dejatel'nosti i otseva v rossiiskoi aspiranture*. Ph.D in Pedagogy Thesis. Moscow. (In Russ.)
- Berger, P., & Lukman, T. (1995). *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti: Traktat po sotsiologii znaniya*. Moscow: MFF Publ. (In Russ.)
- Berry, S. (2017). Building Community in Online Doctoral Classrooms: Instructor Practices that Support Community. *Online Learning Journal*. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.875>

- Bjorkman, B. (2018). "This is not familiar to most people": navigating peer reviewers' comments and knowledge construction practices by PhD students in supervision interactions. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7(2), 333–354. <https://doi.org/10.1515/jelf-2018-0018>
- Blount, Y., & McNeill, M. (2011). Fostering independent learning and engagement for postgraduate students. *International Journal of Educational Management*, 25(4), 390–404. <https://doi.org/10.1108/095135411111136667>
- Bordovskii, G.A. (2014). On the preparation of candidates of science and PhD in the framework of the Bologna system: to pose the problem. *ChiO*, 3(20), 40–44. (In Russ.)
- Bracewell, M., Cordua-von Specht, I., & Wilson-Mah, R. (2020). The Innovation Potential of Communities of Practice in Higher Education. *Enhancing Learning Design for Innovative Teaching in Higher Education*, 207–235. IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2943-0.ch010>
- Carter, M.A. (2013). A Study of Students' Perceptions of the Online Component of a Hybrid Postgraduate Course. *Social and Behavioral Sciences*, 84, 558–568. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.604>
- Choy, S., Delahaye, B.L., & Saggars, B. (2015). Developing learning cohorts for postgraduate research degrees. *The Australian Educational Researcher*, 42, 19–34. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0147-y>
- Danil'chuk, E.V. (2002). *Teoriya i praktika formirovaniya informatsionnoi kul'tury budushchego pedagoga*. Moscow; Volgograd: Peremena Publ. (In Russ.)
- Garrison, D.R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13(1–2), 5–9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Graham, D. (2013). Redeploying the Transnational Framework for e-Learning Technologies as a Tool for Evaluation. *E-Learning and Digital Media*, 10(1), 40–52. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.1.40>
- Grigorev, S.G., & Grinshkun, V.V. (2005). *Informatizacija obrazovanija. Fundamental'nye osnovy*. Moscow. (In Russ.)
- Grinshkun, V.V. (2004). *Razvitie integrativnykh podhodov k sozdaniyu sredstv informatizacii obrazovanija*. Doctor in Pedagogy Thesis. Moscow. (In Russ.)
- Gumbo, M.T. (2019). Online or offline supervision? Postgraduate supervisors state their position at university of South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 33(1), 92–110. <https://doi.org/10.20853/33-1-2673>
- Gunawardena, C.N. (1995). Social Presence Theory and Implications for Interaction and Collaborative Learning in Computer Conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, (1), 147–166.
- Hasan, H.F., Nat, M., & Vanduhe, V.Z. (2019). Gamified Collaborative Environment in Moodle. *IEEE Access*, 7, 89833–89844. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2926622>
- Hernandez, C., Leon, M., & Giraud, B. (2018). Didactic strategy for the interactive learning in online environment in the postgraduate degree. *Conrado Magazine*, 14(63), 35–42.
- Herrington, J., Reeves, T.C., & Oliver, R. (2006). Authentic Tasks Online: A synergy among learner, task, and technology. *Distance Education*, 27(2), 233–247. <https://doi.org/10.1080/01587910600789639>
- Ilina, I.E. (2013). Sovremennye tendentsii razvitiya podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii v Rossii. Nauka. Innovatsii. *Obrazovanie*, (13), 159–171. (In Russ.)
- Jowallah, R. (2014). An Investigation into the Management of Online Teaching and Learning Spaces: A Case Study Involving Graduate Research Students. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 186–198. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i4.1585>
- Kelli, Dzh. (2000). *Teoriya lichnosti: Psikhologiya lichnykh konstruktov*. Saint Petersburg: Rech' Publ. (In Russ.)
- Klentak, L.S. (2017). *Formirovanie sposobnosti k samoorganizatsii samostoyatel'noi raboty studentov tekhnicheskogo vuza*. Ph.D in Pedagogy Thesis. Samara. (In Russ.)
- Laptev, V.V., Pisareva, S.A., & Tryapitsyna, A.P. (2006). *Podgotovka i attestatsiya kadrov vysshei kvalifikatsii v oblasti gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk. Analiz opyta universitetov Evropy i Rossii*. Saint Petersburg: Filologicheskii fakul'tet SPbGU Publ. (In Russ.)
- Leontev, A.N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moscow: Politizdat Publ. (In Russ.)

- Maloshonok, N.G., & Terentev, E.A. (2019). Towards the New Model of Doctoral Education: The Experience of Enhancing Doctoral Programs in Russian Universities. *Educational Studies*, 3, 8–42. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-8-42>
- Malyshev, V.S. (2019). Constructivism and the environment approach: from methodology to methods for the construction of the educational environment in the training of highly qualified personnel. *Izvestiya Voronezhskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, (4), 47–51. (In Russ.)
- Malyshev, V.S. (2019). Definition of the area of centralized application of information and communication technologies in the process of training of highly qualified personnel. *Pedagogical Review*, 1(29), 146–153. <http://doi.org/10.23951/2307-6127-2020-1-146-153> (In Russ.)
- Manuilov, Yu.S. (2002). *Sredovoi podkhod v vospitanii*. Moscow; Nizhny Novgorod: URAO Publ. (In Russ.)
- Manyike, T.V. (2017). Postgraduate supervision at an open distance e-learning institution in South Africa. *South African Journal of Education*, 37(2), 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1354>
- Mikropoulos, T.A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers & Education*, 56(3), 769–780. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020>
- Mykota, D.B. (2015). The Influence of Learner Characteristics on Social Presence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, 627–632. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.520>
- Noskova, T.N. (2014). Pedagogical Essence of virtual educational environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 167, 183–194. (In Russ.)
- O'Shea, S., Stone, C. & Delahunty, J. (2015). “I 'Feel' Like I Am at University Even though I Am Online.” Exploring How Students Narrate Their Engagement with Higher Education Institutions in an Online Learning Environment. *Distance Education*, 36(1), 41–58. Retrieved October 17, 2020 from <https://www.learntechlib.org/p/161253/>
- Pisareva, S.A. (2013). Problemy soderzhaniya podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v aspiranture sovremennykh universitetov. *Izvestiya RGPU imrni A.I. Gertsena*, (158), 124–134. (In Russ.)
- Puchkova, A.P., & Dvoryashina, V.P. (2008). Napravleniya sovershenstvovaniya deyatelnosti aspirantury s primeneniem informatsionnykh tekhnologii na primere aspirantury MESI. *Otkrytoe Obrazovanie*, (5), 74–83. (In Russ.)
- Putilov, G.P. (2000). *Nauchnye osnovy proektirovaniya i postroeniya informacionno-obrazovatel'noj sredy tekhnicheskogo vuza*. Doctor in Engineering Thesis. Moscow. (In Russ.)
- Raitskaya, L.K. (2013). *Didakticheskaya kontseptsiya samostoyatel'noi uchebno-poznavatel'noi deyatelnosti studentov v internet-srede*. Doctor in Pedagogy Thesis. Moscow: RUDN Univrsity. (In Russ.)
- Rozina, I.N. (2005). *Teoriya i praktika obucheniya pedagogicheskoi kommunikatsii v obrazovatel'noi informatsionno-kommunikatsionnoi srede*. Doctor in Pedagogy Thesis. Moscow. (In Russ.)
- Salzmann-Erikson, M., & Eriksson, H. (2018). PhD students' presenting, staging and announcing their educational status: An analysis of shared images in social media. *Computers & Education*, 116, 237–243. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.012>
- Schwanke, K. (2020). Promoting the UN sustainable development goals in teaching, research and democratic urban life: Approaches to lifelong education for sustainable development. *Training, Language and Culture*, 4(4), 51–61. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-4-51-61>
- Serga, M.Yu. (2012). *Razvitie nauchno-issledovatel'skoi mobil'nosti aspirantov v sisteme podgotovki kadrov vysshei kvalifikatsii*. Ph.D in Pedagogy Thesis. Omsk. (In Russ.)
- Sokolova, O.I. (2007). *Upravlenie informatsionnymi resursami nauchno-pedagogicheskoi deyatelnosti vuza: aspekt razvitiya infrastruktury*. Doctor in Pedagogy Thesis. Rostov-on-Don. (In Russ.)
- Strekalova, N.B. (2009). *Sredovoi podkhod kak faktor formirovaniya informatsionno-kommunikatsionnoi kompetentnosti studentov gumanitarnykh spetsial'nostei*. Ph.D in Pedagogy Thesis. Samara. (In Russ.)

- Strekalova, N.B. (2017). *Upravlenie kachestvom samostoyatel'noi raboty studentov v otkrytoi informatsionno-obrazovatel'noi srede*. Doctor in Pedagogy Thesis. Samara. (In Russ.)
- Suleimanova, A.R. (2015). *Proektirovanie obrazovatel'nykh marshrutov aspirantov na osnove analiza podgotovki nauchno-pedagogicheskikh kadrov v Rossii i za rubezhom*. Ph.D in Pedagogy Thesis. Kazan. (In Russ.)
- Tambouris, E., Zotou, M., & Tarabanis K. (2012). Towards designing cognitively-enriched project-oriented courses within a blended problem-based learning context. *Education and Information Technologies*, 19(1), 61–86. <https://doi.org/0.1007/s10639-012-9209-9>
- Torres-Gordillo, J.J., & Perera-Rodríguez, V.-H. (2015). Social and didactic factors in the learning process in online forums. *Estudios sobre Educación*, 29, 143–163. <https://doi.org/10.15581/004.29.143-163> (in Spanish).
- Van Wyk, M.M. (2019). Students' Perceptions of the Flipped Classroom Pedagogy in an Open Distance e-Learning University. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 12(4), 1–13. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v12i04/1-13>
- Varela-Candamio, L., Morollón, F.R., & García-Álvarez, M.T. (2018). Designing Documentary Videos in Online Courses. *Trends and Advances in Information Systems and Technologies: World Conference on Information Systems and Technologies* (pp. 1287–1295). https://doi.org/10.1007/978-3-319-77712-2_123
- Vlasov, V.P. (2005). *Tekhnologicheskii podkhod k upravleniyu razvitiem nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti v pedagogicheskoy universitete*. Ph.D in Pedagogy Thesis. Moscow. (In Russ.)
- Vygotsky, L.S. (2006). *Psikhologiya razvitiya cheloveka*. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)
- Wenger, E. (2011). Communities of Practice: A Brief Introduction. Retrieved July 30, 2020, from https://www.researchgate.net/publication/235413087_Communities_of_Practice_A_Brief_Introduction
- Yang, S.L., & Kwok, D. (2017). A study of students' attitudes towards using ICT in a social constructivist environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(5), 50–62. <https://doi.org/10.14742/ajet.2890>
- Zakharova, I.G. (2003). *Formirovanie informatsionnoi obrazovatel'noi sredy vysshego uchebnogo zavedeniya*. Ph.D in Pedagogy Thesis. Tyumen. (In Russ.)

Article history:

Received: 30 August 2020

Revised: 10 January 2021

Accepted: 15 January 2021

For citation:

Sklyarova, T.V., & Malyshev, V.S. (2021). The Specifics of Training Highly Qualified Personnel in Postgraduate Studies Using Information and Communication Technologies in Russia and Abroad. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 153–173. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-153-173>

Bio notes:

Tatyana V. Sklyarova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1169-5624>, eLIBRARY SPIN: 5338-0564, Scopus ID: 56111886000, Researcher ID: F-9746-2013. E-mail: tsklyarova@mail.ru.

Vladimir S. Malyshev is postgraduate student, Senior Specialist of the Department of the Postgraduate Studies of Orthodox St. Tikhon's University for the Humanities (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3399-1811>, eLIBRARY SPIN: 5442-5508. E-mail: malyshev.v@pstgu.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-174-193

УДК 37.08

Теоретическая статья

Проектирование горизонтальной карьеры педагога на основе дополнительных видов педагогической деятельности и профессиональных достижений: отечественный и зарубежный опыт

А.Г. Кузнецова¹, Е.Б. Яровая²

¹Тихоокеанский государственный университет,
Российская Федерация, 680035, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, д. 136

²Российский университет дружбы народов,
Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Аннотация. Актуальность разработки подходов к формированию организационных и нормативных условий для профессиональной карьеры педагогов обусловлена задачами реализации федерального проекта «Учитель будущего», необходимостью кадрового обеспечения качества российского образования. Целью исследования является разработка модели карьеры педагога на основе институционализации профессиональных ролей «наставник» и «методист» в качестве дополнительных видов педагогической деятельности и профессиональных достижений. Официальная концепция Национальной системы учительского роста (НУСР) опиралась в разные периоды на исследования разных научных коллективов, предлагавших формирование вертикальной карьеры педагога путем введения от двух до пяти новых должностей, и в течение последних лет несколько раз изменялась, но так и не была реализована. На основании анализа и теоретического осмысления отечественной и зарубежной практики стимулирования профессионального роста педагогов предложен проект диверсифицированной траектории профессиональной карьеры в рамках должности «педагог» (горизонтальной карьеры), определены рамочные требования к набору и качеству дополнительных видов педагогической деятельности для их дифференцированной оценки на каждом этапе карьеры педагога. Предложенная модель может быть реализована в качестве промежуточной и развиваться на следующих этапах федерального проекта «Учитель будущего» в направлении введения новых должностей, новых квалификационных категорий, новых возможностей для формирования траекторий профессионального роста педагогов и развития их карьеры.

Ключевые слова: профессиональная карьера педагога, профессиональный рост педагога, национальная система профессионального роста педагогических работников, профессиональные достижения.

Введение

Общее состояние кадрового корпуса системы общего образования – средний возраст и стаж работающих педагогов (Агранович и др., 2015; Гохберг и др., 2018) – свидетельствуют о потенциальном наличии у большинства из них синдрома профессионального выгорания, последствия которого нельзя

© Кузнецова А.Г., Яровая Е.Б., 2021



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

не учитывать при проектировании перехода системы образования на качественно новый уровень. У педагогов, занятых в течение длительного времени одной и той же деятельностью, в одних и тех же бытовых условиях, в мало изменяющемся коллективе коллег, снижается мотивация к собственной работе. Работа в организациях образования с жестким вертикальным механизмом управления приводит к усилению тревожности среди учителей. Все эти и многие другие факторы провоцируют рост количества неэффективных педагогов, неспособных к изменению собственной деятельности.

Опираясь на представления о современном педагоге как сотруднике открытой образовательной организации, мобильного как в смысле возможности смены педагогической деятельности на другую, так и в смысле совмещения работы в нескольких интеллектуальных сферах, мы должны с минимальными потерями и без того дефицитного по количеству и требуемому качеству кадрового корпуса системы образования четче обрисовать и расширить вариативность путей карьерного и профессионально-личностного движения педагогов. В условиях малых населенных пунктов и труднодоступных территорий такая проблема стоит еще более остро.

В данном контексте чрезвычайно важно наличие возможностей для профессионального роста и профессиональной карьеры – как вертикальной, так и горизонтальной.

Целью исследования является разработка модели карьеры педагога на основе институционализации профессиональных ролей «наставник» и «методист» в качестве дополнительных видов педагогической деятельности и профессиональных достижений.

Подходы к формированию организационных и нормативных условий для профессиональной карьеры педагога в отечественном образовании

В последние годы мы наблюдаем развитие феномена, который можно описать как «новые роли» педагога, что связано в первую очередь с проникновением в систему образования информационных технологий и развитием форм, средств и методов профессиональной деятельности: сетевой предметный методист, модератор сетевого сообщества, дистанционный тьютор, куратор дистанционного обучения, организатор сетевых проектов/тренингов и др. (Вейдт, 2020; Камка, Фоменко, 2019; Королёва и др., 2018).

Но наиболее важное значение сегодня приобретают две профессиональные роли педагога – методист и наставник. Повышение значимости этих ролей связано с их функцией в условиях реализации стратегических задач национального проекта «Образование» и его федеральных проектов. Методист и наставник становятся частью инновационной инфраструктуры в сфере образования, поскольку обеспечивают встраивание новых знаний и технологий в повседневную педагогическую практику педагога, превращение их в новую норму профессиональной деятельности, что особенно актуально для обеспечения эффективности формирующейся единой федеральной системы непрерывного научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров¹. Поэтому представляется важным

¹ Распоряжение Минпросвещения РФ № Р-63 от 04.02.2021 г. «Об утверждении методических рекомендаций по реализации мероприятий по формированию и

скорейшая институционализация этих профессиональных ролей педагога (Марголис и др., 2019).

В последние годы в отечественном образовании разрабатывались различные подходы к формированию организационных и нормативных условий для профессиональной карьеры педагога в рамках разработки Национальной системы учительского роста (НСУР) в соответствии с поручением Президента РФ². Общий смысл этих поисков заключался в создании условий для «квазивертикальной» карьеры педагога, то есть выделения в рамках одной должности «учитель» ряда дополнительных ступеней – от четырех-пяти (Забродин и др., 2015) до двух-трех (Пуденко, 2019).

В течение нескольких лет разработки модели НСУР (2015–2018 годы) речь шла о введении новых должностей (старший учитель, ведущий учитель) по аналогии с уже существующими должностями (старший воспитатель, старший методист, старший преподаватель и др.) (Бершадский, 2017). В итоге авторским коллективом ФГАОУ ДПО «Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий» на основе обобщения поисков предыдущих лет был разработан проект концепции и модели национальной системы учительского роста (Пуденко, 2019). Проект устанавливает соответствие между ступенями учительского роста (учитель, старший учитель, ведущий учитель), уровнем квалификации, а также определяет единые инструменты уровневой оценки педагога, механизмы подтверждения уровня владения педагогическими компетенциями, финансово-экономические условия и новые подходы к повышению квалификации.

Тем не менее данный проект пока не реализован. И созданный для его нормативного оформления проект Постановления Правительства Российской Федерации «О внесении изменений в номенклатуру должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций»³ так и не был принят. Вместе с тем в начале 2019 года в выступлениях руководителей Министерства просвещения РФ и ведущих экспертов происходит корректировка названия и содержание функций новых должностей уточняются: старший учитель (учитель-методист) – ведущий учитель (учитель-наставник) (Севастьянова, 2019). Затем на Всероссийском совещании руководителей региональных институтов развития образования 10 декабря 2019 года от экспертов прозвучала идея о возможности уже дополнительных «федеральных» квалификационных категорий «учитель-методист» и «учитель-наставник»⁴.

обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/51d3c15a6842dce2585500acd9236624/> (дата обращения: 10.02.2021).

² Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования от 02.01.2016 г. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143> (дата обращения: 09.09.2020).

³ Проект Постановления Правительства Российской Федерации «О внесении изменений в номенклатуру должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций». URL: <https://regulation.gov.ru/projects#departments=119&npa=90862> (дата обращения: 10.02.2021).

⁴ В России появится единая модель повышения квалификации педагогов. URL: <https://edu.gov.ru/press/2004/v-rossii-poyavitsya-edinaya-model-povysheniya-kvalifikacii-pedagogo/> (дата обращения: 10.02.2021).

Таким образом, обсуждение возможностей вертикальной карьеры педагога с новыми ступенями-должностями перешло в обсуждение новых векторов горизонтальной карьеры – дополнительных квалификационных категорий.

Однако в интервью «Российской газете» Министр просвещения РФ С.С. Кравцов говорит о внедрении с сентября 2021 года «новых должностей и квалификационных категорий: учитель-методист, учитель-наставник» (Колесникова, 2019). То есть пока в ведомстве не определились, что же это будет – горизонтальная или вертикальная карьера, должности или категории, а это означает, что окончательная модель НСУР как часть национальной системы профессионального роста педагогических работников пока не сформирована.

Вместе с тем для общественно-профессионального обсуждения Министерством просвещения РФ размещены «Предложения о введении новых квалификационных категорий педагогических работников, замещающих должности учителей: «учитель-методист» и «учитель-наставник», где обосновывается преимущество именно такого способа институционализации наставнической и методической деятельности педагогов⁵.

Зарубежный опыт создания систем профессионального роста педагогов

Анализ зарубежного опыта установления на национальном уровне ступеней вертикального карьерного роста и соответствующих квалификационных стандартов, а также оценка влияния этих мер на качество образования позволяет выделить наиболее эффективные решения по созданию национальных систем профессионального роста педагогов.

Наиболее четко вертикальные траектории развития педагогов и лидеров, на наш взгляд, выстроены в Китае (Шанхае), Австралии и Сингапуре. Анализ практик Финляндии и Германии показал, что страны хотя и соблюдают принцип единства требований к квалификации и профессиональному развитию педагогов, однако в системе образования они не реализовали полный системный подход к развитию педагогов по вертикальной линии и формированию института лидерства. В Финляндии (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018) и Германии (Brümmer, 2018) установлены требования к учителям младшей школы, старшей школы, а также к педагогам системы высшего образования без выстраивания траектории профессионального роста.

В Шанхайской системе профессионального роста карьерная лестница в настоящее время состоит из 13 уровней, включая недавно добавленное звание «профессора», которое позволяет школьным учителям, достигшим данного уровня, работать профессорами в высших учебных заведениях (табл. 1). По мере того как преподаватель продвигается вверх по карьерной лестнице, его ответственность, например в выполнении функций наставника и инструктора, возрастает (Liang et al., 2016).

⁵ Протокол заседания коллегии Министерства просвещения РФ № ПК-1вн от 23.10.2020 г. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f2778414aa12c63167ae732c29535bab/> (дата обращения: 10.02.2021).

Таблица 1 / Table 1

**Карьерная лестница педагога (Шанхай) /
Teacher career stairs (Shanghai)**

| | | |
|-----------------------|--------------------------------------|---|
| Уровень 1 / Level 1 | Профессорский состав / Professors | Руководящие должности / Top-Level Managers |
| Уровень 2 / Level 2 | | |
| Уровень 3 / Level 3 | | |
| Уровень 4 / Level 4 | | |
| Уровень 5 / Level 5 | Доценты / Associate Professors | Среднее звено / Mid-Level Managers |
| Уровень 6 / Level 6 | | |
| Уровень 7 / Level 7 | | |
| Уровень 8 / Level 8 | Специалисты / Specialists | Начальный уровень / Low-Level Managers |
| Уровень 9 / Level 9 | | |
| Уровень 10 / Level 10 | | |
| Уровень 11 / Level 11 | | |
| Уровень 12 / Level 12 | | |
| Уровень 13 / Level 13 | | |

Профессиональный рост учителя по вертикали предусматривает, что все претенденты на сертификаты учителей от детского сада до старшей средней школы должны сдавать письменные и устные экзамены на получение соответствующего документа. Письменный экзамен обычно включает в себя два или три теста по педагогике, методикам преподавания определенного предмета, а также психологии, каждый из которых длится 120 минут. 20-минутное интервью включает структурированный протокол-интервью и симуляцию «сцены обучения». Преподаватели и директора Шанхая продвигаются по карьерной лестнице при стечении условий:

- удовлетворительных оценок успеваемости учеников;
- удовлетворительного участия в необходимом профессиональном обучении;
- навыков в проведении практических исследований по соответствующим вопросам образования и их результатам;
- успешной работы в качестве наставника и инструктора;
- время преподавания в сельских районах и недостаточно развитых (отстающих) школах (Liang et al., 2016).

Профессиональный рост учителя в Австралии регламентирован Австралийскими профессиональными стандартами для учителей и содержит 4 этапа (ступени) карьерного роста: выпускник, специалист, высоко квалифицированный и ведущий учитель (рис. 1). Каждый учитель проходит от двух до четырех ступеней, при этом вторая и далее ступени предполагают прохождение сертификации (Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, 2020). Австралийские профессиональные стандарты для учителей определяют семь дескрипторов умений и навыков в трех областях профессиональной деятельности педагога. Уровень дескрипторов умений и навыков возрастает по мере перехода с одного уровня на другой, возрастают и требования к уровню знаний, практике и профессиональному взаимодействию педагогов. Каждый дескриптор содержит описание фокус-зон различной степени сложности каждого карьерного уровня.

Рост учителя по каждой карьерной лестнице происходит следующим образом:

– вступление на первый этап: получение высшего образования по аккредитованным на федеральном уровне программам высшего образования (минимум 4 года обучения);

– переход на второй этап: выполнение требований к профессиональному развитию и завершение регистрации на Федеральном портале учителей (www.aitsl.edu.au), что является «законной лицензией», позволяющей приступить к профессиональной деятельности (5 лет);

– переход на третий и четвертый этапы: сертификация на предмет достижения планов по профессиональному росту и соответствие квалификации профессиональным стандартам соответствующего уровня (3-го и 4-го, занимает от 3 до 7 лет на каждом уровне).

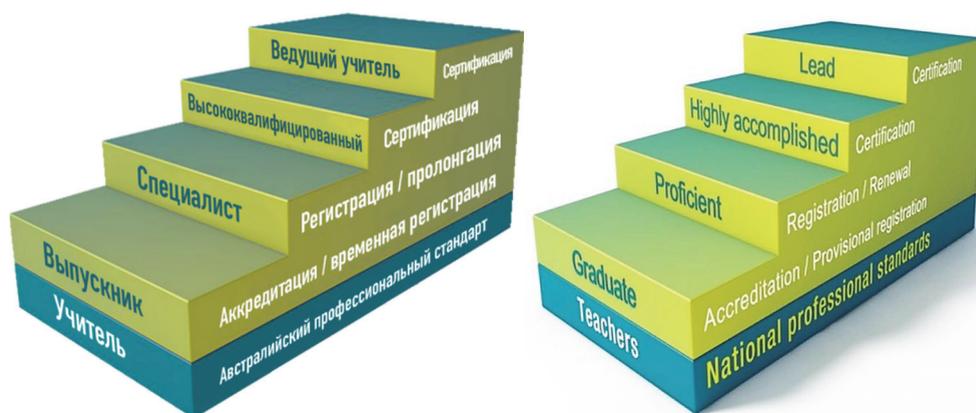


Рис. 1. Ступени карьерного роста педагогов и способы перехода на следующие этапы (Австралия)
Figure 1. Career development stages for teachers and paths to proceed to the next stages (Australia)

Источник / Source: Implications and Misconceptions Around Professional Standards. URL: <https://teacherwithoutanswers.wordpress.com/2014/07/03/implications-and-misconceptions-around-professional-standards/> (дата обращения: 15.08.2020).

Процесс сертификации базируется на следующих основных принципах:

– стандартизации (в соответствии с австралийскими профессиональными стандартами для учителей);

– улучшения показателей успеваемости студентов (к сертификации допускаются учителя, эффективно помогающие своим ученикам повысить успеваемость);

– ориентации на развитие (сертификация является частью более широкого подхода к развитию карьеры, включающего профессиональное обучение, оценку эффективности и развитие);

– надежности (сертификация является гарантом профессионализма учителя, оценка работы педагога основана на строгих, достоверных, надежных, справедливых и прозрачных показателях и критериях);

– опоры на фактические данные (сертификация основывается на признанной на национальном и международном уровнях передовой практике и способствует формированию данных о том, что способствует повышению и признанию профессионализма учителей).

В Сингапуре карьера преподавателя может развиваться в одном из трех направлений: трек преподавателя (ведущие учителя), трек лидерства (дирек-

тора и управленцы) и трек специалиста (исследователи и разработчики стратегической политики) (Singapore..., 2016). В каждом из трех треков 13 уровней (рис. 2). В течение первых трех лет работы все учителя получают ежегодное повышение, так как первые три уровня считаются «общими». На следующих этапах педагогу необходимо определиться с выбранной траекторией роста карьеры и постоянно подтверждать уровень своих компетенций.

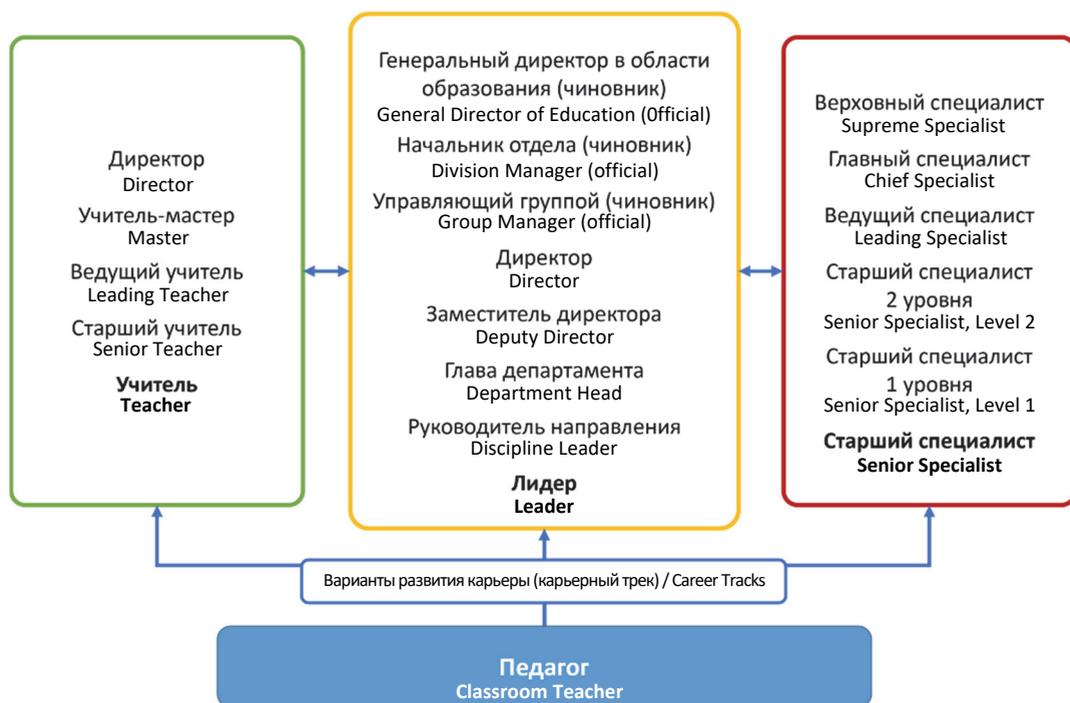


Рис. 2. Направления и уровни развития карьеры педагога (Сингапур)
Figure 2. Directions and career development levels for teachers (Singapore)

Источник: составлено авторами по материалам Singapore: A Teaching Model for the 21st Century / Center on International Education Benchmarking. 2016. URL: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf> (accessed: 10.02.2021).

Source: compiled by the authors based on the materials: Center on International Education Benchmarking. (2016). *Singapore: A Teaching Model for the 21st Century*. Retrieved February 10, 2021, from <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf>

Эффективность работы учителей оценивается Системой управления эффективностью обучения (EPMS) и включает в себя ежегодную оценку в трех областях: профессиональная практика, управление лидерством и личная эффективность.

При подробном анализе содержания квалификационных требований в анализируемых нами системах зарубежного образования обнаруживается ключевой фактор, усиливающий позитивную оценку наличия карьерной лестницы в системе образования:

- квалификационные стандарты предполагают не только карьерный рост, но и в равной степени ведут к росту личности педагога;

- следование по карьерным трекам во всех проанализированных странах означает формирование не столько профессии педагога, сколько педагогического призвания, так как затрагивает ценностные, мыслительные, поведенческие аспекты личности учителя.

Наличие прозрачной и понятной системы карьерного роста и четких квалификационных требований к каждому из уровней карьеры создает образовательную систему, нацеленную на профессиональное совершенствование. Динамично развивающаяся система образования этих стран предполагает, прежде всего, выстраивание эффективной системы профессионального развития педагога, развития его навыков и компетенций. Вместе с тем выполнение функций методиста или наставника в большинстве стран остается в рамках одной должности (то есть в рамках горизонтальной карьеры) и не является приоритетным основанием для перехода на следующую ступень вертикальной карьеры педагога, скорее служит дополнительной характеристикой уровня профессионализма.

Модель горизонтальной карьеры педагогических работников на основе институционализации профессиональных ролей «наставник» и «методист»

В российской системе образования актуализация расширения функций наставничества и методической работы от штатных аспектов педагогической деятельности в рамках профессионального стандарта с обязательным наличием соответствующих компетенций (Масюкова, 2015; Логвинова, Копотева, 2017; Пастухова, 2017; Чернявская, Данилова, 2019) до дополнительных трудовых обязанностей (Илалтдинова, Фролова, 2016; Дудина, 2017; Королёва, 2018;) обосновывается не столько карьерными устремлениями педагогов, сколько масштабом и скоростью образовательных реформ, которые требуют непрерывного научно-методического сопровождения внедрения инноваций (Нугуманова, Яковенко, 2018; Шилова и др., 2018; Камка, Фоменко, 2019; Навазова и др., 2019)⁶. В связи с этим требуется формирование расширенной инфраструктуры такого сопровождения в виде новых институтов: как отдельных организационных структур (Центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников), так и распределенных – институтов наставников и методистов.

Оценив многолетние усилия по созданию новой системы должностей в российской системе образования, которые пока так и не воплотились в соответствующие нормативную базу, и объемы финансирования, предлагаем рассмотреть промежуточный вариант – модель горизонтальной карьеры педагогических работников с институционализацией дополнительных видов педагогической деятельности методиста и/или наставника.

Такая модель в рамках создаваемой национальной системы профессионального роста педагогических работников предоставит педагогу более широкие возможности для выстраивания собственной траектории развития, горизонтальной карьеры, а также способов и форм профессионального роста, обеспечивающих движение по персонально спроектированной траектории развития (рис. 3).

Основные новации, предлагаемые в новом варианте траектории профессионального роста педагогов:

⁶ Протокол заседания коллегии Министерства просвещения РФ № ПК-1вн от 23.10.2020 г. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f2778414aa12c63167ae732c29535bab/> (дата обращения: 10.02.2021).

1. Официальный статус и более широкое распространение различных форм допрофессионального психолого-педагогического образования школьников 8–11 классов (предпрофильное и профильное обучение, внеурочная деятельность в рамках ФГОС, дополнительное образование, волонтерство и др.). Такая подготовка не является обязательной для перехода к педагогическому образованию, но обеспечивает раннюю профориентацию, более осознанный выбор профессии, формирование профессионально значимых личностных качеств и компетенций. Развитие допрофессионального психолого-педагогического образования предполагает в том числе расширение пространства, субъектов наставничества и методической деятельности. В качестве наставников на этом этапе могут выступать и студенты, обучающиеся по педагогическим специальностям, и молодые педагоги.

2. Стажировка как форма подготовки к входу в профессию для работников других областей, уже имеющих среднее профессиональное или высшее образование по непедagogическим специальностям. Введение обязательной стажировки для этой категории будущих педагогов также ведет к расширению пространства и субъектов наставничества, и методической деятельности.

3. Один вход в профессию – квалификационный экзамен. Процедура и результаты квалификационного экзамена обеспечат осознание начинающими педагогами своих дефицитов и потребность в помощи наставника и/или методиста.

4. Введение новых видов дополнительной педагогической деятельности – наставничества и методической работы, за выполнение которых предусмотрена дополнительная оплата по аналогии с другим видом дополнительной педагогической деятельности – классным руководством, которые педагогический работник принимает на себя добровольно на условиях дополнительной оплаты и соответствующего юридического оформления⁷.

В результате введения новых видов дополнительной педагогической деятельности и дифференцированной оценкой качества их исполнения диверсифицируются траектории профессиональной карьеры в рамках должности «Педагог» (горизонтальной карьеры). Таким образом, появляются следующие ступени карьеры:

1) педагог (учитель, воспитатель, педагог дополнительного образования и др.);

2) педагог, прошедший аттестацию на соответствие занимаемой должности. После введения единого квалификационного экзамена как «входа в профессию» необходимость проведения аттестации на соответствие занимаемой должности отпадет и эта ступень исчезнет;

3) педагог первой квалификационной категории;

4) педагог высшей квалификационной категории;

5) педагог первой/высшей квалификационной категории, выполняющий функции наставничества и/или методической работы.

⁷ Письмо Минпросвещения РФ от 12.05.2020 № ВБ-1011/08 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, по организации работы педагогических работников, осуществляющих классное руководство в общеобразовательных организациях»). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_353267/ (дата обращения 10.02.2021).

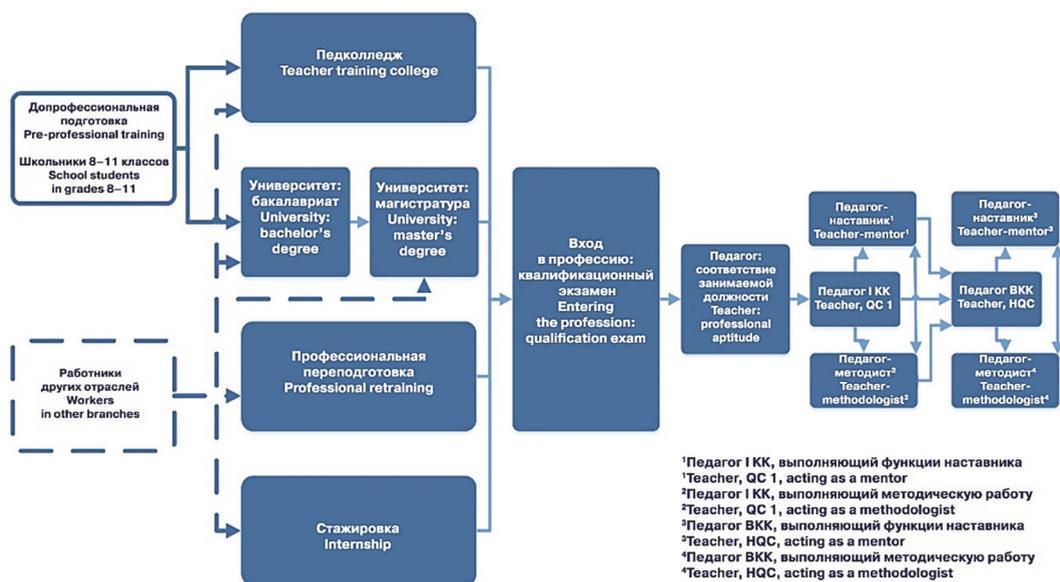


Рис. 3. Траектории профессионального роста педагогических работников
Figure 3. Professional development trajectories for teaching staff

Ступень «Педагог» занимает в результате прохождения квалификационного экзамена. Ступени «Педагог, соответствующий занимаемой должности», «Педагог первой квалификационной категории», «Педагог высшей квалификационной категории» занимают по результатам прохождения аттестации, последующие – на основе результатов деятельности педагога и его потенциала с точки зрения возможности выполнения функции наставничества или методической работы, приказа руководителя образовательной организации о возложении дополнительных служебных обязанностей по выполнению новых видов дополнительной педагогической деятельности – наставничества и/или методической работы. Размеры и порядок материального и нематериального поощрения педагога за выполнение названных функций определяются региональными нормативными актами.

При разработке процедур аттестации и принятия решения о расширении трудовых функций, возложении дополнительных должностных обязанностей предлагается учесть приведенные в табл. 2 рамочные требования к набору и качеству функций педагогов при установлении соответствия квалификационным категориям и установлении оплаты за выполнение новых видов дополнительной педагогической деятельности.

Указанные рамочные требования должны лечь в основу разработки детальных требований, критериев оценки соответствия квалификационным категориям и оценки дополнительных квалификаций, а также определения перечня профессиональных достижений, которые позволяют получить квалификационную категорию или пройти сертификацию дополнительной квалификации (в случае введения сертификации профессиональных квалификаций) по упрощенной процедуре.

Таблица 2 / Table 2

**Требования к функциям педагогических работников /
Requirements for the teaching staff functions**

| Функции по должности «Педагог» / Teacher's functions | I квалификационная категория (I КК) / Qualification Category I (QC I) | Высшая квалификационная категория (ВКК) / Highest Qualification Category (HQC) |
|---|---|---|
| А / A | Б / B | В / C |
| 1. Обучение и воспитание / Training and education. | 1. Результаты сопоставимы со средними по муниципалитету / The results are comparable to the averages for the municipality. | 1. Результаты сопоставимы со средними по региону / The results are comparable to the averages for the region. |
| 2. Работа с родителями / Collaboration with parents. | Эксперт государственной итоговой аттестации в 9 классе ГИА-9 / Expert of the state final certification in Grade 9 (SFE-9). | Эксперт государственной итоговой аттестации в 11 классе ГИА-11, аттестации педагогов, квалификационного экзамена / Expert of the state final certification in Grade 11 (SFE-11), teaching staff attestation, qualification exam. |
| 3. Взаимодействие с коллегами – участие в корпоративном обучении в организации / Interaction with colleagues – participation in corporate training in the organization | 2. Сотрудничество с родителями в организации жизнедеятельности коллектива детей / Collaboration with parents in organizing the life of children's group. | 2. Сообщество родителей как соорганизаторов воспитательной работы / Community of parents as co-organizers of educational work. |
| | 3. Участие в методической работе на уровне муниципалитета / Participation in methodological work at the municipality level | 3. Участвует в методической работе на уровне региона / Participation in methodological work at the regional level |
| Методическая работа / Methodological work | Методическая работа / Methodological work | Методическая работа / Methodological work |
| Объем выполнения функций, за который не устанавливается дополнительная оплата, минимальный уровень этих функций присутствует в деятельности педагога на ступенях 1 КК и ВКК и учитывается как обязательный при присвоении квалификационных категорий / Performance of functions for which no additional payment is established; the minimum level of these functions is present in the activities of the teacher at the stages of QC 1 and HQC and is taken into account as mandatory when qualification categories are assigned | Дифференцированная оплата за качество выполнения дополнительной педагогической деятельности / Differentiated payment for the quality of completing additional pedagogical activities | Дифференцированная оплата за качество выполнения дополнительной педагогической деятельности / Differentiated payment for the quality of completing additional pedagogical activities |
| Г / D | Д / E | Е / F |
| 1. Проектирование образовательных программ / Design of educational programs. | 1. Руководство профессиональным сообществом на уровне образовательной организации / Management of the professional community at the level of the educational organization. | 1. Руководство профессиональным сообществом на уровне муниципалитета / Management of the professional community at the municipality level. |
| 2. Методическое описание собственного опыта. Представлено описание эффективной практики (техник, приемов, форм и пр.) в отчуждаемой форме / Methodological description of personal experience. A description of effective practice (methods, techniques, forms, etc.) is presented in an alienated form. | 2. Руководство педагогическими проектами в образовательной организации / Management of pedagogical projects at the educational organization. | 2. Эксперт процедур лицензирования, аккредитации, сертификации / Expert in licensing, accreditation, certification procedures. |
| | 3. Носитель лучшей практики на уровне муниципалитета / Best practice carrier at the municipality level. | 3. Руководство педагогическими проектами на уровне муниципалитета / Management of pedagogical projects at the municipality level. |

Окончание табл. 2 / Table 2, ending

| Функции по должности «Педагог» / Teacher's functions | I квалификационная категория (I КК) / Qualification Category I (QC I) | Высшая квалификационная категория (ВКК) / Highest Qualification Category (HQC) |
|---|---|--|
| 3. Методическое сопровождение педагогов; обеспечен доступ других педагогов к описанию собственной практики, опыт признан одной из лучших практик в образовательной организации, рекомендован к изучению/распространению в образовательной организации / Methodological support of teachers; other teachers are provided with access to descriptions of their own practices, the experience is recognized as one of the best practices in the educational organization, recommended for study/dissemination in the educational organization | 4. Цифровые образовательные и методические продукты в базе данных муниципалитета / Digital educational and teaching products in the municipality database | 4. Носитель лучшей практики на уровне региона и выше / Best practice carrier at the regional (and higher) level. 5. Цифровые образовательные и методические продукты в базе данных региона / Digital educational and teaching products in the regional database |
| Наставник / Mentor | Наставничество / Mentorship | Наставничество / Mentorship |
| Объем выполнения функции, за который не устанавливается дополнительная оплата, минимальный уровень этих функций присутствует в деятельности педагога на ступенях I КК и ВКК и учитывается как обязательный при присвоении квалификационных категорий / Performance of functions for which no additional payment is established; the minimum level of these functions is present in the activities of the teacher at the stages of QC I and HQC and is taken into account as mandatory when qualification categories are assigned | Дифференцированная оплата за качество выполнения дополнительной педагогической деятельности / Differentiated payment for the quality of completing additional pedagogical activities | Дифференцированная оплата за качество выполнения дополнительной педагогической деятельности / Differentiated payment for the quality of completing additional pedagogical activities |
| Ж / G | З / H | И / I |
| 1. Наставник молодых педагогов (или вновь принятых на работу, пришедших из другой профессии, после длительного перерыва и пр.) в образовательной организации / Mentor for young teachers (or newly recruited ones, who came from another profession, after a long break, etc.) in the educational organization. 2. Ведет программы допрофессионального психолого-педагогического образования (ДПППО) для обучающихся образовательной организации / Managing programs of pre-professional psychological and pedagogical education (PPPE) for students in the educational organization | 1. Руководит педпрактикой студентов / Supervising students' teaching practice. 2. Ведет программы ДПППО (участвует) для обучающихся муниципалитета / Managing (participating in) PPPE programs for students of the municipality. 3. Делится опытом наставничества молодых педагогов на уровне муниципалитета / Sharing the experience of mentoring young teachers at the municipality level. 4. Описание опыта наставничества в отчуждаемой форме в базе данных муниципалитета / Description of the mentoring experience in an alienated form in the municipality database | 1. Руководит стажировкой сторонних педагогов / Supervising external teachers' internship. 2. Ведет программы ДПППО (участвует) для обучающихся региона / Managing (participating in) PPPE programs for students of the region. 3. Внештатный лектор системы повышения квалификации / Freelance lecturer of the advanced training system. 4. Разработка собственных программ повышения квалификации, в том числе онлайн-курсов / Developing author's advanced training programs, including online courses. 5. Делится опытом наставничества молодых педагогов на уровне региона / Sharing the experience of mentoring young teachers at the regional level. 6. Описание опыта наставничества в отчуждаемой форме в базе данных региона / Description of the mentoring experience in an alienated form in the region's database |

Таблица 3 / Table 3

**Состав и качество функций
для получения квалификационной категории/дополнительной квалификации /
Contents and quality of functions for obtaining a qualification category/additional qualification**

| <p>Степень национальной системы профессионального роста педагогических работников (НСПР ПР) / National Teacher Growth System (NTGS) Stage.</p> <p>Квалификационная категория / Qualification category.</p> <p>Дополнительная квалификация / Additional qualification</p> | <p>Состав и качество функций (содержание функций определено в табл. 2 и закодировано соответствующими литерами) / Contents and quality of functions (the contents of the functions are defined in Table 2 and coded with the corresponding letters)</p> | <p>Достижения, которые позволяют получить квалификационную категорию по упрощенной процедуре / Achievements to gain a qualification category under a simplified procedure</p> |
|--|---|---|
| <p>Вход в профессию / Entering the profession</p> | <p align="center">А / А</p> <p>Минимальный допустимый (соответствующий профессиональному стандарту) уровень / Minimum acceptable (professional standard) level</p> | <p>Диплом с отличием. Победа в профессиональном конкурсе среди студентов / Excellence Diploma. Winning a professional student competition.</p> <p>Skills-паспорт (по результатам демонстрационного экзамена) / Skills passport (based on the results of the demo exam)</p> |
| <p>Педагог. Соответствие занимаемой должности / Teacher. Professional aptitude</p> | <p align="center">А / А</p> <p>Результаты на уровне образовательной организации / Outcomes at the level of the educational organization</p> | |
| <p>Педагог. I квалификационная категория / Teacher. Qualification Category I</p> | <p align="center">Б+Г+Ж / В+D+G</p> | <p>Победа в муниципальном этапе профессионального конкурса / Winning a professional competition at the municipality stage</p> |
| <p>Педагог. Высшая квалификационная категория / Teacher. Highest Qualification Category</p> | <p align="center">В+Г+Ж / С+D+G</p> | <p>Победа в региональном этапе профессионального конкурса / Winning a professional competition at the regional stage.</p> <p>Ведомственная награда в межаттестационный период / Departmental award in the inter-certification period.</p> <p>Руководство региональной предметной комиссией по ГИА / Managing the Regional Subject Commission on SFE</p> |
| <p>Педагог I/высшей квалификационной категории, выполняющий методическую работу / Teacher of QC I/HQC performing methodological work</p> | <p align="center">Б(В)+Д / В(С)+Е</p> | <p>Признание лучшей практики на уровне муниципалитета, включение практики или цифровых образовательных ресурсов в муниципальную базу данных / Recognition of best practice at the municipality level, inclusion of the practice or digital educational resources in the municipal database</p> |
| | <p align="center">Б(В)+Е / В(С)+F</p> | <p>Признание лучшей практики на уровне региона и выше, включение практики или цифровых образовательных ресурсов в региональную и/или федеральную базу данных / Recognition of best practice at the regional (and higher) level, inclusion of the practice or digital educational resources in the regional and/or federal database</p> |

Окончание табл. 3 / Table 3, ending

| | | |
|---|------------------------|---|
| Педагог I/высшей квалификационной категории, выполняющий функции наставника / Teacher of QC I / HQC acting as a mentor | Б(В)+З / В(С)+Н | Аккредитованная авторская программа повышения квалификации, реализуемая в качестве внештатного лектора Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников / Accredited author's advanced training program, implemented by a freelance lecturer at the Center for Continuous Professional Development of Teachers |
| | Б(В)+И / В(С)+И | Победа в региональном конкурсе «Навыки мудрых» / Winning the regional competition "Skills of the Wise". Аккредитованный авторский онлайн-курс повышения квалификации / Accredited author's online advanced training course |

Наличие возможности упрощенной процедуры аттестации и оценки качества выполнения новых видов дополнительной педагогической деятельности также увеличивает свободу педагога в проектировании профессиональной траектории развития. Определение состава профессиональных достижений для упрощенной процедуры аттестации может стать эффективным управленческим инструментом, стимулирующим активность педагогов не только к профессиональному росту, но и к повышению продуктивности (например, созданию цифровых методических и образовательных ресурсов в отчуждаемой форме), участию в профессиональных конкурсах.

Кроме того, это позволяет попутно решать еще ряд задач управления национальной системой профессионального роста педагогических работников: пополнение депозитария цифровых ресурсов, стимулирование развития онлайн-обучения педагогов, повышение эффективности деятельности центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и их позиционирования как новых элементов инфраструктуры национальной системы профессионального роста педагогических работников. Стимулирование освоения педагогами новых профессиональных ролей в рамках процедуры аттестации (сетевой педагог, сетевой методист, эксперт, тьютор, наставник проекта и др.) становится основой возникновения и последующего оформления новых педагогических профессий.

Проект совокупности требований к составу и качеству функций на каждой ступени национальной системы профессионального роста педагогических работников (НСПР ПР) представлен в табл. 3.

Заключение

В субъектах Российской Федерации сегодня наработан большой опыт использования различных форм материального и нематериального вознаграждения педагогов как за качество основной деятельности, так и за выполнение дополнительных видов педагогической деятельности (экспертиза, кураторство, тьюторство, наставничество, методическая работа и др.) (Эф-

фективный контракт..., 2017; Камка, Фоменко, 2019; Единые рекомендации..., 2019). Представляется, что нормативное регулирование вознаграждения за выполнение функций наставничества и(или) методической работы возможно осуществить тремя способами:

1. Установление повышающих коэффициентов за выполнение новых видов дополнительной педагогической деятельности наставничества/методической работы таким же образом, как за квалификационную категорию, работу в сельских населенных пунктах и др.

2. Для обеспечения гарантий государства в части вознаграждения за новые функции увеличение размера минимального оклада для педагогов первой/высшей квалификационной категории, выполняющих дополнительные виды педагогической деятельности (наставничества и/или методической работы).

3. Определение порядка выплаты денежного вознаграждения за выполнение новых видов дополнительной педагогической деятельности (наставничества/методической работы) таким же образом, как за классное руководство.

Любой из этих способов потребует внесения изменений в ряд федеральных и региональных нормативных актов.

Представленная модель, на наш взгляд, может стать составной частью национальной системы профессионального роста педагогических работников, что позволит выполнить поручение Президента РФ и обеспечить педагогам дополнительные возможности профессионального роста на переходный период. Дальнейшее развитие модели может происходить в направлении введения новых должностей, новых квалификационных категорий, новых возможностей для формирования траекторий карьерного роста и профессионального развития педагогов.

Список литературы

- Агранович М.Л., Зайцева О.В., Ермачкова Ю.В.* Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата: аналитический доклад. Москва: Федеральный институт развития образования, межрегиональная ассоциация мониторинга и статистики образования, 2015. URL: <http://www.mamso.ru/node/73540> (дата обращения: 08.02.2021).
- Бершадский М.Е.* Формирование национальной системы учительского роста // Вестник образования. 2017. № 10. С. 56–64.
- Василевская Е.В.* Общенациональная система профессионального роста учителей: профессиональные компетентность и компетенции // Сборник материалов Всероссийской конференции по анализу хода внедрения Национальной системы учительского роста. М., 2017. С. 94–103.
- Вейдт В.П.* Новые профессиональные роли и компетенции педагогических работников системы дополнительного профессионального образования // Непрерывное образование. 2020. № 1(31). С. 27–31.
- Гохберг Л.М., Ковалева Г.Г., Ковалева Н.В. и др.* Образование в цифрах: 2018: краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 80 с.
- Дудина Е.А.* Наставничество как особый вид педагогической деятельности: существенные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 5. С. 25–36. <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>

- Единые рекомендации по установлению на федеральном, региональном и местном уровнях систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений на 2019 год // Российская газета. 11.01.2019. URL: <https://rg.ru/2019/01/11/zarplata-dok.html> (дата обращения: 02.02.2021).
- Забродин Ю.М., Сергоманов П.А., Гаязова Л.А., Леонова О.И. Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65–76. <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2015200506>
- Илалтдинова Е.Ю., Фролова С.В. Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53 (10). С. 17–23.
- Камка С.В., Фоменко С.Л. Проектирование системы учительского роста на муниципальном уровне. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. № 2 (65). С. 46–52.
- Колесникова К. Министр просвещения рассказал, какие новые должности появятся в школах // Российская газета. 11.01.2019. URL: <https://rg.ru/2020/08/10/ministr-prosveshcheniia-rasskazal-kakie-novye-dolzhnosti-poiaviatsia-v-shkolah.html> (дата обращения: 09.09.2020).
- Королёва Л.Н., Безматерных Т.А., Протопопова В.А. Среда профессионального развития учителя российской школы, «устремленной в будущее»: стратегии, практики, перспективы: методическое пособие. Р. н/Д.: ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2018. 168 с.
- Логвинова И.М., Копотева Г.Л. Методическая компетентность педагога в процессе реализации ФГОС: содержание понятия и способы оценки // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.Ю. Новоселовой. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. С. 578–587.
- Марголис А.А., Аржаных Е.В., Хуснутдинова М.Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 134–159. <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-133-159>
- Масюкова Н.Г. Методическая компетентность в структуре профессиональной компетентности учителя // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 67–68.
- Навазова Т.Г., Бубнова И.С., Пирожкова О.Б., Шибанкова Л.А. Роль и место социально-психологической готовности к инновациям в системе профессионального роста педагога // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 122–132. <http://dx.doi.org/10.34772/KPJ.2019.137.6.007>
- Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как способ преодоления профессиональных дефицитов педагога // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 9. С. 34–37.
- Пастухова И.П. Проблемы формирования методической компетентности преподавателей в контексте внедрения профессионального стандарта педагога // Среднее профессиональное образование. 2017. № 2. С. 3–9.
- Пуденко Т.И. Концептуальные основы модели профессионального роста педагогических работников на основе оценки уровня владения профессиональными компетенциями // Управление образованием: теория и практика. 2019. № 4 (36). С. 4–13.
- Севастьянова М. Что изменится с введением должностей старшего и ведущего учителя // Activityedu.ru. 05.06.2019. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/teacher/cto-izmenitsya-s-vvedeniem-dolzhnostey-starshiy-uchitel-i-vedushchiy-uchitel/> (дата обращения: 09.09.2020).
- Чернявская А.П., Данилова Л.Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С. 62–70. DOI: 10.24411/1813-145X-2019-10453.

Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахмиева Г.П. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей // *Человек и образование*. 2018. № 4 (57). С. 202–209.

Эффективный контракт для профессионалов социальной сферы: тренды, потенциал, решения: экспертный доклад / отв. ред. Я.И. Кузьминов, С.А. Попова, Л.И. Якобсон; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». М.: Издательский дом ВШЭ, 2017. 141 с.

Brümmer F., Durdel A., Fischer-Münnich C., Fittkau J., Weiger W. *Qualitätsoffensive Lehrerbildung: Zwischenbericht der Evaluation*. Hamburg: Ramboll Management Consulting GmbH, 2018. 143 p. URL: <https://de.ramboll.com/-/media/81b4df30a5364631875f142bf7034b15.pdf> (accessed: 10.02.2021).

Liang X., Kidwai H., Zhang M. *How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World*. Washington: World Bank Group, 2016. 181 p. URL: http://www.iberchina.org/files/2017/shanghai_education.pdf (дата обращения: 10.02.2021).

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Supporting Mathematics Teachers in the United States and Finland: Proceedings of a Workshop*. Washington, DC: The National Academies Press, 2018. 80 p. <https://doi.org/10.17226/24904>

Nine National Frameworks. Versions in July 2020 / Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. URL: <https://www.aitsl.edu.au/about-aitsl/9-national-frameworks> (accessed: 10.02.2021).

Singapore: A Teaching Model for the 21st Century / Center on International Education Benchmarking. 2016. URL: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf> (accessed: 10.02.2021).

История статьи:

Поступила в редакцию: 5 декабря 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Кузнецова А.Г., Яровая Е.Б. Проектирование горизонтальной карьеры педагога на основе дополнительных видов педагогической деятельности и профессиональных достижений: отечественный и зарубежный опыт // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 174–193. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-174-193>

Сведения об авторах:

Кузнецова Алла Геннадьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета (Хабаровск, Россия). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4951-7639>, eLIBRARY SPIN-код: 4964-4865, Researcher ID: AAY-4301-2020. E-mail: kuznetsova85@gmail.com.

Яровая Елена Борисовна, директор Международного центра непрерывного образования Российского университета дружбы народов (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: yarovaya.e@gmail.com.

Designing a Teacher's Horizontal Career based on Additional Types of Pedagogical Activities and Professional Achievements: Russian and International Experiences

Alla G. Kuznetsova¹, Elena B. Yarovaya²

¹Pacific National University,
136 Tikhookeanskaya St, Khabarovsk, 680035, Russian Federation

²Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),
6 Miklukho-Maklaya St, Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The relevance of developing approaches to the formation of organizational and regulatory conditions for teachers' professional careers is determined by the goals of implementing the Russian Federal project *Teacher of the Future* and the necessity to provide the quality of Russian education by improving teachers' professional competence. The aim of the present study is to develop a model of a teacher's career based on the institutionalization of the professional roles of "mentor" and "methodologist" as additional types of pedagogical activities and professional achievements. The official concept of the *National Teacher Growth System (NTGS)* was based in different periods on the research of different scholar teams that proposed the formation of a vertical teacher's career by introducing from two to five new positions, and has changed several times in recent years, but has not been implemented. Based on the analysis and theoretical comprehension of Russian and international practices of stimulating the professional growth of teachers, a project of a diversified professional career trajectory in relation to the teacher's position (horizontal career) is proposed; framework requirements for the amount and quality of additional types of pedagogical activities are identified for their differentiated assessment at each stage of a teacher's career. The proposed model can be used as an intermediate one and developed at the next stages of the implementation of the federal project *Teacher of the Future* towards the introduction of new positions, new qualification categories, new opportunities to form teachers' professional growth trajectories for career-building and professional development.

Key words: teacher's professional career, teacher's professional growth, National Teacher Growth System, professional achievements

References

- Agranovich, M.L., Zaitseva, O.V., & Ermachkova, Yu.V. (2015). *Rossiiskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov. Shkol'nyi uchitel': obrazovanie, nagruzka, zarplata: Report for Interregional Association for Monitoring and Education Statistics*. Retrieved February 8, 2020, from: <http://www.mamso.ru/node/73540> (In Russ.)
- Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited. (2020). *Nine National Frameworks*. Versions in July 2020. Retrieved February 10, 2021, from: <https://www.aitsl.edu.au/about-aitsl/9-national-frameworks>
- Bershadskiy M.E. (2017). Formirovanie natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta. *Vestnik Obrazovaniya*, (10), 56–64. (In Russ.)
- Brümmer, F., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittkau, J., & Weiger, W. (2018). *Qualitätsorientierte Lehrerbildung: Zwischenbericht der Evaluation*. Hamburg: Ramboll Management Consulting GmbH. Retrieved February 10, 2021, from: <https://de.ramboll.com/-/media/81b4df30a5364631875f142bf7034b15.pdf>

- Center on International Education Benchmarking. (2016). *Singapore: A Teaching Model for the 21st Century*. Retrieved February 10, 2021, from: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/02/SingaporeCountryBrief.pdf>
- Chernyavskaya, A.P., & Danilova, L.N. (2019). Teacher-mentor as an assistant in adaptation of the young teacher in school. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (4), 62–70. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10453>
- Dudina, E.A. (2017). Mentoring as an educational activity: Essential characteristics and structure. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 7(5), 25–36. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02>
- Edinye rekomendatsii po ustanovleniyu na federal'nom, regional'nom i mestnom urovnyakh sistem oplaty truda rabotnikov gosudarstvennykh i munitsipal'nykh uchrezhdenii na 2019 god. (2019, January 11). *Rossiiskaya Gazeta*. Retrieved February 2, 2021, from <https://rg.ru/2019/01/11/zarplata-dok.html> (In Russ.)
- Gokhberg, L.M., Kovaleva, N.V., & Kuzminov, Ya.I. (Eds.). (2018). *Obrazovanie v tsifrakh: 2018*. Moscow: HSE Publ. (In Russ.)
- Ilatdinova, E.Yu., & Frolova, S.V. (2016). Problems and foreign experience of technologization of mentoring in professional development of the teacher. *Problemy Sovremennogo Pedagogicheskogo Obrazovaniya*, 53(10), 17–23. (In Russ.)
- Kamka, S.V., & Fomenko, S.L. (2019). Designing of a system of teachers' growth on the municipal level. *Munitsipal'noe Obrazovanie: Innovatsii i Eksperiment*, (2), 46–52. (In Russ.)
- Kolesnikova, K. (2019, January 11). Ministr prosveshcheniya rasskazal, kakie novye dolzhnosti poyavyatsya v shkolakh. *Rossiiskaya Gazeta*. Retrieved September 9, 2020, from <https://rg.ru/2020/08/10/ministr-prosveshcheniia-rasskazal-kakie-novye-dolzhnosti-poiaviatsia-v-shkolah.html> (In Russ.)
- Koroleva L.N., Bezmaternykh T.A., & Protopopova, V.A. (2018). *Sreda professional'nogo razvitiya uchitelya rossiiskoi shkoly, "ustremlennoi v budushchee": Strategii, praktiki, perspektivy*. Rostov-na-Donu: GBU DPO RO RIPK i PPRO Publ. (In Russ.)
- Kuzminov, Ya.I., Popova, S.A., & Yakobson L.I. (Eds.). (2017). *Effektivnyi kontrakt dlya professionalov sotsial'noi sfery: Trendy, potentsial, resheniya: Ekspertnyi doklad*. Moscow: HSE Publ. (In Russ.)
- Liang, X., Kidwai, H., & Zhang, M. (2016). *How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World*. Washington: World Bank Group. Retrieved February 10, 2021, from http://www.iberchina.org/files/2017/shanghai_education.pdf
- Logvinova, I.M., & Kopoteva, G.L. (2017). Metodicheskaya kompetentnost' pedagoga v protsesse realizatsii FGOS: sodержanie ponyatiya i sposoby otsenki. *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste innovatsionnykh projektov obshchestvennogo razvitiya: Conference Proceedings* (pp. 578–587). Moscow: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO Publ. (In Russ.)
- Margolis, A.A., Arzhanykh, E.V., & Khusnutdinova, M.R. (2019). Institutionalization of mentoring as a resource for professional development of Russian teachers. *Educational Studies. Moscow*, (4), 134–159. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-133-159>
- Masyukova, N.G. (2015). Methodical competence as a component of professional competence of a teacher. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*, (3), 67–68. (In Russ.)
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). *Supporting Mathematics Teachers in the United States and Finland: Proceedings of a Workshop*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24904>
- Navazova, T.G., Bubnova, I.S., Pirozhkova, O.B., & Shibankova, L.A. (2019). The role and place of socio-psychological readiness for innovation in the system of professional teacher's growth. *Kazan Pedagogical Journal*, (6), 122–132. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.34772/KPJ.2019.137.6.007>
- Nugumanova, L.N., & Yakovenko, T.V. (2018). Nastavnichestvo kak sposob preodoleniya professional'nykh defitsitov pedagoga. *Professional'noe Obrazovanie. Stolitsa*, (9), 34–37 (In Russ.)

- Pastukhova, I.P. (2017). Problems of teachers' methodical competence formation in the context of introducing professional standards for teachers. *Srednee Professional'noe Obrazovanie*, (2), 3–9. (In Russ.)
- Pudenko, T.I. (2019). Conceptual foundations of the professional growth model teachers taking into account the possession of professional competencies. *Management of Education: Theory and Practice*, (4), 4–13. (In Russ.)
- Sevastyanova M. (2019, June 5). Chto izmenitsya s vvedeniem dolzhnostei starshogo i vedushchego uchitelya. (In Russ.) Retrieved September 9, 2020, from <https://activityedu.ru/Blogs/teacher/chto-izmenitsya-s-vvedeniem-dolzhnostey-starshiy-uchitel-i-vedushchiy-uchitel/>
- Shilova, O.N., Ermolaeva, M.G., & Akhtieva, G.R. (2018). Current state and problems of mentoring of institute for young teachers development. *Chelovek i Obrazovanie*, (4), 202–209. (In Russ.)
- Vasilevskaya, E.V. (2017). Obshchenatsional'naya sistema professional'nogo rosta uchitelei: professional'nye kompetentnost' i kompetentsii. *Conference proceedings on National Teacher Growth System implementation* (pp. 94–103). Moscow. (In Russ.)
- Veidt, V.P. (2020). New professional roles and competencies of teachers in the additional professional education system. *Nepreryvnoe Obrazovanie*, (1), 27–31. (In Russ.)
- Zabrodin, Y.M., Sergomanov, P.A., Gayazova, L.A., & Leonova, O.I. (2015). Development of the Differentiation System of Skill Levels in Teaching Professional Standards. *Psychological Science and Education*, 20(5), 65–76. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2015200506>

Article history:

Received: 30 August 2020

Revised: 10 January 2021

Accepted: 15 January 2021

For citation:

Kuznetsova, A.G., & Yarovaya, E.B. (2021). Designing a Teacher's Horizontal Career based on Additional Types of Pedagogical Activities and Professional Achievements: Russian and International Experiences. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 174–193. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-174-193>

Bio notes:

Alla G. Kuznetsova, Doctor in Pedagogics, is Professor of the Department of Pedagogy of the Pacific National University (Khabarovsk, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4951-7639>, eLIBRARY SPIN-код: 4964-4865, Researcher ID: AAY-4301-2020. E-mail: kuznetsova85@gmail.com.

Elena B. Yarovaya is Director of the International Centre for Continuing Education of the Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) (Moscow, Russia). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, eLIBRARY SPIN-код: 7480-4880, Scopus ID: 56528023600, Researcher ID: P-2785-2016. E-mail: yarovaya.e@gmail.com.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-194-216

УДК 159.923

Исследовательская статья

Характеристики профессионального выгорания административно-управленческого персонала российских образовательных организаций в условиях внедрения инновационных технологий

С.С. Белоусова

Школа № 1514,

Российская Федерация, 119311, Москва, ул. Крупской, д. 12

Аннотация. Изучается специфика профессионального выгорания педагогов, занимающихся, помимо непосредственной педагогической деятельности, администрированием образовательных организаций. Актуальность проблемы исследования обуславливается существенными социально-экономическими и политическими изменениями, происходящими в современной системе образования: ее интенсивная модернизация, внедрение инновационных технологий в образование оказывают влияние не только на содержательную сторону образовательного процесса, но и на его организацию. Внедрение этих инноваций ложится на плечи именно административно-управленческого персонала школ, что требует от последних огромных эмоциональных, интеллектуальных и психических затрат. Целью исследования является выявление характеристик профессионального выгорания и его симптомов у административно-управленческого персонала образовательных организаций в соотношении с выраженностью у них психологических защит и мотивационного профиля личности. В исследовании приняли участие 75 педагогов (54 женщины, 21 мужчина), занимающих в образовательном учреждении должности заместителя директора по учебной, воспитательной работе. Стаж административной работы в образовательной организации составляет от 1 до 23 лет, средний возраст – 37,5 лет. Использовался комплекс валидных и надежных психодиагностических методик: опросник на определение уровня профессионального выгорания (МБИ) К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой, опросник диагностики типа психологической защиты или индивидуального жизненного стиля (ИЖС) Плутчика – Келлермана – Конте в адаптации Е.С. Романова, Л.Р. Гребенщикова, методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана. С использованием корреляционного анализа было выявлено, что у педагогов, занимающих дополнительно административную должность в образовательном учреждении, профессиональное выгорание взаимосвязано с проявлением психологических защит подавления, проекции и интеллектуализации. Также установлена взаимосвязь между профессиональным выгоранием и снижением мотивации к общению, общей активности, творческой активности и общественной полезности деятельности. Выявленная специфика профессиональной деятельности и профессионального выгорания заместителей директоров школ, а также характеристик их стратегий преодоления кризисных ситуаций в профессиональной деятельности в условиях изменений и неопределенности, открывают возможности разработки и реали-

© Белоусова С.С., 2021

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

зации программ профилактики профессионального выгорания данной категории педагогических работников и психологического сопровождения их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, административно-управленческий персонал образовательных организаций, психологическая защита, мотивационный профиль личности

Введение

Внедрение большого количества инновационных технологий в системе образования в последние несколько лет способствует усилению процесса ее модернизации и развития. Перед образовательными организациями вставали, в частности, следующие задачи: внедрение федеральных государственных образовательных стандартов начального, среднего и общего образования; изменение содержания программ образования и их апробация; внедрение инклюзивного образования; разработка и внедрение программ, направленных на формирование у обучающихся функциональной и финансовой грамотности; активное развитие проектных технологий. Это лишь те немногие инновации, внедряемые и реализуемые во многих образовательных организациях в нашей стране в «плановом» режиме. Одновременно с процессами, происходящими внутри самой системы образования, существенное воздействие на образовательные организации оказывают внешние социальные процессы и явления. В частности, глобализация и рыночные отношения распространяются и на систему образования, что выражается во внедрении платных образовательных услуг, росте конкуренции образовательных организаций, увеличении их самостоятельности, появлении негосударственных форм обучения и т. п. Наряду с адаптацией к изменениям, вызванным закономерными процессами социального развития, возникает необходимость продолжения реализации своей профессиональной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций, характеризующихся неопределенностью, отсутствием выработанных механизмов и алгоритмов действий. Возможность внедрения дистанционных форм обучения в образовательный процесс, с одной стороны, рассматривается в последние несколько лет как один из путей оптимизации реализации образовательного процесса, повышения уровня доступности получения образования, привлечения дополнительного контингента обучающихся, как способ снижения затрат на образовательный процесс, способ повышения имиджа своей организации. С другой стороны, в условиях возникновения угрозы распространения заболевания (COVID-19), представляющего опасность для окружающих, внедрения мер, сдерживающих его распространение, возникла необходимость продолжения обучения для учащихся. Данный внешний фактор стал пусковым механизмом массового и обязательного внедрения дистанционных форм обучения. Встала задача быстрой разработки эффективных алгоритмов работы, учитывающих образовательные потребности учащихся, профессиональные компетенции педагогов и законодательные, нормативно-правовые и санитарные правила и нормативы организации образовательного процесса (Водопьянова, 2019).

Чтобы справиться с данной задачей, а также соответствовать всем требованиям, предъявляемым со стороны общества, государства, всех участников образовательного процесса и в то же время эффективно справляться со своими профессиональными задачами, необходимы огромные эмоциональные, интеллектуальные и психологические усилия и затраты. Значение когнитивной и психоэмоциональной компетентности персонала, осуществляющего административно-управленческую деятельность, сложно переоценить (Гришина, 2016). Заместители директоров занимают особое место в образовательной организации и в системе профессиональных взаимоотношений. В результате своего непосредственного ежедневного живого взаимодействия с педагогами, обучающимися, родителями административно-управленческий персонал играет особую роль в обеспечении благополучия организации. Именно данная категория педагогических работников благодаря своим личностным качествам, а также знаниям, умениям и навыкам является ключевым звеном для продуктивного решения тактических задач образовательной организации. Они являются основным связующим звеном между руководителем образовательной организации, контролирующими органами и непосредственными участниками образовательного процесса. Именно на их плечи ложатся задачи разработки и внедрение в систему работы новых технологий и инноваций. Таким образом, административно-управленческий персонал на сегодняшний день рассматривается как ценный ресурс, от которого в определенной степени зависит эффективность и успешность деятельности всей организации.

Быстрые инновационные изменения в образовательной среде, с одной стороны, а также постоянное взаимодействие с педагогическим коллективом, с другой, усиливают организационный фактор эффективной деятельности всего образовательного учреждения. Проявления профессионального выгорания заместителей руководителей образовательных учреждений через профессиональное общение в коллективе однозначно будут усиливать психоэмоциональное напряжение в коллективе при воздействии закономерных социально-психологических механизмов, таких как эмоциональное заражение и идентификация, вызывать повышенную конфликтность и социально-психологическое неблагополучие в образовательных организациях (Водопьянова, 2019).

Возникают противоречия между требуемой от заместителей руководителей образовательных организаций мобилизацией и дефицитом психоэмоциональных ресурсов, вызывающим достаточно устойчивые отрицательные состояния, проявляющиеся в перенапряжении и переутомлении, что приводит к появлению серьезных проблем в физическом и психологическом здоровье. Для данной профессии важными являются показатели эффективности, которые, в свою очередь, обеспечиваются набором личностных качеств: гибкостью, коммуникабельностью, мотивацией к достижению, высокой стрессоустойчивостью, набором адаптивных копинг-стратегий. Данное обстоятельство послужило основанием для рассмотрения в качестве возможных взаимосвязей профессионального выгорания с копинг-стратегиями и мотивационным профилем личности административно-управленческого персонала (Бичурина, 2017).

Научный интерес в отечественной психологии, направленный на проблему изучения профессионального выгорания сотрудников, был обусловлен публикациями результатов исследования «синдрома эмоционального сгорания» в англоязычной литературе, в которых отмечалось наибольшая предрасположенность к возникновению и развитию данного синдрома у профессионалов, работающих с людьми. Однако первоначальные отечественные исследования преимущественно носили либо постановочный характер, либо имели узкую эмпирическую направленность. К ним можно отнести исследования Н.Е. Водопьяновой, Н.В. Гришиной, В.Е. Орла, Т.В. Форманюк, В.В. Бойко.

В работах Н.Е. Водопьяновой профессиональное выгорание рассматривается как понятие, включающее в себя различные сочетания психопатологических, психосоматических симптомов, признаков деформации личности и нарушения ее функционирования в профессиональной сфере (Водопьянова, 2019).

В своем исследовании Н.В. Гришина говорит о том, что эмоциональное выгорание является результатом искажения ценностно-смысловой сферы личности, что зачастую приводит к возникновению экзистенциального состояния. Автор говорит о недостаточности понимания синдрома как разновидности профессионального стресса. Она утверждает, что состояние выгорания связано с утратой ощущения смысла деятельности как одной из составляющих смысла жизни и в особо тяжелых случаях вызывает экзистенциальный невроз. Однако, по мнению автора, синдром эмоционального выгорания имеет и положительный аспект – он дает возможность изменить собственную жизнь, возможность восстановиться и открыть для себя новые горизонты (Гришина, 2016).

В исследованиях В.Е. Орла выгорание изучается как вид ответной реакции на продолжительные рабочие стрессы и межличностное общение. По мнению автора, выгорание является профессиональным феноменом, характеризующимся физическим, эмоциональным и умственным истощением и проявляющимся преимущественно в профессиях социальной сферы (Орел, 2006).

В.В. Бойко высказывает мнение о том, что выгорание – это механизм психологической защиты, выражающийся в полном или частичном исключении эмоций в качестве ответа на избранные психотравмирующие воздействия. Также автор считает, что выгорание – динамический процесс, возникающий и развивающийся поэтапно в соответствии с механизмом развития стресса. По мнению В.В. Бойко, явление выгорания является исключительно дисфункциональным, отрицательно сказывается на личностном развитии работника, его профессиональной деятельности, отношениях с коллегами, руководством и подчиненными и ведет к профессиональной деформации личности (Бойко, 1999).

До сих пор открытым остается вопрос о факторах, влияющих на возникновение и развитие эмоционального и профессионального выгорания. Личностные черты или характеристики деятельности, особенности межличностного взаимодействия или факторы рабочей среды являются пусковым механизмом данного процесса? Системный анализ факторов, оказывающих

влияние на возникновение и развитие профессионального выгорания педагогических работников, представлен в работах Т.В. Форманюк, выделившей три группы факторов – личностные, ролевые и организационные (Форманюк, 1994). Расширяется данный анализ в последующем также в работах В.В. Бойко (Бойко, 1999).

Большинство современных психологических исследований, касающихся работников социальных профессий, посвящены изучению факторов, влияющих на эмоциональное и/или профессиональное выгорание. Так, например, А.Н. Блинков рассматривает профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности личности (Блинков, Лебединцева, 2018). О.И. Лебединцева в качестве фактора, способствующего или предотвращающего развитие выгорания у педагогических работников, рассматривает эмоциональный интеллект (Лебединцева, 2017). Роль ответственности в эмоциональном выгорании педагогов раскрыта в работах С.И. Кудинова и И.В. Седовой (Кудинов и др., 2016; Седова, 2014). Ряд исследователей (Барабанщикова, Климова, 2015; Полякова, 2016; Михайлова, Куликова, 2016; Ширяева, 2017) изучают профессиональное выгорание в контексте деформации личности.

В отдельное направление исследований стоит отнести работы, раскрывающие специфику профессиональной управленческой и педагогической деятельности руководителей образовательных учреждений, ее влияние на личностную, эмоциональную, коммуникативную сферы личности (Арендчук, 2016; Бичурина, 2017; Ожиганова, 2018; Шилова, Пономарева, 2016). В то же время отсутствуют работы, раскрывающие психологические особенности профессиональной деятельности заместителей директоров образовательных организаций как особой категории педагогических работников и особенностей их профессионального выгорания.

Зарубежными исследователями проблема выгорания рассматривается преимущественно в рамках концепции стресса Г. Селье (Huybels et al., 2018; Jood et al., 2017; Lopes, da Silva, 2018; Ravalier, Walsh, 2018).

В российской и зарубежной науке общеизвестными являются основные модели эмоционального выгорания. Среди них однофакторная модель эмоционального выгорания, согласно которой это явление рассматривается как состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях (Pines, Aronson, 1988; Aronson et al., 2017). В двухфакторной модели синдром эмоционального выгорания представляет двухмерную конструкцию, складывающуюся из эмоционального истощения и деперсонализации, где эмоциональное истощение – это «аффективный компонент» жалоб на свое здоровье, нервное напряжение, физическое самочувствие, а деперсонализация или «установочный компонент» связан с изменением отношений либо к пациентам, либо к себе (Dierendonck et al., 1994; Schaufeli et al., 2020).

Одна из самых известных, трехфакторная модель эмоционального выгорания К. Маслач (Maslach, Leiter, 2016) является трехмерным конструктом, включающим эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Основная составляющая эмоционального выгора-

ния – эмоциональное истощение, которое проявляется как сниженный эмоциональный фон, апатия или эмоциональное перенасыщение. Деперсонализация выражается в деформации отношений с другими людьми (зависимость от окружающих, усиление негативизма, циничность установок и обесценивание чувств по отношению к пациентам или клиентам). Редукция личностных достижений проявляется в негативизме по отношению к служебным обязанностям, занижении своих профессиональных достижений, негативной самооценке, ограничении своих обязанностей по отношению к другим, преуменьшении собственного достоинства (Maslach, Leiter, 2016).

Эмоциональное выгорание рассматривалось как динамический процесс, который развивается во времени и характеризуется нарастающей выраженностью его проявлений. Например, модель В. Perlman и Е.А. Hartman включает в себя четыре стадии развития стресса: напряженность, возникающая в связи с дополнительными усилиями по адаптации к ситуационным рабочим требованиям; переживание стресса; возникновение физиологических (физическое истощение), аффективно-когнитивных (иррациональные установки, неконструктивные переживания и чувства) и поведенческих (дезадаптация, дистанцирование от профессиональных обязанностей) реакций; многогранное переживание хронического психологического стресса (Perlman, Hartman, 1982; Hartman, 1991).

Анализируя работы зарубежных исследователей проблемы взаимодействия личности и среды, мы можем отметить, что средовой фактор рассматривается большинством из них как один из основополагающих при формировании профессионального выгорания (Aronson et al., 2015; Burt et al., 2017; Leka, 2016; Bianchi et al., 2015, 2017; Harrison, Dawson, 2016; Litchfield et al., 2016; Mesters et al., 2017; Rugulies, 2019; Thisted et al., 2018).

Таким образом, несмотря на большое количество теоретических и эмпирических изысканий, проблема взаимодействия профессии и личности не теряет своей актуальности, а вышеобозначенный анализ позволяет сформулировать проблему исследования, заключающуюся в недостаточной изученности особенностей проявления и протекания синдрома профессионального выгорания у административно-управленческого персонала образовательных организаций. *Цель работы* – выявление характеристик профессионального выгорания и его симптомов у административно-управленческого персонала образовательных организаций в соотношении с выраженностью у них психологических защит и мотивационного профиля личности.

Процедура и методы исследования

Участники. Исследование осуществлялось на базе ряда общеобразовательных организаций г.о. Тольятти Самарской области. Всего в исследовании приняли участие 75 педагогов (54 женщины, 21 мужчина), занимающих в образовательном учреждении должности заместителя директора по учебной, воспитательной работе. Стаж административной работы в образовательной организации составлял от 1 до 23 лет, средний возраст – 37,5 лет. Сбор эмпирических данных осуществлялся с января по март 2020 года. В этот период перед административно-управляющим персоналом (АУП) об-

разовательных учреждений, принимавшим участие в исследовании, встала задача внедрения системы инклюзивного образования, реализации программ формирования у обучающихся функциональной грамотности, а также возникла необходимость разработки системы дистанционного обучения в условиях неопределенности сроков периода самоизоляции.

Методики. В исследовательской работе использовался комплекс психодиагностических методик, отвечающих требованиям валидности и надежности.

Опросник на определение уровня профессионального выгорания (MBI), разработанный К. Маслач и С. Джексоном (Maslach, Leiter, 2016), в адаптации Н.Е. Водопьяновой (Водопьянова, 2009). Данный опросник включает в себя шкалы «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция личных достижений». Тестовые нормы разработаны на основании данных российской выборки (Водопьянова, 2009). Шкалы «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» оцениваются в прямом соотношении – чем больше балл, тем больше у обследуемого выражены соответствующие стороны выгорания. Диапазон баллов по шкале «эмоциональное истощение» составляет от 5 до 54. Сумма баллов больше 34 соответствует очень высокому уровню выраженности показателя. По шкале «деперсонализация» диапазон баллов составляет от 1 до 30 баллов. Для мужчин очень высокому уровню выраженности соответствуют баллы более 15, для женщин – более 14. Третья шкала – «редукция профессиональных достижений» – оценивается иначе: чем меньше сумма баллов, тем меньше выражена данная стороны профессионального выгорания. Диапазон – от 1 до 48 баллов. Для мужчин очень высокому уровню выраженности соответствуют баллы менее 22, для женщин – менее 21. *Интегральный показатель психического выгорания* вычисляется посредством суммирования с учетом использования обратных значений по шкале «редукция профессиональных достижений».

Опросник диагностики типа психологической защиты или индивидуального жизненного стиля (ИЖС) Плутчика – Келлермана – Конте в адаптации Е.С. Романова, Л.Р. Гребенщикова (Вассерман и др., 2005). Методика направлена на выявление особенностей функционирования механизмов психологической защиты индивида или группы. Авторами методики под механизмами психологической защитой понимаются производные базисные эмоции, которые личностью сдерживались и способствовали онтогенетическому развитию защиты. Опросник содержит 97 стимульных утверждений, на которые испытуемые должны выразить свое согласие («да») или не согласие («нет»). Обработка производится посредством подсчета количества положительных ответов по каждой из шкал в соответствии с ключом. Всего авторами методики приводится восемь механизмов психологической защиты: *отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование*. Сырые баллы переводятся в проценты, которые расцениваются в диапазоне 40–50 % как нормативное значение, превышение 50 %-го рубежа интерпретируется как существование неразрешимых внутренних и внешних конфликтов.

Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана (Мильман, 1990). Методика позволяет диагностировать *мотивационный и эмоциональный профили личности*. Тест содержит 14 утверждений,

отражающих жизненные стремления и некоторые стороны образа жизни. Задача респондентов выразить свое отношение к ним по каждому из восьми вариантов ответов в соответствии со следующей шкалой оценки: «да, согласен», «пожалуй, согласен», «когда как, согласен в некоторой степени», «нет, не согласен», «не знаю». Подсчет баллов производится посредством перевода ответа респондента в баллы и соотнесения их с ключом. В мотивационный профиль включены шкалы «поддержание жизнеобеспечения», «комфорт» «социальный статус», «общение», «общая активность», «творческая активность», «общественная полезность». В эмоциональный профиль включены шкалы «направленность на эмоциональные переживания стенического типа», «направленность на эмоциональные переживания астенического типа», «стенический тип переживания и поведения в состоянии фрустрации», «астенический тип переживания фрустрации».

В качестве *количественных методов* обработки данных использовался линейный корреляционный анализ Пирсона (все данные представлены в метрической шкале измерения, распределение соответствует нормальному). Для расчетов применялся программный пакет SPSS Statistica 22.0.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования уровня профессионального выгорания административно-управленческого персонала (АУП) образовательных организаций с использованием методики МБИ К. Маслач и С. Джексона, выраженные в процентных соотношениях по шкалам методики, представлены на рис. 1.

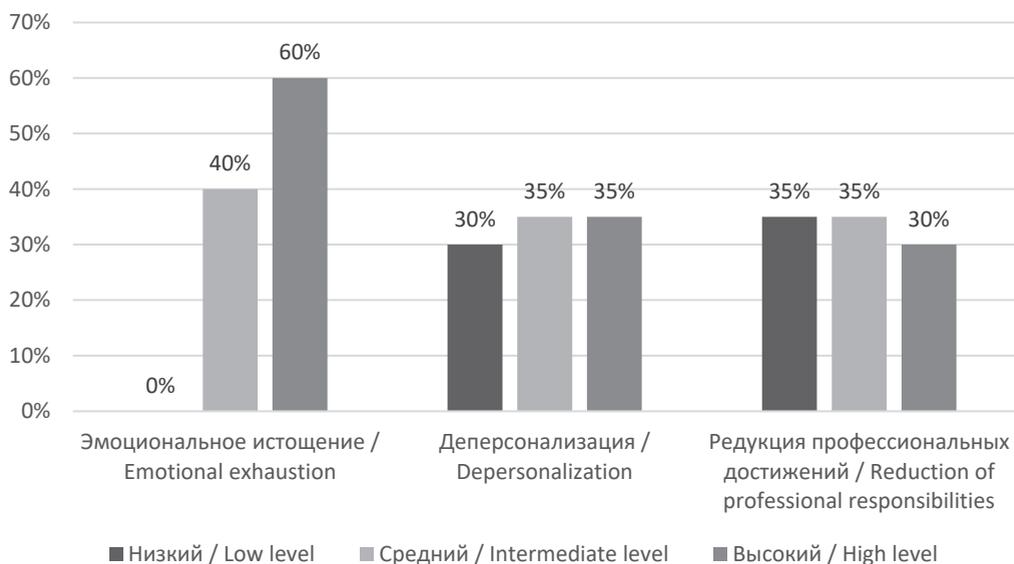


Рис. 1. Результаты исследования профессионального выгорания административно-управленческого персонала по методике МБИ
Figure 1. Results of professional burnout among administrative and managerial personnel of schools according to MBI

Опираясь на данные, представленные на рис. 1, мы можем отметить, что у заместителей руководителей образовательных учреждений, в большей

степени выражено *эмоциональное истощение* как составляющая профессионального выгорания личности (высокий уровень выявлен у 60 % АУП, средний – у 40 %). Данные сотрудники образовательных организаций характеризуются сниженным эмоциональным фоном, в профессиональной деятельности и отношениях проявляют равнодушие и эмоциональное перенасыщение социальными контактами и событиями. У них нет сил и ресурсов эмоционально реагировать как на положительные, так и на отрицательные стимулы, они утратили интерес к окружающим, предпочитают в свободное время избегать социальных контактов и оставаться в одиночестве.

Деперсонализация как составляющая профессионального выгорания высокую степень выраженности имеет у 35 % АУП. Также у 35 % она находится на среднем уровне. Данным специалистам свойственно усиление негативизма в межличностных отношениях, циничные установки и чувства по отношению к ученикам, их родителям, педагогам. В общении часто неуместно могут использовать профессиональный юмор, сленг, ярлыки. В целом выполнение профессиональных обязанностей происходит без личной включенности, а цели организации не являются личными целями данных управленцев. Сохраняется эмоциональная отстраненность, безразличие, формализм в работе.

Редукция профессиональных обязанностей выражена у трети респондентов, принимающих участие в исследовании. Они проявляют тенденцию негативно оценивать себя и свои профессиональные достижения, негативное отношение к служебным достоинствам и возможностям, преуменьшают собственные достоинства. Как следствие, резко снижается мотивация профессиональной деятельности, повышается негативизм при необходимости выполнять профессиональные обязанности. Администрация образовательных организаций, у которых выражен данный симптом, стремится переложить ответственность на коллег, отстраняется и не участвует в совместных и командных мероприятиях организации, избегает работу сначала психологически, а потом и физически.

Результаты исследования используемых психологических защит (по методике ИЖС Плутчика – Келлермана – Конте) среди АУП образовательных организаций представлены в табл. 1.

Опираясь на данные, представленные в табл. 1, мы можем отметить, что у педагогов-управленцев высокую степень выраженности имеют такие защитные механизмы, как регрессия – 59 % ОНЗ (общая напряженность защиты), компенсация – 52 % ОНЗ, проекция – 60 % ОНЗ и замещение – 57 % ОНЗ. Все остальные механизмы психологических защит находятся в нормативном диапазоне.

Регрессия как механизм психологической защиты у административно-управленческого персонала образовательных организаций выражается в проявлениях детских стереотипных форм поведения в стрессовых ситуациях: обиды, эмоциональные всплески или, наоборот, ребячество и несерьезное отношение к происходящему. Ожидание желаемого результата является фрустрирующей ситуацией, что способствует повышению раздражительности, капризности и беспокойства. Беспочинное упрямство и реакции на них у окружающих вызывает у данных респондентов удовлетворение; возможны

частые обиды для получения от окружающих желаемого. Данные администраторы образовательных учреждений боятся принимать на себя ответственность за различные профессиональные ситуации, стремятся ее переложить на окружающих путем их вовлечения. В случае неудачи плаксивы, унывают и «падают духом». В целом данная форма психологической защиты выражается в преобладании детских форм поведения в стрессовых и психотравмирующих ситуациях.

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика выраженности и общей напряженности защитных механизмов среди административно-управленческого персонала образовательных организаций / Descriptive statistics of defense mechanisms and its tension among administrative and management personnel of educational organizations

| Механизмы защиты / Defense mechanisms | Максимальное возможное значение по шкале / Max for each scales | Среднее значение по выборке / M | Стандартное отклонение / SD | ОНЗ / GDT (general defense tension) |
|--|---|--|-----------------------------------|---|
| Отрицание / Denial | 13 | 6 | 2,09 | 46 % |
| Подавление / Repression | 12 | 6 | 1,97 | 50 % |
| Регрессия / Regression | 14 | 8,2 | 1,20 | 59 % |
| Компенсация / Compensation | 10 | 5,2 | 2,32 | 52 % |
| Проекция / Projection | 13 | 7,8 | 0,57 | 60 % |
| Замещение / Displacement | 13 | 7,4 | 0,89 | 57 % |
| Интеллектуализация / Intellectualization | 12 | 5,4 | 0,96 | 45 % |
| Реактивные образования / Reactive formations | 10 | 2,6 | 1,42 | 26 % |

Примечание: фоном выделены высокие значения ОНЗ (> 50 %).
Note: high GDT values are highlighted in grey background.

Компенсация как форма психологической защиты выражается в поиске замены реального или воображаемого своего недостатка каким-либо другим качеством. Это качество может быть заимствовано у какой-то конкретной личности для избегания с ней конфликта и повышения чувства собственной значимости и превосходства либо возникает при самоидентификации с каким-то абстрактным идеалом. Данным администраторам образовательных организаций сверхважно показать и доказать свою исключительность в их профессиональной деятельности. Психоэмоциональная напряженность, вызванная комплексом неполноценности, снижается в ситуациях подтверждения со стороны окружающих их значимости и исключительности.

У административно-управленческого персонала образовательных организаций большую степень выраженности имеет такой механизм психологической защиты, как *проекция*, обладающая 60 % напряженностью. Данные педагоги склонны приписывать окружающим собственные негативные качества личности. Эгоцентризм, потребность в самоутверждении, самоуверенность,

самолюбование, враждебность и интриганство в коллективе приписывают своим коллегам, однако зачастую сами испытывают потребность быть в центре внимания, способны к непорядочности, горделивости, агрессивности и недоброжелательности по отношению к окружающим. Болезненно воспринимают демонстрацию чужого превосходства, их раздражают самоуверенные, самовлюбленные люди, так как воспринимаются они как конкуренты. Выражен эгоизм и эгоцентризм, который маскируется под враждебное отношение к людям, по их мнению, проявляющим данные качества.

При реализации защитного механизма *замещения* администраторы образовательных учреждений склонны перенаправлять на посторонних агрессию, вызванную лицами более сильным и значимыми, на которых «нельзя» направлять свои негативные чувства. Это могут быть окружающие люди – коллеги, дети, члены семьи, а также и он сам или неодушевленные предметы. Ближайшее окружение становится легкой мишенью для отреагирования собственных отрицательных эмоций.

Таким образом, анализ выраженности используемых защитных механизмов среди заместителей руководителей образовательных организаций, позволяет предположить, что их деструктивные проявления оказывают отрицательное влияние в первую очередь на психоэмоциональную сферу в период выполнения ими профессиональных задач, отражаются на качестве межличностного общения с коллегами, учениками, родителями, а также на общем психологическом климате в коллективе. Совокупность влияющих друг на друга факторов имеет непосредственное влияние на профессиональное выгорание данной категории педагогических работников.

Далее, проанализируем мотивационную сферу личности административно-управленческого персонала образовательных организаций, принимавших участие в исследовании. На рис. 2 представлены в средних значениях шкалы мотивационного профиля.

Опираясь на данные рис. 2, мы можем отметить, что среди АУП образовательных организаций преобладают мотивационная направленность на поддержание жизнеобеспечения (34,2 балла) и социальный статус (32,2 балла – средний уровень с тенденцией к высокому). Таким образом, они стремятся к большему заработку, относятся к работе как к вынужденной необходимости, при появлении возможности и свободного времени стараются дополнительно заработать. Специфика их профессиональной деятельности также заключается в дополнительной возможности сдельной оплаты труда, что имеет отражение в их мотивационной сфере. Значимость здоровья и его поддержание, необходимость выполнения текущих бытовых и домашних дел обеспечивают их жизнедеятельность и определенный уровень жизнеобеспечения. В целом вся внутренняя энергия, свободное время, затрачиваемые ресурсы, знакомства, беседы и разговоры направлены на получение дохода, повышение имеющегося заработка и поддержание комфортного образа жизни.

Тенденцию к высокой выраженности имеет также шкала «социальный статус». Ключевой задачей для себя ставят завоевание своего места под солнцем, обеспечение через социальный статус и должность стабильности и комфорта. Авторитет и призвание рассматриваются как залог продвижения

по служебной лестнице, социальные контакты преимущественно поддерживаются для возможности их дальнейшего использования. В целом высокая должность рассматривается респондентами как условие высокого заработка, обретения самостоятельности и независимости.

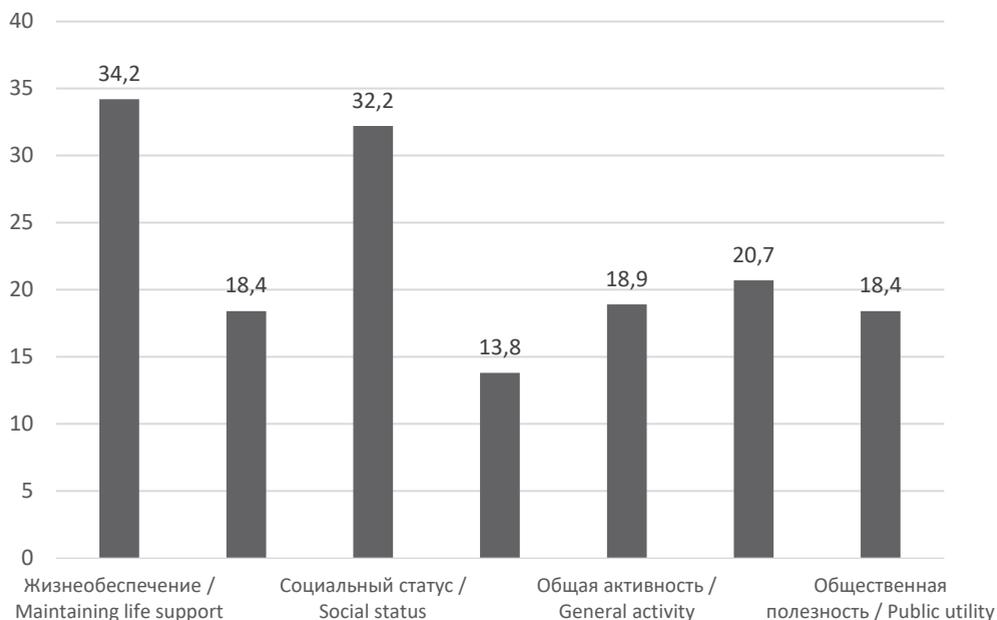


Рис. 2. Выраженность шкал мотивационного профиля личности у АУП образовательных учреждений
Figure 2. The intensity of the scales of the personality motivational profile among the administrative and managerial personnel of educational institutions

Низкую степень выраженности имеет шкала «общение» (13,8 баллов), несмотря на то что данный процесс является ключевым в профессиональной деятельности педагогов. Они не стремятся к общению с друзьями, а свободное время предпочитают проводить либо за дополнительной работой, либо в одиночестве. Им трудно общаться на темы, не связанные с работой, предпочитают устанавливать новые деловые полезные знакомства, нежели дружеские отношения. Все остальные шкалы мотивационного профиля имеют среднюю степень выраженности.

Следующим этапом нашего исследования стало проведение корреляционного анализа между показателями профессионального выгорания, механизмами защит и мотивацией административно-управленческого персонала образовательных организаций (табл. 2).

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить существование статистически значимых взаимосвязей между показателями профессионального выгорания и механизмами психологических защит у АУП образовательных организаций.

Прямую взаимосвязь имеют показатели *эмоционального истощения* и такие защитные механизмы, как подавление ($r = 0,61, p \leq 0,05$) и интеллектуализация ($r = 0,62, p \leq 0,05$). Чем больше у человека развит механизм сдерживания неприемлемых для себя (и для ситуаций профессионального обще-

ния) желаний, мыслей и чувств, тем в большей степени развивается основная составляющая выгорания, выраженная в повышенной психической истощаемости и эмоциональной лабильности. Подавляемые чувства и эмоции находят свое выражение в немотивированных формах проявления или психосоматических заболеваниях. Аналогично, чем больше у заместителей руководителей образовательных организаций снижен эмоциональный фон, тем они равнодушнее к окружающим; чем больше они перенасыщены эмоционально, тем больше пресекают переживания в неприятных или конфликтных ситуациях через использование логических установок. Такой специалист создает логические, на его взгляд, умозаключения, оправдывающие его эмоциональную отстраненность, благовидными обоснованиями объясняет свое поведение и неадекватную реакцию. Также снижение эмоционального тона специалиста, его равнодушие и эмоциональная отстраненность имеют прямую взаимосвязь с подавлением.

Таблица 2 / Table 2

Корреляционный анализ между показателями профессионального выгорания, механизмами психологических защит и мотивационной сферой у АУП образовательных учреждений / Pearson's correlations between the indicators of professional burnout, psychological defenses and the personality motivational profile among the administrative and managerial personnel of educational institutions

| Показатели психологических защит и мотивационного профиля личности / Indicators of psychological defenses and the personality motivational profile | | Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion | Деперсонализация / Depersonalization | Редукция профессиональных обязанностей / Reduction of professional responsibilities | Интегральный показатель выгорания / General indicator of burnout |
|--|---|--|--------------------------------------|---|--|
| Психологические защиты / Psychological defenses | Отрицание / Denial | 0,352 | 0,03 | 0,398 | 0,161 |
| | Подавление / Repression | 0,61* | 0,385 | 0,317 | 0,73** |
| | Регрессия / Regression | 0,064 | 0,58* | 0,74** | 0,161 |
| | Компенсация / Compensation | 0,02 | 0,243 | 0,101 | 0,324 |
| | Проекция / Projection | 0,18 | 0,68* | 0,133 | 0,61* |
| | Замещение / Displacement | 0,13 | 0,75** | 0,181 | 0,18 |
| | Интеллектуализация / Intellectualization | 0,62* | 0,324 | 0,71** | 0,75** |
| Реактивные образования / Reactive formations | 0,367 | 0,133 | 0,299 | 0,272 | |
| Мотивационный профиль личности / Personality motivational profile | Поддержание жизнеобеспечения / Maintaining life support | 0,061 | 0,285 | 0,272 | 0,025 |
| | Комфорт / Comfort | 0,74** | 0,148 | 0,285 | 0,034 |
| | Социальный статус / Social status | 0,012 | 0,034 | 0,371 | 0,056 |
| | Общение / Communication | -0,72** | -0,124 | -0,78** | -0,73** |
| | Общая активность / General activity | -0,72** | -0,084 | -0,64* | -0,62* |
| | Творческая активность / Creative activity | -0,59* | -0,124 | -0,68* | -0,64* |
| | Общественная полезность / Public utility | -0,100 | -0,52* | -0,74** | -0,68* |

Примечание / Note: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

Деперсонализация как показатель профессионального выгорания имеет прямую взаимосвязь с такими механизмами защит, как регрессия ($r = 0,58$, $p \leq 0,05$), проекция ($r = 0,68$, $p \leq 0,05$) и замещение ($r = 0,751$, $p \leq 0,01$). Регрессия, исходя из личностных особенностей специалиста, может проявляться в повышенном стремлении обрести зависимость от другого человека, переложить на него ответственность, что, в свою очередь, может быть связано с обезличиванием себя и других. Чем больше у заместителей руководителей образовательных организаций выражена и используется проекция как механизм психологической защиты, чем больше они приписывают окружающим свои мысли и чувства, тем больше у них развивается деперсонализация как показатель профессионального выгорания, выраженная в навешивании ярлыков, негативизме и циничности по отношению к окружающим. Также деперсонализация взаимосвязана с использованием замещения как механизма защиты. Замещение, например, перенесение агрессии на постороннего, зависимого человека, повышенная раздражительность на окружающих усиливают негативизм, циничность установок и чувств по отношению к клиентам, коллегам и руководителям. Агрессивность может выражаться в профессиональном юморе, шутках и подколах, сленге и ярлыках.

Статистически значимые взаимосвязи были выявлены между *редукцией профессиональных обязанностей* как показателем профессионального выгорания и такими защитными механизмами, как регрессия ($r = 0,74$, $p \leq 0,01$) и интеллектуализация ($r = 0,71$, $p \leq 0,01$). Чем больше специалист в своей профессиональной деятельности при возникновении конфликтных и эмоционально напряженных ситуаций возвращается к детским стереотипным формам поведения, тем больше он перекладывает ответственность за их решение, а в последующем и свои профессиональные обязанности на окружающих, коллег и близких. Беспричинное упрямство, «детские» слезы и обиды направлены на вовлечение окружающих людей в решение своих проблем. Также негативное оценивание себя и своих профессиональных достижений через чрезмерную рефлекссию и самоанализ развиваются при попытках логически объяснить различные профессиональные ситуации. Как следствие, может снижаться эмоциональная заинтересованность и мотивация к выполнению поручений или прямых профессиональных обязанностей.

В целом мы можем отметить, что с профессиональным выгоранием взаимосвязаны такие механизмы психологической защиты, как подавление ($r = 0,73$, $p \leq 0,01$), проекция ($r = 0,61$, $p \leq 0,05$) и интеллектуализация ($r = 0,75$, $p \leq 0,01$). На наш взгляд, это обусловлено тем, что все выявленные механизмы защит направлены на сдерживание и подавление эмоциональной сферы специалиста. А это, в свою очередь, «запускает» первый и основной этап развития профессионального выгорания – эмоциональное истощение.

Эмоциональное истощение как показатель профессионального выгорания имеет прямые и обратные корреляционные связи с различными видами мотивации (по методике В.Э. Мильмана). Так, была выявлена статистически значимая ($r = 0,74$, $p \leq 0,01$) взаимосвязь между эмоциональным истощением и мотивацией к комфорту. Чем больше профессионал эмоционально отстранен, тем больше он избегает конфликтов, не отстаивает свою позицию (на это

нужны внутренние ресурсы), стремится обеспечить себя свободными и удобными условиями, нуждается в отдыхе, покое.

В то же время обратная взаимосвязь была выявлена между эмоциональным истощением и мотивацией к общению ($r = -0,72, p \leq 0,01$). Общение – основной инструмент в педагогических специальностях. Пресыщение социальными контактами на рабочем месте связано со снижением потребности в общении специалиста с друзьями и близкими, он, как правило, не стремится к поддержанию дружеских отношений внутри коллектива, а поддерживает общение с коллегами только в ситуациях рабочей необходимости. При снижении мотивации к общению постепенно повышается стремление специалиста переложить на других свои профессиональные обязанности ($r = -0,78, p \leq 0,01$), вырабатывается негативизм при выполнении служебных поручений.

Также обратная взаимосвязь была выявлена между эмоциональным истощением, редукцией профессиональных обязанностей и мотивацией к общей активности ($r = -0,72, p \leq 0,01$ и $r = -0,64, p \leq 0,05$ соответственно). Чем больше выражены данные показатели профессионального выгорания, тем больше у заместителей директоров не остается внутренних сил и ресурсов на семью, хобби, поиск путей и возможностей изменения вектора деятельности.

Статистически значимые взаимосвязи были выявлены между мотивацией к творческой активности и такими показателями профессионального выгорания, как эмоциональное истощение ($r = -0,59, p \leq 0,05$) и редукция профессиональных обязанностей ($r = -0,68, p \leq 0,05$). Выраженное равнодушие и эмоциональное истощение, стремление снизить свою рабочую нагрузку не способствуют развитию стремления к открытиям, новым знаниям, блокируют дальнейшее профессиональное развитие. Снижается активность в поиске и реализации хобби, различных задумок и идей. Все силы направляются на эмоциональное и физическое восстановление после рабочего дня.

Снижение мотивации к выполнению общественно полезной деятельности также взаимосвязано с развитием профессионального выгорания, а именно с деперсонализацией профессионала ($r = -0,52, p \leq 0,05$) и редукцией профессиональных обязанностей ($r = -0,74, p \leq 0,01$). Чем больше профессионал негативно относится к своим профессиональным обязанностям, чем больше выражен его цинизм и негативизм, тем в меньшей степени он стремится к социально направленной деятельности, не ощущает потребности в выполнении общественной работы, в которой весомой является ответственность перед другими.

В целом корреляционный анализ позволил установить значимые отрицательные взаимосвязи между профессиональным выгоранием и мотивацией к общению ($r = -0,73, p \leq 0,01$), общей активностью ($r = -0,62, p \leq 0,05$), творческой активностью ($r = -0,64, p \leq 0,05$) и общественной полезностью ($r = -0,68, p \leq 0,05$).

Заключение

Профессиональное выгорание как проблема в психологической науке поднимается и изучается длительное время. Тем не менее в современном обществе с присущими ему динамическим развитием, активными изменениями и трансформациями во всех сферах жизнедеятельности человека данная проблема остается актуальной. Наиболее чувствительной к социально-экономическим, политическим изменениям является сфера образования, институты и организации образовательной деятельности. Внедрение этих изменений ложится в большинстве случаев на административно-управленческий персонал образовательных организаций, являющийся неким связующим звеном между управленческим аппаратом и непосредственными участниками образовательного процесса. Таким образом, соединяются внешние факторы (необходимость внедрения инновационных технологий и новых форм работы, адаптация системы к изменяющимся условиям и др.) и внутренние факторы (специфика профессиональной деятельности педагогических работников), что в совокупности способствует возникновению длительного стрессового состояния заместителей директоров образовательных организаций. Проведенное исследование подтвердило наличие среди административно-управленческого персонала образовательных организаций выраженных симптомов профессионального выгорания, проявляющихся в эмоциональном истощении, стремлении эмоционально отстраниться от субъектов общения с риском возможного перехода в дегуманизацию. В динамичных условиях профессиональной деятельности, когда у личности нет возможности отрефлексировать собственные решения, действия, интегрировать их в жизненный опыт, собственные профессиональные и личностные достижения становятся объектом обесценивания.

Реакции на длительное воздействие стрессоров, профессиональные и личностные изменения способствуют развитию защитных механизмов личности у работников административно-управленческого персонала. Среди заместителей директоров образовательных организаций преимущественно используются такие механизмы защиты, как регрессия, компенсация, проекция и замещение. В свою очередь, длительное и ригидное использование неадаптивных защитных механизмов, ограниченный репертуар поведенческих стратегий и способов реагирования положительно взаимосвязаны с профессиональным выгоранием и выраженностью его симптомов. Их деструктивные проявления взаимосвязаны с психоэмоциональной сферой в период выполнения профессиональных задач, что отражается на качестве межличностного общения с коллегами, учениками, родителями, а также на общем психологическом климате в коллективе.

Профессиональное выгорание среди административно-управленческого персонала образовательных организаций взаимосвязано с такими механизмами психологической защиты, как подавление, проекция и интеллектуализация. Также при снижении мотивации к общению, общей и творческой активности, общественной полезности увеличивается профессиональное выгорание и его симптомы. Это обусловлено тем, что все выявленные механизмы защит направлены на сдерживание и подавление эмоциональной сферы спе-

циалиста, что, в свою очередь, «запускает» первый и основной этап развития профессионального выгорания – эмоциональное истощение.

Исследование, посвященное проблеме изучения профессионального выгорания административно-управленческого персонала образовательных организаций во взаимосвязи с используемыми защитными механизмами, имеет определенные *ограничения*. Во-первых, они связаны с необходимостью увеличения выборки и проверки возможности распространения полученных данных на АУП образовательных организаций в других регионах. Во-вторых, исследование позволило определить взаимосвязи между изучаемыми переменными, однако психологические защиты и мотивационные особенности не рассматриваются как предикторы профессионального выгорания, для чего требуется применение дополнительных методов статистической обработки данных.

Таким образом, поднятая проблема и полученные результаты исследования позволяют обратить внимание профессионального сообщества на психоэмоциональное состояние и специфику профессионального выгорания именно заместителей директоров образовательных организаций, которые сочетают в своем должностном функционале одновременно риски педагогической и управленческой деятельности. В то же время выявленная специфика профессиональной деятельности заместителей директоров школ, характер их стратегий преодоления кризисных ситуаций в профессиональной деятельности в условиях изменений и неопределенности открывают перед нами возможности разработки и реализации программы профилактики профессионального выгорания данной категории педагогических работников и психологического сопровождения их профессиональной деятельности.

Список литературы

- Арендачук И.В.* Психологические факторы проявления стилевых особенностей педагогического общения // Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 80–88.
- Барабанщикова В.В., Климова О.А.* Профессиональные деформации в спорте высших достижений // Национальный психологический журнал. 2015. № 2 (18). С. 3–12.
- Бичурина Д.А.* Деятельность руководителей и психическое выгорание – анализ научно-методологических подходов // Концепт. 2017. Т. 2. С. 169–173. URL: <http://e-koncept.ru/2017/570036.htm> (дата обращения 19.05.2020).
- Блинков А.Н., Лебединцева О.И.* Профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности (на основе анализа научной литературы) // Акмеология. 2018. № 1 (65). С. 27–32.
- Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 105 с.
- Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: СПбНИПНИ имени В.М. Бехтерева, 2005. 50 с.
- Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
- Водопьянова Н.Е.* Психология управления персоналом. Психическое выгорание. М.: Юрайт, 2019. 299 с.
- Гришина Н.В.* Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические особенности // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 10.

- Кудинов С.И., Кудинов С.С., Седова И.В. Роль ответственности в эмоциональном выгорании учителей на начальном этапе профессионализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 1. С. 26–41.
- Лебединцева О.И. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и профессионального выгорания как актуальная проблема современной психологии // Живая психология. 2017. Т. 4. № 4 (16). С. 337–346. <https://doi.org/10.18334/lp.4.4.38660>
- Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: МГУ, 1990. С. 23–43.
- Михайлова О.Б., Куликова А.С. Мотивационно-потребностная сфера педагогов с разным уровнем психоэмоционального выгорания // Технологии живых систем. 2016. Т. 13. № 7. С. 55–60.
- Ожиганова Г.В. Высшие моральные и творческие способности и продуктивная жизнедеятельность в процессе обучения // Вестник Комстромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 3. С. 44–48.
- Орел В.Е. Синдром «психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала // Сибирский психологический журнал. 2006. № 23. С. 33–39.
- Полякова О.Б. Специфика жизнестойкости психологов и педагогов с профессиональными деформациями // Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественный науки. 2016. Т. 4. № 4 (158). С. 82–91.
- Седова И.В. Психологические факторы эмоционального выгорания педагогов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 72–76.
- Трубникова Н.И. Копинг-поведение руководителя образовательной организации как фактор синдрома эмоционального выгорания педагогов // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2016. № 2. С. 207–212.
- Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–63.
- Шилова Т.А., Пономарева Е.А. Социальное взаимодействие участников образовательного пространства // Системная психология и социология. 2016. № 2(18). С. 70–78.
- Aronson G.A., Theorell T., Grape T., Hammarström A., Hogstedt C., Marteinsdottir I., Skoog I., Träskman-Benz L., Hall C. Systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms // BMC Public Health. 2017. Vol. 17. No. 1. P. 264. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Bianchi R., Schonfeld I.S., Laurent E. Burnout-depression overlap: A review // Clinical Psychology Review. 2015. Vol. 36. Pp. 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004>
- Bianchi R., Schonfeld I.S., Vandel P., Laurent E. On the depressive nature of the “burn-out syndrome”: A clarification // European Psychiatry. 2017. Vol. 41. Pp. 109–110. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.10.008>
- Burr H., Hasselhorn H.M., Kersten N., Pohrt A., Rugulies R. Does age modify the association between psychosocial factors at work and deterioration of self-rated health? // Scandinavian Journal of Work, Environment & Health. 2017. Vol. 43. No. 5. Pp. 465–474. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3648>
- Harrison J., Dawson L. Occupational Health: Meeting the Challenges of the Next 20 Years // Safety Health Work. 2016. Vol. 7. No. 2. Pp. 143–149. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2015.12.004>
- Hartman E.A. Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality. N.Y., 1991.
- Hybels C.F., Blazer D.G., Proeschold-Bell R.J. Persistent Depressive Symptoms in a Population with High Levels of Occupational Stress: Trajectories Offer Insights into Both Chronicity and Resilience // Journal of Psychiatric Practice. 2018. Vol. 24. No. 6. Pp. 399–409. <https://doi.org/10.1097/pr.0000000000000337>

- Jood K., Karlsson N., Medin J., Pessah-Rasmussen H., Wester P., Ekberg K. The psychosocial work environment is associated with risk of stroke at working age // *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. 2017. Vol. 43. No. 4. Pp. 367–374. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3636>
- Leka S. Psychosocial risk management: calamity or opportunity? // *Occupational Medicine* 2016. Vol. 66. No. 2. Pp. 89–91. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqv173>
- Litchfield P., Cooper C., Hancock C., Watt P. Work and Wellbeing in the 21st Century // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2016. Vol. 13. No. 11. P. 1065. <https://doi.org/10.3390/ijerph13111065>
- Lopes S.V., da Silva M.C. Estresse ocupacional e fatores associados em servidores públicos de uma universidade federal do sul do Brasil // *Ciência & Saúde Coletiva*. 2018. Vol. 23. No. 11. Pp. 3869–3880. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.28682015>
- Maslach C., Jackson S.E. *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. 289 p.
- Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15. No. 2. Pp. 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mesters P., Clumeck N., Delroisse S., Gozlan S., Le Polain M., Massart A.C., Pitchot W. Professional fatigue syndrome (burnout). Part 2. From therapeutic management // *Revue Medicale de Liege*. 2017. Vol. 72. No. 6. Pp. 301–307
- Perlman B., Hartman E.A. Burnout: Summary and Future and Research // *Human Relations*. 1982. Vol. 35. No. 4. Pp. 103–109.
- Pines A., Aronson E. *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press, 1988. 257 p.
- Ravalier J.M., Walsh J. Working conditions and stress in the English education system // *Occupational Medicine*. 2018. Vol. 68. No. 2. Pp. 129–134. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy017>
- Rugulies R. What is a psychosocial work environment? // *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. 2019. Vol. 45. No. 1. Pp. 1–6. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3792>
- Schaufeli W.B., Desart S., De Witte H. Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, Validity, and Reliability // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. Vol. 17. No. 24. 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Thisted C.N., Labriola M., Vinther Nielsen C., Kristiansen S.T., Strøm J., Bjerrum M.B. Managing employees' depression from the employees', coworkers' and employers' perspectives. An integrative review // *Disability and Rehabilitation*. 2018. Vol. 42. No. 4 Pp. 445–459. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1499823>
- Van Dierendonck D., Schaufeli W.B., Sixma H.J. Burnout among general practitioners: A perspective from equity theory // *Journal of Social and Clinical Psychology*. 1994. Vol. 13. No.1. Pp. 89–96. <https://doi.org/10.1521/jscp.1994.13.1.86>
- Шуряева В.В. Профессиональное выгорание как компонент профессиональной деформации педагогов дополнительного образования детей // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2017. № 5. С. 22–25.

История статьи:

Поступила в редакцию: 23 июня 2020 г.

Принята к печати: 15 января 2021 г.

Для цитирования:

Белуsoва С.С. Характеристики профессионального выгорания административно-управленческого персонала российских образовательных организаций в условиях внедрения инновационных технологий // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2021. Т. 18. № 1. С. 194–216. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-194-216>

Сведения об авторе:

Белусова Софья Сергеевна, кандидат психологических наук, педагог-психолог школы № 1514 (Москва, Россия). E-mail: grigoreva.sofya@mail.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-194-216

Research article

**Characteristics of Professional Burnout
of Administrative and Managerial Personnel
of Russian Educational Organizations in the Context
of the Introduction of Innovative Technologies**

Sofia S. Belousova

School No. 1514,
12 Krupskoi St, Moscow, 119311, Russian Federation

Abstract. The specifics of professional burnout of teachers engaged, in addition to their direct pedagogical activities, in the administration of their educational organizations are studied. The relevance of the raised research problem is determined by the significant socio-economic and political changes taking place in the modern education system: its intensive modernization and the introduction of innovative technologies in education have an impact not only on the content side of the educational process but also on its organization. The implementation of these innovations falls on the shoulders of the administrative and managerial personnel of schools, demanding huge emotional, intellectual and mental costs from the latter. The purpose of this study was to identify the characteristics of professional burnout and its symptoms in administrative and managerial personnel of educational organizations in relation to the severity of their psychological defenses and personality motivational profile. The sample was composed of 75 teachers (54 women, 21 men) in the position of school deputy director for studies and educational work. Their administrative work experience in an educational organization ranged from 1 to 23 years, the average age was 37.5 years. The study used a set of valid and reliable psychodiagnostic methods, including *The Maslach Burnout Inventory (MBI) Questionnaire* by Ch. Maslach and S.E. Jackson (adapted by N.E. Vodopyanova), *The Life Style Index (LSI)* by R. Plutchik, H. Kellerman and H.R. Conte (adapted by E.S. Romanov and L.R. Grebenschikov) and *Diagnosis of the Motivational Structure of Personality* by V. Milman. The correlation analysis revealed that among teachers who additionally occupy in an educational institution, professional burnout is interconnected with the manifestation of psychological defenses of suppression, projection and intellectualization. Also, a relationship was established between professional burnout and a decrease in motivation for communication, general activity, creative activity and social usefulness of activities. The revealed specifics of professional activity and burnout of school deputy directors as well as the characteristics of their strategies for overcoming crisis situations in professional activity under conditions of changes and uncertainties open up opportunities for us to develop and implement programs on preventing professional burnout in this category of teachers and providing psychological support for their professional activities.

Key words: professional burnout, administrative and managerial personnel of educational organizations, psychological defense, motivational personality profile

References

- Arendachuk, I.V. (2016). Psychological factors of the manifestation of the style features of pedagogical communication. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (3), 80–88 (In Russ.)
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-Bendz, L., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Barabanshchikova, V.V., & Klimova, O.A. (2015). Professional deformities in the sport of higher achievements. *National Psychological Journal*, (2), 3–12 (In Russ.)
- Bianchi, R., Schonfeld, I.S., & Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.004>
- Bianchi, R., Schonfeld, I.S., Vandell, P., & Laurent, E. (2017). On the depressive nature of the “burnout syndrome”: A clarification. *European Psychiatry*, 41(1), 109–110. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.10.008>
- Bichurina, D. A. (2017). Leadership activities and mental burnout – analysis of scientific and methodological approaches. *Concept*, 2, 169–173. Retrieved May 19, 2020, from <http://e-koncept.ru/2017/570036.htm> (In Russ.)
- Blinkov, A.N., & Lebedintseva, O.I. (2018). Professional burnout as a result of a lack of professional readiness (based on the analysis of scientific literature). *Akmeology*, (1), 27–32 (In Russ.)
- Boiko, V.V. (1999). *The syndrome of “emotional burnout” in professional communication*. Saint Petersburg: Sudarynya Publ. (In Russ.)
- Burr, H., Hasselhorn, H.M., Kersten, N., Pohrt, A., & Rugulies, R. (2017). Does age modify the association between psychosocial factors at work and deterioration of self-rated health? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 43(5), 465–474. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3648>
- Formanyuk T.V. (1994). Emotional combustion syndrome as an indicator of a teacher's professional maladjustment. *Voprosy Psikhologii*, (6), 57–63 (In Russ.)
- Grishina, N.V. (2016). Existential approach to well-being: Empirical characteristics *Psychological Research*, 9(48), 10. (In Russ.)
- Harrison, J., & Dawson, L. (2016). Occupational Health: Meeting the Challenges of the Next 20 Years. *Safety and Health at Work*, 7(2), 143–149. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2015.12.004>
- Hartman, E.A. (1991). *Boundaries in the Mind: A New Psychology of Personality*. N.Y., 1991
- Hybels, C.F., Blazer, D.G., & Proeschold-Bell, R.J. (2018). Persistent Depressive Symptoms in a Population With High Levels of Occupational Stress. *Journal of Psychiatric Practice*, 24(6), 399–409. <https://doi.org/10.1097/pra.0000000000000337>
- Jood, K., Karlsson, N., Medin, J., Pessah-Rasmussen, Hå., Wester, P., & Ekberg, K. (2017). The psychosocial work environment is associated with risk of stroke at working age. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 43(4), 367–374. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3636>
- Kudinov, S.I., Kudinov, S.S., & Sedova, I.V. (2016). The role of responsibility in the emotional burnout of teachers at the initial stage of professionalization. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 26–41. (In Russ.)
- Lebedintseva, O.I. (2017). Relationship of emotional intelligence and professional burnout as a current issue of modern psychology. *Living Psychology*, 4(4), 337–346. <https://doi.org/10.18334/lp.4.4.38660> (In Russ.)
- Leka, S. (2016). Psychosocial risk management: calamity or opportunity? *Occupational Medicine*, 66(2), 89–91. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqv173>

- Litchfield, P., Cooper, C., Hancock, C., & Watt, P. (2016). Work and Wellbeing in the 21st Century. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(11), 1065. <https://doi.org/10.3390/ijerph13111065>
- Lopes, S.V., & Silva, M.C. da. (2018). Estresse ocupacional e fatores associados em servidores públicos de uma universidade federal do sul do Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23(11), 3869–3880. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.28682015>
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). The Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mesters, P., Clumeck, N., Delroisse, S., Gozlan, S., Le Polain, M., Massart, A.C., & Pitchot, W. (2017). Professional fatigue syndrome (burnout). Part 2. From therapeutic management. *Revue Medicale de Liege*, 72(6), 301–307.
- Mikhailova, O.B., & Kulikova, A.S. (2016). Motivational and need states in teachers with different levels of psychoemotional burnout. *Technologies of living systems*, 13(7), 55–60 (In Russ.)
- Milman, V.E. (1990). Metod izucheniya motivatsionnoi sfery lichnosti. *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii* (pp. 23–43). Moscow: MSU Publ.
- Orel, V.E. (2006). Syndrome of “mental burning-out” and behavior and activity style features of professional. *Siberian Psychological Journal*, (23), 33–39 (In Russ.)
- Ozhiganova, G.V. (2018). Higher moral and creative capacities and productive life activity in the learning process. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 24(3), 44–48 (In Russ.)
- Perlman, B., & Hartman, E.A. (1982). Burnout: Summary and Future and Research. *Human Relations*, 35(4), 103–109.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Polyakova, O.B. (2016). Resilience of psychologists and instructors with a burn-out syndrome. *Izvestia of the Ural Federal University. Series 3: Social Science*, 11(4), 82–91 (In Russ.)
- Ravalier, J.M., & Walsh, J. (2018). Working conditions and stress in the English education system. *Occupational Medicine*, 68(2), 129–134. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy017>
- Rugulies, R. (2019). What is a psychosocial work environment? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 45(1), 1–6. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3792>
- Schaufeli, W.B., Desart, S., & De Witte, H. (2020). Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, Validity, and Reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Sedova, I.V. (2014). Psychological factors of emotional burnout of teachers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 72–76 (In Russ.)
- Shilova, T.A., & Ponomareva, E.A. (2016). Social interaction of participants in the educational space. *Systemic Psychology and Sociology*, (2), 70–78 (In Russ.)
- Shiryaeva, V.V. (2017). Professional burnout as a component of the professional deformation of teachers of additional education of children. *Innovative projects and programs in education*, (5), 22–25. (In Russ.)
- Thisted, C.N., Labriola, M., Vinther Nielsen, C., Kristiansen, S.T., Strøm, J., & Bjerrum, M.B. (2018). Managing employees’ depression from the employees’, co-workers’ and employers’ perspectives. An integrative review. *Disability and Rehabilitation*, 42(4), 445–459. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1499823>
- Trubnikova, N.I. (2016). Coping-behavior of the head of an educational organization as a factor in the emotional burnout syndrome of teachers. *Vestnik psikhologii i pedagogiki Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta*, (2), 207–221. (In Russ.)

- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W.B., & Sixma, H.J. (1994). Burnout among General Practitioners: A Perspective from Equity Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13(1), 86–100. <https://doi.org/10.1521/jscp.1994.13.1.86>
- Vasserman, L.I., Eryshev, O.F., & Klubova, E.B. (2005). *Psychological diagnostics of the life style index*. Saint Petersburg: V M. Bekhterev SPbNIPNI Publ. (In Russ.)
- Vodopianova, N.E. (2009). *Psychodiagnostics of stress*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)
- Vodopianova, N.E. (2019). *Psychology of personnel management. Mental burnout*. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 23 June 2020

Revised: 24 December 2020

Accepted: 15 January 2021

For citation:

Belousova, S.S. (2021). Characteristics of Professional Burnout of Administrative and Managerial Personnel of Russian Educational Organizations in the Context of the Introduction of Innovative Technologies *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 194–216. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-194-216>

Bio note:

Sofya S. Belousova, Ph.D in Psychology, is educational psychologist of the School No. 1514 (Moscow, Russia). E-mail: grigoreva.sofya@mail.ru.



DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-217-234

UDC 159.99

Research article

Human-Computer Interaction in Translation Activity: Fluency of Machine Translation

Katarina Welnitzova¹, Barbara Jakubickova¹, Roman Králik^{2,3}

¹Constantine the Philosopher University in Nitra,
67 Stefanikova St, Nitra, 949 01, Slovak Republic

²Kierkegaard Society in Slovakia,
18 Hurbanova St, Sala, 92701, Slovak Republic

³Kazan (Volga region) Federal University,
18 Kremlyovskaya St, Kazan, 420008, Russian Federation

Abstract. Digitalization is one of the key distinctive features of modern environment and social life. Nowadays more and more functions are transferred to the artificial mind. How effective is the replacement of human activity with computer activity? In the given article, this problem is solved by an example of integration of digital technologies into translation activities. In this paper, emphasis is placed on the quality of machine translation (MT) output of legal texts in the language pair English – Slovak. It studies a Criminal Code formulated in the Slovak language which was translated by a human translator into English and consequently via machine translation system Google Translate (GT) back into Slovak. The back-translation – translation of a translated text back into its original language – as a quality assessment tool to detect discrepancies, mistranslations and inevitable differences between the source text and the target text was used. The quality of MT output was evaluated according to Multidimensional Quality Metrics (MQM) standards with the focus on the dimension of ‘Fluency’. The multiple comparisons were applied to determine which issues (errors) in ‘Fluency’ dimension differ from the others. A statistically significant difference is noticed between ‘Agreement’ and other issues, as well as between ‘Ambiguity’ and other issues. The errors in ‘Agreement’ are related to the differences between the languages: English is considered mostly an analytic language, Slovak represents a synthetic language. The issues in the ‘Ambiguity’ dimension correlate with the type of the text being examined, since legal texts are characterized by relatively complicated wording and numerous terms; moreover, accuracy and unambiguity need to be preserved. Generally, the MT output is able to provide users with basic information about the text. On the other hand, most of the segments need revision and/or correction; in such cases, human intervention and post-editing is necessary.

Key words: machine translation, translation quality, human-computer interaction, fluency, English, Slovak

Acknowledgements and Funding. This work was supported by the Slovak Research and Development Agency under the contract no. APVV-18-0473 and Scientific Grant Agency of the Ministry of Education of the Slovak Republic (ME SR) and of Slovak Academy of Sciences (SAS) under the contract no. VEGA – 1/0809/18. The work is performed according to the Russian Government Program of Competitive Growth of Kazan Federal University.

© Welnitzova K., Jakubickova B., Králik R., 2021



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

Introduction

Since contemporary translation industry is limited by various factors, i.e. fast-moving society, time-saving strategies and financial costs, the use of printed dictionaries is now deemed obsolete. Translators are adopting effective devices such as Computer-Assisted Translation (CAT) tools (e. g. Translation memory software, Linguistic search engines or Terminology management software) or Machine Translation (MT) systems. Machine translation outputs can convey basic information or meaning of the translation; on the contrary, they do not provide a user with flawless texts. To get correct and logically organized texts, MT outputs need to be subsequently post-edited by human. Considering both, human and machine translation, it is necessary to discuss the main principle of translation which is decoding of the meaning of source text into target text. Apart from grammatical – i.e. syntactic and semantic rules characteristic for both languages – translator needs to have a command of exceptions, idiomatic expressions, dialectal and slang words. The situation with machine translation is much complicated. Despite its broad vocabulary, grammatical rules and ability to translate comprehensibly, MT system is still not enough trained to convey the meaning of the text. In order to ensure successful transfer, it is important to evaluate the application of machine translation for particular type of text. Present systems of machine translation are able to provide a user with translated outputs of acceptable quality, e.g. technical documents, sports summaries, weather forecasts, instruction manuals since their vocabulary is limited. According to Munkova and Munk (2016. P. 21), MT systems try to cover all language aspects and to obtain MT output of higher quality.

Source text and its translation need to fulfill the same criteria of text. Moreover, the translation needs to meet requirements of equivalence between source and target text. Munkova and Munk (2016. P. 63) claim that the demand of equivalence or concordance differs from secondary translated texts (indirect translations) in source language; equivalence is comprehended as correspondence of source text with text in a different language. A principal factor of quality evaluation is ‘raw’ MT output. They also suppose that in order to gain translation of standard quality, the quality of machine-translated output is given by a number of required corrections. The method directly evaluates translated output from the point of view of the time needed for its revision (post-editing).

Melby et al. (2014. P. 279) claim that:

[t]he proposed framework consists of a new and universal definition of translation quality, a recently published systematic way to construct the translation specifications that are crucial to this definition, and two types of translation-quality metrics based on this definition and specification system: a rubric approach to assessing the result of a post-editing task, and an error-category approach to assessment of translation quality, whether it is human, machine, or post-edited translation.

Related work

Svoboda (2015. P. 247) claims that the issue of machine translation can be discussed from the aspect of the process, product, user, purpose, and correspondence with norms.

According to Munkova (2013. P. 22), other significant factors influencing a number of corrections of MT output are the following: editing time, readability, comprehensibility, the meaningfulness of MT text and comprehension of source text. To eliminate ambiguous words and polysemy and to simplify sentence structures, translator edits text before translation process (pre-editing), after translation process (post-editing), or during quality checking. Post-editing represents a key part of MT process. In this phase, professional translators or linguists review MT output and correct semantic and grammatical errors in the text. The aim of pre-editing and post-editing is to obtain maximum effectiveness and high quality of MT.

Post-editing and machine translation

Čulo et al. (2014. P. 201) claim that

[a] special type of translation revision is the case of post-editing MT output. Machine translation output is still quite error-prone, and poses very specific problems, as it sometimes may 'hit the nail on the head,' but in other cases may completely fail the translation of a simple word.

The role of post-editing of MT output is the following:

- to assure the same meaning in both MT output and human translation;
- to achieve the same comprehensibility in both translations – machine and human;
- to assure clear punctuation – sentences starting with capital letters and finish with full stops, to capture the meaning with minimum corrections (there is no need to adjust words and word expressions in MT output when they are acceptable).

Munkova and Munk (2016. P. 86) assert that the translator's task is to correct MT output to the level of acceptability in terms of quality. Time of post-editing is given by factors such as working place, concentration, and tolerance of error rate.

Prunč (2007. P. 31) states that

[t]he most rudimentary MT output created in the early years helped to develop translation as a science because it proved that the transfer between two languages is much more complex than assumed. Post-editing has moved into focus as a more efficient and cost-effective method of translation, while globalization trend reflects an increasing demand for translational services. Post-editing of machine translation (PEMT) is likely to become generally accepted, a separate part of the translational landscape.

There are two main types of post-editing distinguished: 'light post-editing' and 'full post-editing' (with the emphasis on stylistics). Within light post-editing, the aim of a translator is to provide a simple and comprehensible MT output with minimal corrections. This kind of translation is mostly used for personal purposes, and also when quick translation is required. Full post-editing requires more corrections, and it provides translation of a higher quality. Full post-edited MT output is a highly-comprehensible and stylistically neat translated text which can be used for external purposes as it is of publishable quality (TAUS, 2010a, 2010b).

There are many studies dealing with the effectiveness of post-editing (Koponen, Salmi, 2015; Aranberri et al., 2014; Guerberof, 2014; Zhechev, 2014; Carl, Kay, 2011; García, 2010; Popović et al., 2014). Many of them prove that post-editing is a generally faster process than human translation. The question is, how time-saving post-editing is in a real situation. Some translation agencies suggest

that it saves up to 40 per cent; scientists argue it is only 20 per cent. Nevertheless opinions differ, clients mostly prefer post-editing to human translation due to low costs (Plitt, Masselot, 2010).

The rising demand for post-editing services increases the demand for trained post-editors, too. Machine translation represents an effective and cheaper tool when translating a great volume of texts. MT is being adopted and used by more translators and translation agencies which are via MT becoming more effective, quicker and required. Machine translation has no ambitions to substitute human translation; it represents more effective process combining editing, modification, and correction of MT output (Munkova, Munk, 2016; O'Brien et al., 2014).

Typological characteristics of English and Slovak language

According to Dolník (2013. Pp. 88–89), typology classification is based on common structures of language features regardless their genetic, historic and areal relationships. The features occur in particular languages in various extent. The most common scheme concerning morphological patterns in languages (devised and developed by W. Schlegel, A. Schleicher, W. Humboldt, H. Steinthal, E. Sapir and V. Skalička) is as the following: (1) analytical/isolating type; (2) synthetic type – a) agglutinative and b) flexive; (3) introflexive, and (4) polysynthetic.

English and Slovak, the languages examined in the research, can be generally characterized like this: English is mainly considered an analytic language, and Slovak as a synthetic language (also flexive, or flective) (Vaňko, 2015. P. 24).

According to Vaňko (2015), grammatical meaning in analytic languages is reflected analytically – i. e. by specific verbs – one carrying a lexical meaning and other auxiliary or grammatical meaning. The English form 'he did not write' has its Slovak equivalent 'nepísal' and the English form 'they will not go' the Slovak form 'nepôjdu'. A low degree of inflection of main verbs in English correlates with a relatively high number of multiple-word verbs. Analytic languages do not e.g. reflect the differences between nominative and accusative case by forms; word order in such languages is firmly fixed. In English, there is only one way to express the meaning 'Peter loves Eve', whereas in Slovak there are two possibilities: 'Peter ľúbi Evu.' and 'Evu ľúbi Peter.' Suffixes '-0' (zero, no suffix) and '-u' of the proper nouns 'Peter-0', 'Ev-u' indicate which person takes the role of the subject ('Peter') and the object ('Ev-u'). Personal pronouns used in the positions of subjects are obligatory as they indicate grammatical meaning of person (due to the low degree of verb's inflection): 'I go' (English), 'chodím' not 'ja chodím' (Slovak) (Dolník, 2013. P. 92).

According to Ondruš and Sabol (1984. P. 186), the Slovak language is preferably characterized by synthetic morphology. It is given by numerous forms and morphemes, or derivational affixes which express different grammatical categories (e. g. gender, number, case) preferably by one formal feature. For example, the morpheme -u in the form 'žen-u' ('woman') reflects feminine gender, singular number and accusative case. Synthetic languages are characterized by synonymy and homonymy of case affixes.

Vaňko (2015. P. 27) explains that grammatical meaning is expressed by inflection, i.e. suffixes (e.g. 'kniha', 'knihy' – 'a book', 'of a book'/'books'). A suffix can distinguish grammatical meanings of the given word, e.g. the form

‘ruk-e’ – ‘to a hand’ or ‘about a hand’ – as dative or locative case. Further, Slovak is characterized by numerous verb patterns (14) and identical suffixes for expressing person and number in present indicative form by (e. g. suffix ‘-m’: číta-m, robí-m – ‘I am reading, I am making’). For more details see Welnitzová (2020).

Legal texts

Administrative style is distinguishable in the texts of official communication, exemplified in the Criminal Code of the National Council of the Slovak Republic. The text and its translations are discussed in the first part of our research.

Based on Koller’s theory of translation based on adequacy, equivalency, and linguistic approach, legal texts belong to a group of factual texts. The function of the source text being studied is preferably informative; it aims to transfer information between professionals in the same field (Ďuricová, 2013. P. 34)

Schneiderová (2013. P. 97) claims that the translation of legal texts belongs to the oldest and most important translations worldwide. Such texts are characterized by specific wording, and terminology. In translation, the most important task is to convey the meaning from source language into target language with the emphasis on the text as a whole. Gromová and Müglová (2005. Pp. 90–91) suggest that in translation of legal texts, translators need to take into consideration the concept of unified legal system. When legal terminology of target language does not provide translator with an adequate term, they search for other translation solutions, mostly word-to-word equivalents.

The examined text has primarily informative function, i.e. it highlights content and information. Müglová (2009. P. 218) claims that texts with predominantly informative function are structured at semo-syntactic level. The aim of the translation is to convey overall and complete content, considering dominant standards of reader’s culture (Azizi et al., 2020; Khonamri et al., 2020).

Some translatoologists suppose that the texts of laws and agreements do not fully apply to informative function (Ďuricová, 2013). Newmark (1982. Pp. 13–15) considers regulations and laws conative, i. e. vocative texts.

In terms of legal language, there are two functions of language: informative and regulatory, i.e. descriptive and prescriptive in terms of legal terminology. Laws, codes, agreements, and legal regulations are legal texts with predominantly prescriptive function (Bocquet, 1994. P. 2).

Back translation

Back translation – translation of a translated text back into its original language – has been used primarily as a translation quality assessment tool and standard translation procedure (Dept et al., 2017; Harkness et al., 2010). It has been widely used to allow researchers to make inferences about the quality of the translation (Brislin, 1970, 1984) or to show the extent of equivalency between the source text and the target text (Chidlow et al., 2014). Its purpose is to evaluate the quality of translation by comparing the back translation with the source text (Harkness, Schoua-Glusberg, 1998).

Son (2018) suggests to use back translation not as a translation quality assessment tool, but as a documentation tool. Back translation can then support explanatory prose justifying translation decisions and show the differences between

the source text and the translation or between the different translated versions of the same text. The approach is not intended to check the quality of the translation but instead to enhance the documentation of translation decisions, and also to promote harmonizing translations between languages.

Translation quality assessment and machine translation

According to Munkova and Munk (2016. P. 75), evaluation of the quality of machine translation regards both the quality of machine translation and user's satisfaction. Nowadays, there are various models and approaches to MT evaluation. The most popular is White's model (2003) which focuses on feasibility, internal evaluation, declarative evaluation, usability, operational evaluation, and comparison. Melby et al. (2014. P. 287) introduces two basic approaches: 'error-count approach' (or analytical approach since it expresses quantity and frequency in percentage) working on the determination of errors and quantity, and 'rubric approach' in which post-editors evaluate translation on the scale 1–5 (1 meaning that translation does not meet requirements; 5 meaning it meets requirements in all categories).

Multidimensional quality metrics and machine translation

Since there is no special error typology for evaluating and measuring translation quality for languages like Slovak (synthetic language with many inflectional morphemes), and other existing evaluation methods do not provide a complex error typology according to which adequate evaluation could be carried out, we decided to use a general framework MQM (Multidimensional Quality Metrics). MQM is a framework for the description of translation quality, regarding the aspect of logic and coherence of the text. Although MQM is used to evaluate various aspects of translation, in our paper we will study and discuss the dimension (category) of 'Fluency' in more details.

MQM framework was proposed by the German Research Center for Artificial Intelligence (DFKI) in 2015 (<http://qt21.eu/mqm-definition>).

It defines the quality as the 'adherence of the text to appropriate specifications'. The quality of translation reflects the accuracy and fluency of the text designated for users for their specific purposes. Specifications are characterized as a 'description of the requirements for the translation' (MQM, 2016).

MQM helps to achieve fast, high-quality and holistic evaluation with a focus on text as a whole. At the same time, it analyses specific issues of a particular text. It can be used for automatic or manual evaluation of any type of text. The German institution dealing with evaluation of translation's quality claims that MQM 'allows quality to be evaluated along multiple dimensions, allowing you to identify specific problems and understand the strengths and weaknesses of specific translations' (MQM, 2016).

The given metrics do not track the mentioned dimensions in each type of text; it focuses on a particular, the most distinctive dimension of the text. In a case of different translations of one source text (original), it provides an overview of specific features and qualities of each translation. By their comparison and evaluation, an evaluator can choose the most adequate solution for a particular situation.

MQM represents a descriptive list discussing more than 100 metrics to assess the quality of translation and to identify specific issues in given texts.

The issues are hierarchically structured, proceeding from marginal to the detailed ones. The framework is a wide-ranging scheme covering clear and unambiguous translation issues like e.g. ‘Mistranslation’, or more complex ones, e.g. ‘Design’. Obviously, the most intricate issue is the adequacy of translation from source language into the target language, regarding cultural specifics. As all the issues are defined clearly, evaluator is able to define the quality of translation with its specifics in objective and clear way. For these purposes, the standards applying translation specifications according to ASTM F2575 can be helpful (Standard Guide for Quality Assurance in Translation).

The metrics represent the issues which can be found in the text. The eight main dimensions of MQM framework are the following: ‘Accuracy, Design, Fluency, Internationalization, Locale convention, Style, Terminology, and Verity’. The dimension ‘Other’ covers the issues which cannot be classified in other dimensions of MQM; the dimension ‘Compatibility’ includes issues taken from legacy metrics that are not considered appropriate for general use in MQM. The most addressed dimensions of metrics are ‘Accuracy’ and ‘Fluency’. The main dimensions are further divided into several sub-dimensions, thus the MQM core contains 20 categories covering the most frequent issues. The dimensions ‘Accuracy, Fluency, and Verity’ are the most wide-ranging. In our study, we deal with the dimension of ‘Fluency’ with its sub-dimensions, as designed in MQM.

MQM defines ‘Fluency’ as the category which ‘includes those issues about the linguistic ‘well-formedness’ of the text that can be assessed without regard to whether the text is a translation or not. Most Fluency issues apply equally to source and target texts’ (MQM, 2016). Fluency is highly dependant on the grammar of the language and since Slovak is considered a synthetic language (with numerous morphemes and inflections), fluency affects the comprehensibility of the text most.

The dimension ‘Fluency’ includes the sub-dimensions of ‘grammar, grammatical register, inconsistency, spelling, typography, and unintelligible’.

Research objective

The idea of back-translation in statistical machine translation appears in various contexts, using it for semi-supervised learning (Bojar, Tamchyna, 2011), or in self-training (Goutte et al., 2009). Generally, back-translation approach still improves translation accuracy in all language pairs with a low-resource setting (Hoang et al., 2018. P. 18).

The aim of the research is to examine the quality of machine translation (MT) output of legal texts (a Criminal Code formulated in the Slovak language) which was translated by a human translator into English and consequently via machine translation system Google Translate (GT) back into Slovak. Using back-translation method (translation of a translated text back into its original language), we carried out the assessment based on Multidimensional Quality Metrics MQM framework to detect discrepancies, mistranslations and inevitable differences between the source text and the target text. We evaluated the quality of MT output according to Multidimensional Quality Metrics (MQM) standards with the focus on the dimension of ‘Fluency’.

Following the aim of the research, we defined the assumptions:

1) we assume that the occurrence of the issues defined in MQM correlates with the style (type) of studied text. It would be reflected in the occurrence of particular issues, and some issues may not even occur in the examined text;

2) we assume a certain extent of relationship among the ‘Fluency’ issues. On the other hand, we assume there are statistically significant differences in the occurrence of ‘Fluency’ issues in text of administrative style;

3) we assume that the number of ‘Fluency’ issues (according to MQM) correlates with the number of words in MT output in particular segments;

4) we assume that the number of ‘Fluency’ issues (according to MQM) correlates with the number of final corrections (edited times) of particular segments.

In other words, using correlation analysis and multiple comparisons, we analyze the occurrence and relationships of error in the category of ‘Fluency’ defined by MQM.

Methods

Our research was carried out on the principals of back-translation; it means the original document was translated by a human translator from Slovak into English and consequently translated by Google Translate (commonly used MT system) from English into Slovak (ST_SK=>HT_EN=>MT_SK).

We examined a legal text, containing relatively complicated and structured wording with numerous terms. The source text represented the ‘Criminal Code’ in the Slovak language (the extent of 16 standard pages), proposed by the National Council of the Slovak Republic and translated by a human translator (the certified translator Mária Ďurčová) into English language. Since the original of ‘Criminal Code of the National Council of the Slovak Republic’ established for Slovak legal system is the official document written in the mother tongue, we considered this text flawless and natural.

In the MT output, we identified the issues related to ‘Fluency’ dimension of MQM: 1. ambiguity, 2. character-encoding, 3. coherence, 4. cohesion, 5. corpus-conformance, 6. duplication, 7. grammar, 8. grammatical-register, 9. inconsistency, 10. index-toc, 11. broken-link, 12. nonallowed-characters, 13. offensive, 14. pattern-problem, 15. sorting, 16. spelling, 17. typography, and 18. unintelligible. Due to the character of the examined text, we assumed that some errors would not be identified in the text.

After the identification and analysis of errors (sample see in Table 1), we evaluated the MT output. We calculated the frequency of the errors and numbered the segments which needed post-editing. Consequently, we post-edited the MT output segment by segment (1 sentence representing 1 segment). Then we compared the MT output with the human translation (HT_EN), and in the incomprehensible segments with the original ST_SK text. The MT output was post-edited in a virtual environment OSTEPERE (a system for translation, post-editing and evaluation of machine translation (Munková et al., 2016; Benko and Munková, 2016), in which post-editing, classification of errors, even keyboard time, thinking time and edited-time was recorded.

Table 1

Scheme of the identification of errors of MT output (examples)

| ID | ST_SK | HT_EN | MT_SK | Type of error |
|----|----------------|--------------------|--------------|----------------------------|
| 11 | PRVÁ ČASŤ | PART ONE | ČASŤ PRVÁ | Word-order |
| 12 | VŠEOBECNÁ ČASŤ | GENERAL PART | GENERAL PART | Untranslated |
| 13 | § 1 | Section 1 | Sekcia 1 | Terminology |
| 14 | Predmet zákona | Purpose of the Act | účel zákona | Terminology capitalization |

Note: ST_SK (original text for translation in Slovak), HT_EN (human translation from Slovak into English), MT_SK (machine translation from English into Slovak).

To test the differences between the dependent samples ('Fluency' MQM errors) and to determine the degree of agreement, we used nonparametric methods – Kendall coefficient of agreement and Cochran Q test, since the examined variables are binary.

For multiple comparisons, we used parametric but sufficient Tukey's HSD test, in which the average error rate represents the proportion of errors (relative error rate), given the binary character of the examined variables.

When discussing the error rate of individual spheres of errors, we used the interpretation of dependence rate according to Cohen (1988) <10 meaning trivial incidence, 10–30 low, 30–50 medium, 55–70 high, > 70 very high incidence.

Results

After the identification of the errors, we found out that some issues from 'Fluency' dimension of MQM were not identified, thus we did not consider them in the further analysis: 5. corpus conformance, 9.1 inconsistent abbreviations, 9.2 images vs. text, 9.3 inconsistent link, 9.4 external inconsistency, 10.1 index/toc format, 10.2 missing/incorrect toc item, 10.3 page references, 11.1 document external link, 11.2 document internal link, 12. nonallowed characters, 13. offensive, 14. pattern problem, 15. sorting, 16.2 diacritics, 17.2 unpaired marks and 17.3 whitespaces.

To determine the extent of the significance of 'Fluency' issues occurrence, some variables needed to be transformed (binarized) to 0/1. To meet the criteria of Cochran's Q test, we transformed the issues with occurrence more than one to one (0/1) in particular segment; e.g. the issue 'coherence' could occur only once in a segment. The issues such as 'function words' could occur more than once in a segment. Such errors were transformed into 1 (0/1). We restricted the occurrence of errors to 0/1, and we did not record the frequency of the given issue in the segment, i. e. the issues were represented by binary quantity.

We stated the null hypothesis:

H0: 'There are no statistically significant differences in occurrence among 'Fluency' issues in the text of administrative style'.

Based on the results of Cochran's Q Test ($Q = 476.3583$, $df = 14$, $p < 0.000000$), we reject the null hypothesis at a 99.9% level of significance, i. e. there are statistically significant differences in the occurrence of the given 'Fluency' issues.

After the null hypothesis was rejected, we were interested in statistically significant differences among categorized errors. Based on multiple comparisons (Tukey HSD test), we identified 7 homogeneous groups, i. e. groups of issues with approximately equal (statistically no significant differences) proportion of occurrence of ‘Fluency’ issues in the examined text (Table 2).

Table 2

Visualization of the homogeneous groups, arranged from the minimal to the maximum occurrence

| Fluency issues (MQM) | Mean | Numbers of homogeneous groups | | | | | | |
|--------------------------------|----------|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. grammatical-register | 0.005102 | **** | | | | | | |
| 2. character-encoding | 0.025510 | **** | **** | | | | | |
| 6. duplication (0/1) | 0.035714 | **** | **** | | | | | |
| 7.2.2. part-of-speech (0/1) | 0.040816 | **** | **** | **** | | | | |
| 7.2.3. tense-mood-aspect (0/1) | 0.112245 | **** | **** | **** | **** | | | |
| 7.3. word-order | 0.137755 | | **** | **** | **** | **** | | |
| 1.1 unclear-reference | 0.158163 | | | **** | **** | **** | | |
| 7.1. function-words (0/1) | 0.229592 | | | | **** | **** | **** | |
| 17.1. punctuation (0/1) | 0.244898 | | | | | **** | **** | |
| 18. unintelligible | 0.336735 | | | | | | **** | |
| 3. coherence | 0.336735 | | | | | | **** | |
| 4. cohesion | 0.336735 | | | | | | **** | |
| 16.1. capitalization (0/1) | 0.336735 | | | | | | **** | |
| 7.2.1 agreement (0/1) | 0.464286 | | | | | | | **** |
| 1. ambiguity (0/1) | 0.489796 | | | | | | | **** |

The minimal occurrence was noticed in the issue 8. to the issue 1.1: grammatical-register, character-encoding, duplication, part-of-speech, tense-mood-aspect, word-order, and unclear-reference – they were related to maximum 16% of sentences; the highest occurrence (more than 20%) was identified in issue 7.1 to the issue 1.: function-words, punctuation, unintelligible, coherence, cohesion, capitalization, agreement (46.4%) and ambiguity (49%).

A statistically significant difference was noticed between ‘Agreement’ and other issues, as well as between ‘Ambiguity’ and other issues. The most frequent issue was ‘Ambiguity’ (in 96 from 196 segments). This type of issue is related to both source and target text. ‘Ambiguity’ in the process of translation needs to be replaced by the issue ‘ambiguous-translation’, which is related to terminology and standard language typical for a given type of the text.

The second most frequently occurring issue was ‘Agreement’ (in 91 from 196 segments); ‘Agreement’ and ‘Ambiguity’. Mostly, the errors in the category of ‘Agreement’ refer to the issues of inflection in the Slovak language: in the segment 11, the issue ‘Agreement’ was identified 6 times, in some segments, it occurred just once; maximum occurrence was 21 times in one segment.

Since the variables ('Fluency' issues) have no normal distribution, for the last two assumptions we used nonparametric correlations – Kendall Tau Correlations.

We tested the null hypothesis H0: 'Occurrence of 'Fluency' issues does not correlate with the number of words in MT output in the given segment'. Since the transformation was not needed in this case, we used the original simple frequency of occurrence of the issues found in the segments.

Table 3

Correlation analysis results between Fluency issues & number of words in MT

| Fluency issues | Valid N | Kendall Tau | Z | p-value |
|--------------------------|---------|-------------|----------|----------|
| 1. ambiguity | 196 | 0.329420 | 6.85656 | 0.000000 |
| 1.1 unclear-reference | 196 | 0.186820 | 3.88849 | 0.000101 |
| 2. character-encoding | 196 | -0.043948 | -0.91473 | 0.360331 |
| 3. coherence | 196 | 0.504738 | 10.50563 | 0.000000 |
| 4. cohesion | 196 | 0.507195 | 10.55677 | 0.000000 |
| 6. duplication | 196 | 0.189394 | 3.94206 | 0.000081 |
| 7.1. function-words | 196 | 0.349012 | 7.26435 | 0.000000 |
| 7.2.1 agreement | 196 | 0.614185 | 12.78366 | 0.000000 |
| 7.2.2. part-of-speech | 196 | 0.152336 | 3.17072 | 0.001521 |
| 7.2.3. tense-mood-aspect | 196 | 0.300947 | 6.26392 | 0.000000 |
| 7.3. word-order | 196 | 0.295293 | 6.14624 | 0.000000 |
| 8. grammatical-register | 196 | 0.102148 | 2.12610 | 0.033495 |
| 16.1. capitalization | 196 | -0.378451 | -7.87710 | 0.000000 |
| 17.1. punctuation | 196 | 0.445918 | 9.28135 | 0.000000 |
| 18. unintelligible | 196 | 0.476232 | 9.91232 | 0.000000 |

Except for 'character-encoding' issue (coefficient Kendall Tau is statistically insignificant), all identified 'Fluency' issues correlate with the number of words in MT output in the given segment (Table 3). This dimension does not contain any other sub-dimensions and it is related to both source and target texts. Characters are garbled due to incorrect coding. The issue 'Capitalization' also associates with the number of words in MT output, but the values are changed together in the opposite direction, i.e. with an increasing number of words, the occurrence of 'Capitalization' is decreasing. This seems to be quite natural for the type of the examined text ('Criminal Code'), where names of sections and definitions of terms consisting of one or more words (maximum 3) are capitalized.

Similarly, the last null hypothesis was tested H0: 'The occurrence of 'Fluency' issues does not correlate with the number of final corrections (edited times) in a segment'.

The results (Table 4) show that the issues 'Ambiguity, Coherence, Cohesion, Agreement, Tense-mood-aspect, and Unintelligible' do not correlate with the number of corrections.

Some segments (e. g. segment 88 or 89) were post-edited by the post-editor again. The issue 'Coherence' has no sub-dimensions, and it is related to both texts: source text and target text. It reflects the relationship between two and more

semantic features in the text, where one feature anticipates another feature and their interpretation is mutually dependent. ‘Cohesion’ is connected with ‘Coherence’. ‘Cohesion’ applies to incorrect or missing elements which are needed for the intended meaning of the text, ‘Coherence’ considers the text as a whole. The dimension ‘Unintelligible’ represents an issue in both source and target language, and it is often connected with spelling and grammar.

Table 4

Correlation analysis results between Fluency issues & of final corrections (edited times)

| Fluency issues | Valid N | Kendall Tau | Z | p-value |
|--------------------------------|---------|-------------|----------|----------|
| 1. ambiguity | 196 | 0.152155 | 3.16696 | 0.001540 |
| 1.1 unclear-reference | 196 | 0.075037 | 1.56182 | 0.118331 |
| 2. character-encoding | 196 | -0.048238 | -1.00403 | 0.315362 |
| 3. coherence | 196 | 0.181856 | 3.78517 | 0.000154 |
| 4. cohesion & edited-times | 196 | 0.221285 | 4.60584 | 0.000004 |
| 6. duplication & edited-times | 196 | 0.042425 | 0.88303 | 0.377220 |
| 7.1. function-words | 196 | 0.057085 | 1.18816 | 0.234768 |
| 7.2.1 agreement | 196 | 0.199313 | 4.14852 | 0.000033 |
| 7.2.2. part-of-speech | 196 | 0.035882 | 0.74684 | 0.455159 |
| 7.2.3. tense-mood-aspect | 196 | 0.252333 | 5.25208 | 0.000000 |
| 7.3. word-order & edited-times | 196 | -0.011034 | -0.22967 | 0.818352 |
| 8. grammatical-register | 196 | -0.021350 | -0.44439 | 0.656762 |
| 16.1. capitalization | 196 | -0.084354 | -1.75574 | 0.079132 |
| 17.1. punctuation | 196 | 0.054714 | 1.13883 | 0.254776 |
| 18. unintelligible | 196 | 0.181856 | 3.78517 | 0.000154 |

Discussion and Conclusion

The given article introduces the issue of machine translation, a relatively new topic in our academic and professional environment. Its task was to present the most serious errors of machine translation in the direction English – Slovak language, based on typological characteristics of languages according to MQM. Using correlation analysis and multiple comparison, we aimed to analyze the occurrence and relationships of error categories in the sphere of ‘Fluency’ defined by MQM.

We found out that 17 sub-dimensions of MQM were not applicable in the examined text. They are mostly connected with additional text information (e. g. web links and references) which is not typical for legal texts.

We can generally state that the MT output is comprehensible and a reader can get the meaning of the text. However, most of the segments require revisions since legal texts are characterized by unambiguity and accuracy. The discrepancies between the human translation and the MT output were caused by inadequate machine translation transfer; the errors mainly concern inflection, conjunction, and terminology.

Comparing the ST_SK text (source text in Slovak) and the MT_SK text (MT output in the source language) we can say that in the MT_SK text, there were

numerous errors in the category of ‘Fluency’. The most errors were related to the dimension of ‘Agreement’ (237 errors in 91 out of 196 segments) which were highly related to the incorrect use of suffixes. They primarily did not affect the meaning of the words but instead overall comprehensibility of the output.

The post-editing process primarily concerned the correction of errors related to grammar. Basically, Google Translate managed to convey the basic meaning of the source text into the MT output with relatively significant differences, ambiguities and difficulties when tracking logical connections in the text. Thus, ‘Ambiguity’ (98 errors in 96 segments) is considered the most frequent issue in the MT output. The incorrect terms, vague references or expressions, and unclear contexts, needed human intervention. Since legal texts are characterized by unambiguity and accuracy, post-editing of the given text from both points of view would be needed. Otherwise, incorrect translation could lead to misunderstanding of the text. For example, the segment of the ST_SK text containing the term ‘zákon’ (law) was translated as ‘law’ by the human translator, but as ‘zákoník’ (code) by Google Translate. According to Cambridge online dictionary, ‘law’ is ‘a rule made by a government that states how people may and may not behave in society and in business, and that often orders particular punishments if they do not obey, or a system of such rules’ (e.g. civil/criminal law), ‘code’ is ‘a set of rules and laws’ (e.g. the state's legal code). The shift in the meaning (law – code) would cause misunderstanding of the term and an error in accuracy.

The MT’s suggestion ‘trest odňatia pokutu’ in segment 77 represents another incorrect term translation. First it seems that it refers to the term ‘trest odňatia slobody’ (custodial penalty). The incorrect translation is used in four cases (out of six), the correct term ‘trest odňatia slobody’ is used in two translations. It is obvious that these segments need to be post-edited; otherwise, the correct translation can lead to misunderstanding of the translation.

A similar problem can be noticed in the segment 96 ‘dôstojník Zboru väzenskej a justičnej stráže SR’ (an officer of the Corps of Prison and Court Guard of the Slovak Republic). The source text refers to the ‘príslušník Zboru väzenskej a justičnej stráže SR’ (a member of the Corps of Prison and Court Guard of the Slovak Republic). As there is a significant difference between the term ‘officer’ and ‘member’ in this context; we can identify a serious terminology error which is being repeated in the whole MT output.

Nowadays, machine translation represents an effective tool for many translators and translation agencies. The reasons are numerous: the amount of translations to be translated, computers are more consistent in translating terms than human translators, reduction of costs for translations, or good enough quality of MT outputs. After examining the legal text in our research we can state that although the comprehensibility of the MT output was adequate, it numbered errors in the category of ‘Agreement’ and ‘Ambiguity’. If the output aims to be applicable in practice, it would need a detailed post-editing in terms of the mentioned categories and, of course, in terms of terminology and accuracy.

References

- Absolon, J., Munková, D., & Welnitzová, K. (2018). *Machine Translation: Translation of the Future? Machine Translation in the Context of the Slovak Language*. Praha: Verbum.
- Aranberri, N., Labaka, G., Arantza Díaz De, I., et al. (2014). Comparison of post-editing productivity between professional translators and lay users. *Proceedings of the Third Workshop on Post-Editing Technology and Practice (WPTP-3)*, 20–33.
- Azizi, M., Tkacova, H., Pavlikova, M., & Jenisova, Z. (2020). Extensive Reading and the Writing Ability of EFL Learners: The Effect of Group Work. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 726–739. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.726>
- Bocquet, C. (1994). *Pour une méthode de traduction juridique*. prilly: cb service.
- Bojar, O. & Tmachyna, A. (2011). Improving translation model by monolingual data. *Proceedings of the Sixth Workshop on Statistical Machine Translation*, 330–336.
- Brislin, R.W. (1970). Back-Translation for Cross-Cultural Research. In *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- Brislin, R.W. (1986). The Wording and Translation of Research Instruments. In W.L. Lonner, & J.W. Berry (Eds.), *Field Methods in Cross-Cultural Research* (pp. 137–164). Newbury Park, CA: Sage.
- Carl, M., & Kay, M. (2012). Gazing and Typing Activities during Translation: A comparative study of translation units of professional and student translators. *Meta*, 56(4), 89–111. <https://doi.org/10.7202/1011262ar>
- Čulo, O., Guteruth, S., Hansen-Schirra, S., et al. (2014). The Influence of Post-Editing on Translation Strategies. In Sh. O'Brien et al. (Eds.), *Post-editing of Machine Translation. Processes and Applications* (pp. 200–218). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dept, S., Ferrari, A., & Halleux, B. (2017). Translation and cultural appropriateness of survey material in large-scale assessments. In P. Lietz, J.C. Cresswell, K.F. Rust & R.J. Adams (Eds.), *Implementation of Large-Scale Education Assessments*, 153–172. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118762462.ch6>
- Dolník, J. (2013). *Všeobecná Jazykoveda. Opis a Vysvetľovanie Jazyka*. Bratislava: Veda.
- Đuricová, A. (2013). *Typológia právnych textov justičných orgánov. Od textu k prekladu VIII*. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů.
- García, I. (2010). Is machine translation ready yet? *Target*, 22(1), 7–21.
- Goutte, C., Cancedda, N., Dymetman, M., & Foster, G. (2009). *Learning Machine Translation*. The MIT Press.
- Gromová, E., & Múglová, D. (2005). *Kultúra – interkulturalita – translácia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Guerberof, A. (2014). Correlations between productivity and quality when post-editing in a professional context. *Machine translation*, 28(3-4), 165–186. <https://doi.org/10.1007/s10590-014-9155-y>
- Harkness, J., & Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation. In J. Harkness (Ed.), *Cross-Cultural Survey Equivalence* (pp. 87–126). Mannheim: Zuma-nachrichten spezial 3.
- Harkness, J., Villar, A., & Edwards, B. (2010). Translation, adaptation, and design. In J.A. Harkness, M. Braun, B. Edwards, T.P. Johnson, L. Lyberg, P.P. Mohler & T.W. Smith (Eds.), *Wiley series in survey methodology. Survey methods in multinational, multiregional, and multicultural contexts* (pp. 115–140). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hoang, C.D., Koehn, P., Haffari, G., & Cohn, T. (2018). Iterative Back-Translation for Neural Machine Translation. *Proceedings of the 2nd Workshop on Neural Machine Translation and Generation*, 18–24.
- Chidlow, A., Plakoyiannaki, E., & Welch, C. (2014). Translation in cross-language international business research: beyond equivalence. *Journal of International Business Studies*, 45(5), 562–582. <https://doi.org/10.1057/jibs.2013.67>
- Khonamri, F., Ahmadi, F., Pavlikova, M., & Petrikovicova, L. (2020). The Effect of Awareness Raising and Explicit Collocation Instruction on Writing Fluency of

- EFL Learners European. *Journal of Contemporary Education*, 9(4), 786–806. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.786>
- Koponen, M., & Salmi, L. (2015). On the correctness of machine translation: A machine translation post-editing task. *Journal of Specialised Translation*, 23, 118–136.
- Melby, A., Fields, P.J., & Housley, J. (2014). Assessment of Post-Editing via Structured Translation Specifications. In Sharon O'Brien et al. (Eds.), *Post-editing of Machine Translation. Processes and Applications* (pp. 274–299). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- MQM. (2016). *Multidimensional Quality Metrics (MQM) Definition*. Retrieved July, 2019, from <http://qt21.eu/mqm-definition>
- Mügllová, D. (2009). *Komunikácia Tlmočenie Preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža?* Nitra: ENIGMA.
- Munkova, D. (2013). *Prístupy k strojovému prekladu (modely, metódy a problémy strojového prekladu)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Munkova, D., & Munk, M. (2016). *Evalvácia strojového prekladu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Newmark, P. (1982). *Approaches to Translation*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- O'Brien, S., Balling, L. W., et al. (2014). *Post-editing of Machine Translation: Processes and Application*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Ondruš, S., & Sabol, J. (1984). *Úvod do štúdia jazykov*. Bratislava: SPN.
- Plitt, M., & Masselot, F. (2010). A Productivity Test of Statistical Machine Translation Post-Editing in a Typical Localisation Context. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, 93, 7–16.
- Popović, M., Lommel, A., Burchardt, A., et al. (2014). Relations between different types of post-editing operations, cognitive effort and temporal effort. *Proceedings of the 17th Annual Conference of the European Association for Machine Translation, EAMT 2014*, 191–198.
- Prunč, E. (2007). *Entwicklungslinien der Translationwissenschaft: Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht*. Verlag: Frank & Timme.
- Schneiderová, A. (2013). *Klasifikácia právnych textov a problematika ich prekladu. Od textu k prekladu VIII*. Praha: Jednota tlumočníků a překladatelů.
- Son, J. (2018). Back translation as a documentation tool. *The International Journal for Translation and Interpreting*, 10(2), 89–100. <https://doi.org/10.12807/ti.110202.2018.a07>
- Svoboda, T. (2015). Hodnocení kvality strojového překlada. *Kvalita a hodnocení překlada: Modely a aplikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- TAUS. (2010a). *Machine Translation Post-editing Guidelines. Technical report*. Retrieved July, 2019, from <https://www.taus.net/academy/best-practices/postedit-best-practices/machine-translation-post-editing-guidelines>
- TAUS. (2010b). *Post-editing in Practice. A TAUS Report. Technical report*. Retrieved July, 2019, from <https://www.taus.net/think-tank/reports/postedit-reports/postediting-in-practice>
- Vanko, J., & Auxova, D. (2015). *Morfológia slovenského jazyka*. Nitra: UKF.
- Welnitzová, K. (2020). Chybovosť v predikatívnosti a kvalita strojového prekladu. *Jazyk a Kultúra*, 11(41–42), 160–172.
- White, J.S. (2003). How to evaluate machine translation. In H. Somers (Ed.), *Computers and Translation: A translator's guide*, 211–244.
- Zehnalová, J., Chromá, M., et al. (Eds.). (2015). *Kvalita a hodnocení překlada: Modely a aplikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Zhechev, V. (2014). Analysing the Post-Editing of Machine Translation at Autodesk. In Sh. O'Brien et al. (Eds.), *Post-Editing of Machine Translation. Processes and Applications* (pp. 2–13). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Article history:

Received: 27 December 2020

Revised: 10 February 2021

Accepted: 15 February 2021

For citation:

Welnitzova, K., Jakubickova, B., & Králik, R. (2021). Human-Computer Interaction in Translation Activity: Fluency of Machine Translation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 217–234. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-217-234>

Bio notes:

Katarína Welnitzová, PhD., is assistant of Translation Studies at the Department of Translation Studies at Constantine the Philosopher University in Nitra (Nitra, Slovakia). She obtained a PhD in 2008 on the topic of Non-Verbal Communication in Consecutive Interpreting. Prior to this, she got MA at Comenius University in Bratislava by research on interpreting. Her teaching focuses on English Phonetics and Phonology, Interpreting and Non-Verbal Communication in Interpreting. In her research, she examines machine translation, evaluation of MT and post-editing of MT in the direction English – Slovak. She is a member of the research team coordinated by Prof. D. Munkova. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3324-8320>. E-mail: kwelnitzova@ukf.sk.

Barbara Jakubičková, is a PhD student at the Department of Translation Studies at Constantine the Philosopher University in Nitra (Nitra, Slovakia). In her PhD thesis she deals with the topic of Corpus Analysis of Collocations in Translation of Literary Works. In her research, she examines the translation of adjective-noun collocations from English into Slovak on the Slovak National Corpus. She also teaches English and German. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0511-2178>. E-mail: baja.jakubickova@gmail.com.

Roman Králik, PhD., Professor of Philosophy, is President of Kierkegaard Society in Slovakia and Central European Research Institute of Soren Kierkegaard (Sala, Slovakia); senior research fellow at Scientific and Educational Center of Pedagogical Researches at the Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia). He is the Chief-Editor of international scientific project *Acta Kierkegaardiana* (Trinity College, University of Toronto, Canada). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1929-1894>. E-mail: kierkegaard@centrum.cz.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-217-234

Исследовательская статья

**Взаимодействие «человек – компьютер»
в переводческой деятельности:
проблемы беглости машинного перевода**

К. Велницова¹, Б. Якубицкова¹, Р. Кралик^{2,3}

¹Университет Константина Философа в Нитре,
Словацкая Республика, 949 01, Нитра, ул. Стефаникова, д. 67

²Общество Кьеркегора в Словакии,
Словацкая Республика, 927 01, Сала, ул. Гурбанова, д. 18

³Казанский федеральный университет,
Российская Федерация, 420008, Казань, ул. Кремлевская, д. 18

Аннотация. Цифровизация – один из важнейших отличительных признаков современного общества, где все большее количество функций делегируется искусственному интеллекту. Насколько эффективна компьютерная замена человеческой деятельности в разных сферах? В статье эта проблема раскрывается на примере интеграции компьютерных технологий в переводческую деятельность. В центре внимания исследо-

вание качества машинного перевода (МП) юридических текстов в языковой паре английский – словацкий. Материалом исследования послужил Уголовный кодекс на словацком языке, переведенный человеком-переводчиком на английский язык, а затем с помощью системы машинного перевода Google Translate (GT) обратно на словацкий. Для оценки качества МП, то есть выявления расхождений, неправильных переводов и неизбежных различий между исходным и целевым (переведенным) текстом, используется метод обратного перевода – перевод уже переведенного текста на исходный язык. Качество МП оценивается в соответствии со стандартами многомерных показателей качества (Multidimensional Quality Metrics, MQM), при этом особое внимание уделяется параметру «Беглость перевода». Для определения ошибок МП, относящихся согласно MQM к параметру «Беглость перевода», частота которых значимо отличается друг от друга, применяется статистический метод множественных сравнений. В результате установлено, что ошибки, связанные с согласованием и неоднозначностью слов, статистически значимо чаще встречаются в МП по сравнению с другими ошибками (например, ошибки, связанные с нарушением порядка слов, пунктуацией, связностью и др.). Большое количество ошибок МП в согласовании слов вызвано межъязыковыми различиями: английский принадлежит к числу аналитических языков, а словацкий – синтетических. Ошибки МП, вызванные многозначностью слов, скорее всего, связаны с типом переводимого текста: для юридических текстов типичны сложные формулировки, обилие специальных терминов; кроме того, к основным требованиям юридического стиля относятся точность и однозначность. Таким образом, машинный перевод может передать пользователю основную информацию, содержащуюся в тексте. В то же время большинство фрагментов текстов, переведенных компьютером, нуждается в доработке и/или исправлении, в таких случаях обязательно вмешательство человека для последующего редактирования.

Ключевые слова: машинный перевод, качество перевода, взаимодействие человека с компьютером, беглость перевода, английский язык, словацкий язык

Благодарности и финансирование. Работа выполнена при поддержке Словацкого агентства исследований и разработок (контракт № APVV-18-0473) и Агентства научных грантов Министерства образования Словацкой Республики (ME SR) и Словацкой академии наук (SAS) (контракт № ВЕГА – 1/0809/18). Работа выполнена в соответствии с Государственной программой повышения конкурентоспособности Казанского федерального университета.

История статьи:

Поступила в редакцию: 27 декабря 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Welnitzova K., Jakubickova B., Králik R. Human-Computer Interaction in Translation Activity: Fluency of Machine Translation // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 217–234. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-217-234>

Сведения об авторах:

Велницова Катарина, PhD, ассистент кафедры переводоведения в Университете Константина Философа в Нитре (Нитра, Словакия). В 2008 году защитила диссертацию по проблеме невербальной коммуникации в последовательном переводе; до этого получила степень магистра в Университете Коменского в Братиславе по специальности «Устный перевод». Ее преподавательская деятельность сосредоточена на фонетике и фонологии английского языка, устном переводе и невербальном общении

в устном переводе. Исследовательские интересы связаны с проблемой машинного перевода (МП), оценкой качества МП и постредактированием МП в языковой паре английский – словацкий. Является членом исследовательской группы, которую координирует профессор Д. Мункова, автором монографий и статей, опубликованных в рецензируемых научных журналах. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3324-8320>. E-mail: kwelnitzova@ukf.sk.

Якубичкова Барбара, докторант кафедры переводоведения в Университете Константина Философа в Нитре (Нитра, Словакия). Занимается проблемой корпусного анализа словосочетаний при переводе литературных произведений, изучает перевод словосочетаний «прилагательное и существительное» с английского на словацкий в словацком национальном корпусе, преподает английский и немецкий языки. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0511-2178>. E-mail: baja.jakubickova@gmail.com.

Крлик Роман, Ph.D., профессор философии, президент Общества Кьеркегора в Словакии и Центральноевропейского исследовательского института Серена Кьеркегора (Сала, Словакия); старший научный сотрудник Научно-образовательного центра педагогических исследований Казанского федерального университета (Казань, Россия); главный редактор международного научного проекта *Acta Kierkegaardiana* (Тринити-колледж, Университет Торонто, Канада). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1929-1894>. E-mail: kierkegaard@centrum.cz.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253

УДК 159.9.072

Обзорная статья

Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований

В.П. Шейнов

Республиканский институт высшей школы,
Республика Беларусь, 220001, Минск, ул. Московская, д. 15

Аннотация. Мобильные телефоны являются одним из наиболее предпочитаемых цифровых устройств, которые постоянно сопровождают нас. Удобства, доставляемые смартфонами, очевидны, но именно они порождают у многих пристрастие к чрезмерному пользованию этим устройством, известное как «номофобия», или зависимость от смартфона. Пользователи, чье внимание постоянно приковано к смартфону, не могут полноценно учиться, вдумчиво и продуктивно выполнять работу, налаживать отношения с окружающими и в целом – жить полноценной жизнью. Многочисленные исследования показывают, что зависимость от смартфона оказывает пагубное воздействие на многие важные аспекты жизни. Цель статьи – дать аналитический обзор зарубежных исследований о взаимосвязях зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности. Выбор зарубежных исследований в качестве исходных данных для анализа сделан ввиду того, что именно в них получено наибольшее число (и намного раньше) экспериментально доказанных результатов, представляющих значительный теоретический и практический интерес. Количество экспериментальных отечественных работ на порядок меньше, при этом многие из них выполнены на небольших выборках или являются обсуждением отдельных зарубежных результатов. Таким образом, ощущается недостаточное использование накопленной за рубежом обширной информации о зависимости от смартфонов. Показано, что зависимость от смартфона положительно связана с такими негативными факторами, как депрессия, тревожность, стресс, снижение самооценки и самоконтроля, проблемы со сном, со здоровьем в целом и с качеством жизни и удовлетворенностью ею, сложностями в семье, снижением успеваемости учащихся и студентов, уменьшением производительности труда и опасностью стать жертвой кибербуллинга. Значительно более высокая зависимость от смартфонов присуща пользователям более молодого возраста. Оценка зависимости от смартфона положительно коррелирует с принадлежностью к женскому полу, курением и употреблением алкоголя. Серьезным препятствием к соответствующим отечественным исследованиям было отсутствие русскоязычного измерительного инструментария. Для устранения этого препятствия автором осуществлена адаптация и валидизация для русскоязычного социума англоязычного опросника «Шкала зависимости от смартфона» (Smartphone Addiction Scale, SAS) и разработана надежная и валид-

© Шейнов В.П., 2021



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

ная «Короткая версия опросника зависимости от смартфона». В отечественных исследованиях зависимости от смартфона полученные на зарубежных выборках результаты могут служить материалом для выдвижения рабочих гипотез, а также исходными данными в работах кросс-культурной направленности.

Ключевые слова: смартфон, зависимость, номофобия, тревога, депрессия, стресс, самоконтроль, социальные связи, кибербуллинг

Введение

Мобильные телефоны являются одним из наиболее предпочитаемых цифровых устройств, которые постоянно сопровождают нас. Смартфон – отличный инструмент для связи, развлечений и помощник в делах. Он превратился в почти полноценный компьютер, умещающийся в кармане.

Удобства, доставляемые смартфонами, очевидны. Но именно они порождают у многих пристрастие к чрезмерному пользованию этими устройствами, известное как «номофобия» (англ. *nomophobia*, от *no mobile-phone phobia*) – страх остаться без мобильного телефона или быть вдалеке от него: это состояние беспокойства и даже паники у человека, который по тем или иным причинам потерял возможность иметь смартфон под руками.

Многие люди, особенно подростки и дети действительно не расстаются с этим гаджетом ни на минуту. Они не представляют своей жизни без смартфона и всегда держат его при себе. Из-за постоянно прикованного внимания к смартфону такие его пользователи не могут полноценно учиться, вдумчиво и продуктивно выполнять работу, наладить отношения с окружающими и в целом – жить полноценной жизнью. Особую тревогу вызывает тот факт, что распространенность зависимости от смартфонов увеличивается среди подростков, что пагубно отражается на их физическом и психологическом здоровье.

Зависимость от смартфона – это новое явление, одна из наиболее распространенных немедицинских зависимостей, которая по своей массовости уже оставила позади интернет-зависимость и игроманию, образовав с ними опасный конгломерат (Долгушин и др., 2020; Догадкина и др., 2020; Крухмалева, Крухмалев, 2017; Пережогин, 2019; Титова, 2017; Шейнов, 2020б и др.).

Отрицательные последствия зависимости от смартфонов могут включать психологические и поведенческие проблемы и проблемы с самоэффективностью у жертв этой зависимости. Понимание причин и следствий этого нового явления – предмет многочисленных публикаций.

В предшествующем аналитическом обзоре зарубежных исследований автором показаны «неблагоприятные последствия чрезмерного использования смартфонов для физического и психического здоровья. Предсказывают чрезмерное использование смартфона низкая саморегуляция и слабый самоконтроль. Из-за чрезмерного общения через смартфон люди становятся менее чуткими друг к другу, что приводит к потере способности к эмпатии и ухудшению эмоциональной связи с окружающими. Зависимость от смартфона положительно связана с синдромом дефицита внимания, гиперактивностью, компульсивным поведением и прокрастинацией. Реализуемая через смартфоны зависимость от социальных сетей связана с межличностными

проблемами и способствует неассертивному поведению и незащищенности от кибербуллинга. Наиболее активные пользователи смартфонов получают самые высокие оценки в отношении аддиктивного поведения. Из личных качеств индивидов одиночество и застенчивость является самыми сильными предикторами зависимости от смартфонов. Зависимость от смартфонов негативно влияет на коммуникативные навыки. Более зависимы от смартфона лица, не состоящие в браке. Зависимость от смартфонов у женщин выше, чем у мужчин» (Шейнов, 2020а. С. 120).

Целью написания статьи стал аналитический обзор зарубежных исследований взаимосвязей зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности. Зарубежные научные публикации выбраны для анализа в связи с тем, что большинство из них появились раньше, чем отечественные, и именно в них получено гораздо больше экспериментально доказанных результатов, представляющих значительный теоретический и практический интерес.

При отборе публикаций для данного анализа предпочтение отдавалось статьям последних 3–5 лет, представляющим исследования, проведенные в разных странах. В обзор включены статьи, рассматривающие характеристики личности, выявленные не в одном, а в ряде исследований разных авторов. Для оценки достоверности полученных результатов приводятся сведения об объемах выборок и способах сбора исходных данных.

Связь зависимости от смартфона с тревогой и депрессией

Возможная связь зависимости от смартфона с тревогой и депрессией изучалась многими исследователями из разных стран. Показано, что эта связь существует для разных возрастных категорий и что она взаимна: тревога и депрессия являются одновременно и предиктором зависимости от смартфона, и ее следствием. Приведем работы последних лет.

В исследование S. Kim с соавт. были включены в общей сложности 4512 учащихся средних и старших классов школ Южной Кореи (2034 юношей и 2478 девушек). К группе зависимых от смартфона были отнесены 338 школьников (7,5 %). Общая оценка зависимости от смартфона оказалась положительно связанной с показателем депрессии и с оценкой тревоги (Kim et al., 2019).

J.M. Boumosleh и D. Jaalouk провели свое исследование на случайной выборке из 688 студентов университетов Ливана (средний возраст $20,64 \pm 1,88$ года; 53 % мужчин). Установлено, что показатели депрессии и тревоги явились независимыми предикторами зависимости от смартфона (Boumosleh, Jaalouk, 2017).

Целью исследования S. Aker с соавт. была оценка психосоциальных факторов, влияющих на зависимость от смартфонов у студентов университетов. Изучение этих факторов было проведено среди студентов Школы здоровья Университета Ондокуз-Майис в г. Самсуне (Турция) с октября по декабрь 2015 года. Были диагностированы 494 студента, обладающих смартфонами и согласившихся на участие в исследовании. Множественный регрессионный анализ показал, что депрессия и тревога статистически значимо предсказывали зависимость от смартфона (Aker et al., 2017).

В работе N.S. Hawi и M. Samaha представлены результаты онлайн-опроса 381 студента университета. Анализ бинарной логистической регрессии и моделирование структурных уравнений показали, что студенты старших курсов, у которых была зависимость от смартфона, демонстрировали более высокую тревожность по сравнению с теми, кто не был зависим от этого гаджета (Hawi, Samaha, 2017).

Участниками исследования E. Kim и E. Koh были 313 студентов крупного частного университета в Корее. Корреляция между тревогой и зависимостью от смартфона оказалась статистически значимой (Kim, Koh, 2018).

В исследовании K.-M. Yang изучалось влияние депрессии на зависимость от смартфонов среди студентов Республики Корея. Выборка состояла из 349 студентов государственного университета. Наличие депрессии оказалась значимым предиктором зависимости студентов от смартфона (Yang, 2016).

Зависимость от использования смартфонов является распространенной проблемой и среди взрослых во всем мире, что может негативно сказаться на их благополучии. В исследовании A.A. Alhassan с соавт., проведенного с использованием веб-анкеты, распространенной через социальные сети, изучались распространенность и факторы, связанные с зависимостью от смартфонов среди жителей Ближнего Востока. Авторами получено 1120 анкет, из которых 935 анкет (83,5 %) были полностью заполнены. В их числе 619 (66,2 %) были от женщин и 316 (33,8 %) – от мужчин, средний возраст – $31,7 \pm 11$ лет. Большинство респондентов – 766 (81,9 %) получили университетское образование, 169 (18,1 %) имели школьное образование. Между показателями зависимости от смартфона (y) и депрессии (x) обнаружена положительная линейная связь ($y = 39,2 + 0,8x$; $p < 0,001$). Пользователи смартфонов со школьным образованием выделялись более высокими показателями депрессии по сравнению с группой респондентов с высшим образованием (Alhassan et al., 2018).

Связь зависимости от смартфона со стрессом

Участниками исследования I.O. Kim и S.H. Shin были 398 учеников средней школы в Сеуле. Проведенный авторами иерархический регрессионный анализ выявил значительные положительные связи между академическим стрессом и зависимостью от смартфона (Kim, Shin, 2016).

В работе M.Y. Sim с соавт. проверена возможность влияния стресса на зависимость от смартфона через депрессию и самооффективность среди студентов колледжей в Южной Корее. Получены следующие результаты: стресс оказывает значительное двойное опосредованное воздействие на зависимость от смартфона через вызываемые им депрессию и снижение самооффективности. При этом высокий стресс оказывает значительное прямое влияние на зависимость от смартфона, подтверждая тем самым модель двойного опосредования (Sim et al., 2016).

R.C. King и S. Dong в процессе изучения связи зависимости от смартфона со стрессом и успеваемостью у студентов ряда американских колледжей установили, что существует сильная связь между жизненными стрессорами и зависимостью от смартфона (King, Dong, 2017).

В исследовании G.-S. Seo и S.Y. Bang изучалась связь между зависимостью от смартфона, жизненным стрессом и семейным общением у учащихся медицинских колледжей. Всего в этом исследовании приняли участие 172 респондента, данные были собраны с использованием структурированных вопросников. В целом у значительной части учащихся был высокий уровень зависимости от смартфонов: группа высокого риска зависимости от смартфона составила 14,0 %, группа потенциального риска – 29,0 %. В группе риска жизненный стресс был выше ($t = 3,15$, $p = 0,002$), чем в контрольной группе. Зависимость от смартфона положительно коррелирует с жизненным стрессом ($r = 0,27$, $p < 0,001$) и отрицательно – с качеством семейного общения: $r = -0,26$, $p = 0,001$ (Seo, Bang, 2017).

Цель исследования Ş. Gligor и I. Mozoş состояла в том, чтобы оценить распространенность зависимости от смартфонов у студентов университетов в Румынии и изучить взаимосвязи между интенсивностью использования мобильных телефонов и стрессом. В исследование были включены 150 студентов из двух университетов Тимишоары. Студентам было предложено ответить на две анкеты: анкета зависимости от мобильного телефона и анкета Международной ассоциации управления стрессом (ISMA). Исследование выявило относительно большое количество студентов с предрасположенностью к расстройству по причине использования смартфона и со значительной корреляцией между показателями зависимости от смартфона и показателями стресса. Кроме того, были получены существенные корреляции между показателями зависимости от смартфона, продолжительностью его использования и возрастом студентов (Gligor, Mozoş, 2019).

В исследовании M. Samaha и N.S. Hawi 300 выбранных случайным образом студентов университета заполнили анкету онлайн-опроса, которая была размещена в информационной системе университета. Результаты показали, что риск зависимости от смартфона был положительно связан с ощущаемым стрессом (Samaha, Hawi, 2016).

Цель исследования Ş. Gökçearslan, Ç. Uluyol и S. Şahî заключалась в изучении возможных взаимосвязей между зависимостью от смартфонов, киберлаффингом (бездельничанье с помощью гаджетов), стрессом и социальной поддержкой. Данные для исследования были получены от 885 студентов, обучающихся в государственном университете в Турции, посредством онлайн-анкетирования. Результаты показали, что семейный доход и место жительства не оказали существенного влияния на зависимость от смартфонов, киберлаффинг, стресс и воспринимаемую социальную поддержку. Стресс же оказывает значительное влияние на киберлаффинг и зависимость от смартфонов, а киберлаффинг, в свою очередь, оказывает значительное влияние на зависимость от смартфонов (Gökçearslan, Uluyol, Şahin, 2018).

Результаты исследования H.-Y. Cho с соавт. (2017), проведенного с 400 мужчинами и женщинами в возрасте от 20 до 40 лет, показывают, что стресс оказывает значительное влияние на зависимость от смартфона, при этом самоконтроль опосредует влияние стресса на зависимость от смартфона. По мере роста стресса уменьшается самоконтроль, что впоследствии приводит к росту зависимости от смартфона. Высокий самоконтроль оказался важным фактором предотвращения зависимости от смартфона. Из факторов личности нейро-

тизм и экстраверсия опосредуют влияние стресса на зависимость от смартфона (Cho et al., 2017).

Связь зависимости от смартфона с самоконтролем и самооценкой

I.O. Kim и S.H. Shin показали, что самооценка и самоконтроль отрицательно связаны с зависимостью от смартфона (Kim, Shin, 2016).

В исследовании H.J. Ju, H.S. Jun и M.K. Park предпринята попытка проверить структурную модель влияния стресса, самооффективности и самоконтроля на зависимость от смартфонов на выборке из 440 студентов университета. Показано, что больше всего влияют на зависимость от смартфона самоконтроль, затем стресс; две эти переменные объяснили 34 % дисперсии зависимости от смартфона. Показано, что самооффективность положительно воздействовала на самоконтроль, а стресс – отрицательно. Обе переменные оказали косвенное влияние на зависимость от смартфона через самоконтроль. Поэтому, чтобы уменьшить зависимость от смартфонов, важно найти способы повысить самоконтроль и уменьшить стресс (Ju et al., 2019).

Исследование H.-J. Kim с соавт. было направлено на изучение связи зависимости от смартфонов корейских подростков с самоконтролем и качеством дружбы как предикторов зависимости от смартфона, а также от семейного окружения (в частности, от насилия в семье и зависимости от родителей). Была обнаружена бóльшая зависимость от смартфонов в группе подростков с более низкими уровнем самоконтроля и качеством дружбы. Таким образом, высокий самоконтроль и высокое качество дружбы выступают в качестве защитных факторов против зависимости подростков от смартфонов (Kim et al., 2018). Подростки, подверженные высокому риску зависимости от смартфона, показали значительно более серьезные уровни поведенческих и эмоциональных проблем, более низкую самооценку. Множественный регрессионный анализ показал, что степень зависимости от смартфона в значительной степени связана с агрессивным поведением ($\beta = .593, t = 3,825$) и самооценкой ($\beta = -305, t = -2,258$) (Lee et al., 2018).

В исследовании Ş. Gökçearslan с соавт. изучаются роли саморегуляции, общей самооффективности и киберлаффинга (в частности, просмотра через гаджеты юмористических сюжетов) в возникновении зависимости от смартфона. Авторы провели онлайн-опрос 598 респондентов из Государственного университета Анкары (Турция). Результаты показали, что как длительность пользования смартфоном, так и киберлаффинг способствуют возникновению зависимости от смартфона. Влияние саморегуляции на зависимость от смартфона было отрицательным и значительным. Кроме того, ни саморегуляция, ни общая самооффективность не влияли на киберлаффинг (Gökçearslan et al., 2016).

Связь зависимости от смартфона и отношений с родителями

Несколько эмпирических исследований связывают отрицательный стиль воспитания (то есть отторжение от родителей и необходимость защиты от них) с более высокой степенью зависимости от смартфона.

Зависимость от смартфона подростков в значительной степени связана с семейным неблагополучием (Kim et al., 2018).

В статье С. Lee и S.J. Lee показано, что дети, у которых плохие отношения с родителями, с большей вероятностью станут зависимыми от смартфонов и более уязвимы к негативным последствиям для жизни, вызванными чрезмерным использованием смартфонов (Lee C., Lee S.-J., 2017).

Цель исследования J. Lee с соавт. состояла в том, чтобы изучить распространенность среди подростков в группе риска зависимости от смартфона и психологические факторы, связанные с зависимостью от смартфона. Из 490 учеников средней школы, заполнивших анкету, 128 (26,61 %) подростков были подвержены высокому риску зависимости от смартфона. Эта группа показала значительно более серьезные поведенческие и эмоциональные проблемы, более низкую самооценку и более низкое качество общения со своими родителями (Lee et al., 2018).

L. Lian, X. You, J. Huang и R. Yang исследовали связь между стилем воспитания и зависимостью от смартфона среди китайских студентов колледжей ($N = 742$) в возрасте 16–25 лет. Результаты показали, что негативный стиль воспитания значительно повлиял на зависимость студентов от смартфонов (Lian et al., 2016).

В работе N.S. Hawi и M. Samaha на выборке из 381 студента университета, принявших участие в онлайн-опросе, авторы показали, что имеет место положительная связь между зависимостью от смартфона и проблемными семейными отношениями. При этом тревожность, вызванная зависимостью от смартфона, опосредовала эту связь (Hawi, Samaha, 2017).

В исследовании G.-S. Seo и S.Y. Bang изучалась связь между зависимостью от смартфона, жизненным стрессом и семейным общением у студенток, обучающихся на медсестер ($N = 172$). Группа высокого риска зависимости от смартфона составила 14,0 % участников, группа потенциального риска – 29,0 %, а группа независимых – 57,0 %. В группе риска жизненный стресс был выше ($t = 3,15$, $p = 0,002$), а семейное общение было не лучше ($t = 2,53$, $p = 0,012$), чем в группе независимых. Зависимость от смартфона положительно коррелировала с жизненным стрессом ($r = 0,27$, $p < 0,001$) и семейным общением ($r = -0,26$, $p = 0,001$). Факторами, влияющими на зависимость от смартфона, были продолжительность использования смартфона, жизненный стресс, важность смартфонов в их жизни и качество семейного общения, а объясненный вклад в дисперсию составил 31,3 % (Seo, Bang, 2017).

Цель исследования J.Y. Kwak, J.Y. Kim и Y.W. Yoon состояла в изучении влияния отношений с родителями, сверстниками и учителями на склонность подростков к зависимости от смартфонов, а также влияния родительского пренебрежения на зависимость от смартфонов и опосредованное влияние неправильной установки на отношения в школе. С этой целью был проведен опрос 1170 учащихся средних и старших классов в четырех регионах Южной Кореи, пользовавшихся смартфонами. Зависимость от смартфонов у подростков оказалась в значительной степени положительно связанной с родительским пренебрежением и плохими отношениями со сверстни-

ками. Неправильная установка на отношения с учителями имела частичный медиаторный эффект между пренебрежением со стороны родителей и зависимостью от смартфона (Kwak et al., 2018).

Связь зависимости от смартфона с социально-демографическими характеристиками

Значительно более высокая зависимость от смартфонов присуща пользователям более молодого возраста (Alhassan et al., 2018). Зависимость от смартфонов, в тоже время, значительно различается по полу (Gökçearslan et al., 2018).

В межкультурном исследовании I.S. Albursan с соавт. сравниваются степени зависимости от смартфонов среди студентов из четырех стран Ближнего Востока: Судана, Иордании, Саудовской Аравии и Йемена. Обнаружены различия в распространенности зависимости от смартфонов в этих странах и что зависимость от смартфонов: 1) у женщин выше, чем у мужчин и 2) у студентов гуманитарного профиля выше, чем у изучающих естественные науки (Albursan et al., 2019).

Исследование Y.-H. Lin с соавт., проведенное с целью выявления общих и различающихся факторов зависимости от смартфонов у представителей мужского и женского пола, охватило 1441 студента бакалавриата Wannan Medical College (Китай). Распространенность зависимости от смартфонов среди студентов старших курсов составила 29,8 % (30,3 % у мужчин и 29,3 % у женщин). Факторами, связанными с зависимостью от смартфонов у студентов мужского пола, были использование игровых приложений, тревожность и плохое качество сна. Существенными факторами для студентов женского пола были использование мультимедийных приложений, участие в социальных сетях, депрессия, тревожность и плохое качество сна (Lin et al., 2016).

В исследовании S.-W. Choi с соавт. оценивались факторы риска, связанные с зависимостью от смартфонов у студентов колледжа разного пола ($N = 448$, Южная Корея), эти факторы сравнивались с факторами, связанными с интернет-зависимостью. Факторами большего риска для зависимости от смартфона были женский пол, использование интернета, употребление алкоголя и тревожность. А факторами большего риска для интернет-зависимости были мужской пол, использование смартфона, тревожность и образование (Choi et al., 2015).

Связь зависимости от смартфона с успеваемостью в учебе и продуктивностью в работе

Относительно влияния зависимости от смартфонов на успеваемость получены противоречивые результаты.

Исследование M. Samaha и N.S. Hawi показало, что риск зависимости от смартфона отрицательно связан с успеваемостью (Samaha, Hawi, 2016).

В исследовании J.K. Nayak на выборке из 429 студентов высших учебных заведений в Индии изучено влияние зависимости от смартфонов на успеваемость учащихся мужского и женского пола. Интенсивность исполь-

зования смартфона измерялась с помощью количества времени пользования и ежемесячного счета за смартфон. Результаты показали, что больше использовали смартфон студентки, нежели студенты мужского пола. Негативное влияние на успеваемость оказывается значимым у студентов мужского пола, которые пренебрегают учебой, испытывают тревогу и теряют контроль над собой. На успеваемость студенток увлечение смартфонами влияет незначительно (Nayak, 2018).

В работе В. Bukhori с соавт. изучалось влияние на успеваемость зависимости от смартфонов, мотивации достижения и интенсивности чтения учебников. Испытуемыми были 720 студентов из двух государственных университетов, отобранные случайным методом. Исследование показало, что: 1) зависимость от смартфонов и мотивация достижений положительно влияют на интенсивность чтения академических учебников; 2) зависимость от смартфонов, мотивация достижений и интенсивность чтения академических учебников способствуют академическим достижениям (Bukhori et al., 2019).

Более 100 студентов американских колледжей участвовали в опросе, проведенном R.C. King и S. Dong в исследовании 2017 года. Полученные ими результаты показывают, что зависимость от смартфона положительно связана с цифровой перегрузкой и отрицательно связана со способностью к запоминанию и академической успеваемостью (King, Dong, 2017).

Исследование N.S. Hawi и M. Samaha было направлено на проверку гипотезы о маловероятности достижения отличной успеваемости для студентов с высокой зависимостью от смартфона применительно к ученикам мужского и женского пола. Оказалось, что студенты мужского и женского пола в равной степени подвержены зависимости от смартфонов, при этом студенты мужского и женского пола были равны в достижении совокупного среднего балла с отличием или выше (превосходного) при одинаковых уровнях зависимости от смартфонов. Однако студенты старших курсов, которые были подвержены высокому риску зависимости от смартфонов, имели меньше шансов получить общую отличную или превосходную оценку (Hawi, Samaha, 2016).

В исследовании E. Duke и C. Montag были собраны данные самоотчетов от 262 работников с их оценкой использования смартфонов в личных и рабочих целях, зависимости от смартфонов и самооценки производительности труда. Полученные результаты указывают на умеренную связь между зависимостью от смартфона и снижением производительности труда по причине пользования смартфоном в рабочее время. Зависимость от смартфона проявлялась также в большом количестве свободного времени, проводимого со смартфоном. Эти данные подтверждают вывод о том, что зависимость от смартфонов приводит к нерациональному расходованию времени как на рабочем месте, так и дома (Duke, Montag, 2017).

Исследование W.-J. Lee и S. Shin сравнивает драйверы зависимости от смартфонов в США и Южной Корее и результаты этой зависимости. По данным авторов, у пользователей в США движущей силой для зависимости от смартфона является испытываемый при этом эмоциональный подъем, а у корейских пользователей драйвером является простота пользования смартфоном. Даже если существует тенденция сближения поведения пользователей

из-за глобализации, драйверы зависимости от смартфонов все-таки различны в США и Корее. Особенно важно, что существует значительная связь между использованием смартфонов и пренебрежением работой (ухудшением отношения к работе), выявленная в обеих странах (Lee, Shin, 2016).

Связь зависимости от смартфона с качеством жизни и удовлетворенностью ею

В последние годы был проведен ряд исследований выясняющих предсказательные возможности зависимости от смартфонов прогнозировать качество жизни человека.

Цели исследования Т. Gao с соавт. состояли в том, чтобы изучить опосредующее влияние зависимости от смартфона и депрессии на нейротизм и качество жизни. Самооценки этих переменных были получены от 722 студентов китайских университетов. Результаты показали, что зависимость от смартфона и связанная с ней депрессия значительно повлияли на нейротизм и качество жизни. Непосредственное влияние нейротизма на качество жизни было существенным, как и опосредованное влияние зависимости от смартфонов и депрессии. Таким образом, зависимость от смартфона, связанная с ней депрессия и нейротизм, являются важными переменными, ухудшающими качество жизни (Gao et al., 2017).

Результаты, полученные в работе М. Samaha и N.S. Hawi, также показали, что риск зависимости от смартфона отрицательно связан с удовлетворенностью жизнью (Samaha, Hawi, 2016).

Цель исследования D.B. Buctot, N. Kim и J.J. Kim – определить распространенность зависимости от смартфонов среди филиппинских подростков и изучить взаимосвязь между зависимостью от смартфонов и качеством жизни, связанным со здоровьем (КЖСЗ). В исследовании использовались описательный метод и иерархический линейный множественный регрессионный анализ данных, полученных от 1447 филиппинских учеников младших и старших классов средней школы (мальчики, $N = 580$; девочки, $N = 867$) в онлайн-опросе через Google. Распространенность зависимости от смартфонов среди филиппинских школьников составила 62,6 % (мальчики = 66,2 %; девочки = 60,2 %). Обнаружена значительная отрицательная корреляция между зависимостью от смартфона и общим КЖСЗ ($r = -0,090$; $p < 0,01$), а также с его компонентами: физическое благополучие: $r = -0,106$; $p < 0,01$; психологическое благополучие: $r = -0,169$; $p < 0,01$; школьная среда: $r = -0,072$; $p < 0,01$ (Buctot et al., 2020).

В работе Н.У. Cho, D.J. Kim и J.W. Park показано, что зависимость от смартфона и здоровье человека отрицательно коррелируют между собой: $r = -0,157$, $p = 0,011$ (Cho et al., 2017).

Чрезмерное использование смартфона нередко вызывает проблемы с подвижностью запястий, пальцев и шеи, а также нарушает сон. J.E. Chung с соавт. изучили дневную сонливость корейских подростков в связи с зависимостью от смартфонов. Проанализирована ситуация со сном у 1796 подростков, использующих смартфоны (820 мальчиков и 976 девочек). Пользователи смартфонов, которым грозит риск зависимости, составили 15,1 % мальчиков и 23,9 % девочек. Многомерный анализ показал, что имеется вза-

имная связь между риском зависимости от смартфонов и следующими факторами: женский пол, более низкая успеваемость, поздний отход ко сну, отсутствие ощущения отдыха по утрам, дневная сонливость, более длительное время, необходимое для засыпания, продолжительность ночного сна не более 6 часов, употребление алкоголя. Качество сна в подростковом возрасте влияет на оптимальное прибавление в росте, эмоциональную стабильность и способности к обучению, поэтому необходимо уменьшение зависимостью от смартфона (Chung et al., 2018).

J.M. Boumosleh и D. Jaalouk установили, что 35,9 % студентов чувствуют себя уставшими в дневное время из-за использование смартфонов поздно ночью, 38,1 % признали снижение качества сна и 35,8 % спали менее четырех часов в сутки из-за многократного использования смартфона (Boumosleh, Jaalouk, 2017).

S. Kim с соавт. показали, что оценка зависимости от смартфона положительно коррелирует с принадлежностью к женскому полу, курением и употреблением алкоголя. Последнее имеет непосредственное отношение к качеству жизни (Kim et al., 2019).

Связь зависимости от смартфона с кибербуллингом

Кибербуллинг – это многократные преднамеренные агрессивнее действия одного или нескольких лиц, использующих электронные средства связи для агрессии против жертвы, которая не может защититься (Smith et al., 2008). Кибербуллинг – это вид насилия посредством издевательств, оскорблений, травли, унижения, запугивания, осуществляемого с помощью интернета, мобильных телефонов и других электронных устройств. Кибербуллинг значительно ухудшает качество жизни, являясь источником виктимизации его жертв (Шейнов, 2019а,б,в)

J. Choi с соавт. проанализировали в выборке корейских подростков связь между зависимостью от смартфона и киберсексуальной преступностью. Статистический анализ был выполнен на основе ответов на опрос, проведенный среди 1020 школьников из разных регионов Южной Кореи. Результаты показали, что подростковая зависимость от смартфона оказывает существенное положительное влияние на вероятность доступа к киберсексуальному контенту и частоту участия в кибервербальном насилии. При этом доступ к киберсексуальному контенту оказал существенное положительное влияние на частоту участия в кибервербальном насилии, а последнее оказало существенное положительное влияние на развитие киберсексуальной преступности (Choi et al., 2015).

Заключение

Итак, в многочисленных зарубежных исследованиях показано, что зависимость от смартфона положительно связана с такими негативным факторами, как депрессия, тревожность, стресс, снижение самооценки и самоконтроля, проблемы со сном, со здоровьем в целом и с качеством жизни и удовлетворенностью ею, сложностями в семье, снижением успеваемости учащихся и студентов, уменьшением производительности труда и опасностью стать жертвой кибербуллинга.

Значительно более высокая зависимость от смартфонов присуща пользователям более молодого возраста. Оценка зависимости от смартфона положительно коррелирует с принадлежностью к женскому полу, с курением и употреблением алкоголя.

Выявление в зарубежных исследованиях большого количества свойств и связей зависимости от смартфона породило запрос на обнаружение этих или подобных им явлений в русскоязычной среде. Серьезным препятствием к соответствующим отечественным исследованиям было отсутствие русскоязычного измерительного инструментария зависимости от смартфона.

Для устранения этого препятствия автором была осуществлена адаптация и валидизация для русскоязычного социума наиболее активно используемого за рубежом и переведенного на многие языки англоязычного опросника М. Квона с соавт. «Шкала зависимости от смартфона» (Smartphone Addiction Scale, SAS) и разработана надежная и валидная «Короткая версия опросника зависимости от смартфона» (Шейнов, 2020б,в).

Список литературы

- Долгушин Д.В., Белова А.П., Борисова О.Е., Панкратова Д.А. К вопросу о номофобии: социально-психологическая зависимость студентов старших курсов // Инновационный потенциал развития общества: взгляд молодых ученых: сборник научных статей Всероссийской научной конференции перспективных разработок Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. С. 233–235.
- Догадкина С.Б., Ермакова И.В., Шаранов А.Н. Вегетативное и гормональное обеспечение когнитивной деятельности детей (работа на смартфоне) в зависимости от психологических особенностей и типа вегетативной нервной активности // Новые исследования. 2020. № 2 (62). С. 15–32. <https://doi.org/10.46742/2072-8840-2020-62-2-15-32>
- Крухмалева О.В., Крухмалев Е.В. Современные игровые устройства в жизни детей и подростков: социокультурный анализ // Культура и образование. 2017. № 2 (2). С. 47–60.
- Пережогин Л.О. Программа психотерапевтической помощи несовершеннолетним, обнаруживающим признаки зависимости от интернета и мобильных устройств // Практическая медицина. 2019. Т. 17. № 3. С. 96–99.
- Титова В.В. Киберпатология: результаты исследования и пути профилактики // Вестник Московского государственного областного университета. 2017. № 4. С. 12. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-849>
- Шейнов В.П. Психологическая виктимизации жертв издевательств как источник их отрицательных эмоциональных состояний // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019а. Т. 4. № 1 (13). С. 94–123.
- Шейнов В.П. Кибербуллинг: предпосылки и последствия // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019б. Т. 4. № 2 (14). С. 77–98.
- 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. Связи зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2020а. № 4. С. 120–127. <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2020-4-120-127>
- Шейнов В. П. Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума // Системная психология и социология. 2020б. № 3 (35). С. 75–84. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.35.3.6>

- Шейнов В.П. Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона» // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2021. Т. 6. № 1.
- Aker S., Sahin M.K., Sezgin S., Oguz G. Psychosocial factors affecting smartphone addiction in university students // *Journal of Addictions Nursing*: 2017. Vol. 28. No. 4. Pp. 215–219. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000197>
- Albursan I.S., Al Qudah M.F., Dutton E., Hassan E.M.A.H., Bakhiet S.F.A., Alfnan A.A., ... Hammad H.I. National, Sex and Academic Discipline Difference in Smartphone Addiction: A Study of Students in Jordan, Saudi Arabia, Yemen and Sudan // *Community Mental Health Journal*. 2019. Vol. 55. Pp. 825–830. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00368-x>
- Alhassan A.A., Alqadhib E.M., Taha N.W., Alahmari R.A., Salam M., Almutairi A.F. The relationship between addiction to smartphone usage and depression among adults: A cross sectional study // *BMC Psychiatry*. 2018. Vol. 18. No. 1. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1745-4>
- Boumosleh J.M., Jaalouk D. Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students. A cross sectional study// *PLoS One*. 2017. Vol. 12. No. 8. e0182239. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182239>
- Buctot D.B., Kim N., Kim J.J. Factors associated with smartphone addiction prevalence and its predictive capacity for health-related quality of life among Filipino adolescents // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 110. 104758. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104758>
- Bukhori B., Said H., Wijaya T., Mohamad Nor F. The Effect of Smartphone Addiction, Achievement Motivation, and Textbook Reading Intensity on Students' Academic Achievement // *International Journal of Interactive Mobile Technologies*. 2019. Vol. 13. No. 09. P. 66. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i09.9566>
- Cho H.Y., Kim D.J., Park J.W. Stress and adult smartphone addiction: Mediation by self-control, neuroticism, and extraversion // *Stress and Health*. 2017. Vol. 33. No. 5. Pp. 624–630. <https://doi.org/10.1002/smi.2749>
- Choi S.-W., Kim D.-J., Choi J.-S., Ahn H., Choi E.-J., Song W.-Y., ... Youn H. Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction // *Journal of Behavioral Addictions*. 2015. Vol. 4. No. 4. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.043>
- Chung J. E., Choi S.A., Kim K.T., Yee J., Kim J.H., Seong J.W., ... Gwak H.S. Smartphone addiction risk and daytime sleepiness in Korean adolescents // *The Journal of Pediatrics and Child Health*. 2018. Vol. 54. No. 7. Pp. 800–806. <https://doi.org/10.1111/jpc.13901>
- Duke É., Montag C. Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity // *Addictive Behaviors Reports*. 2017. Vol. 6. Pp. 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.07.002>
- Gao T., Xiang Y.-T., Zhang H., Zhang Z., Mei S. Neuroticism and quality of life: Multiple mediating effects of smartphone addiction and depression // *Psychiatry research*. 2017. Vol. 258. Pp. 457–461. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.08.074>
- Gligor Ş., Mozoş I. Indicators of smartphone addiction and stress score in university students // *Wiener klinische Wochenschrift*. 2019. Vol. 131. No. 5–6. Pp. 120–125. <https://doi.org/10.1007/s00508-018-1373-5>
- Gökçearsan Ş., Mumcu F.K., Haşlamam T., Çevik Y. D. Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 63. Pp. 639–649. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.091>
- Gökçearsan Ş., Uluçol Ç., Şahin S. Smartphone addiction, cyberloafing, stress and social support among university students: A path analysis // *Children and Youth Services Review*. 2018. Vol. 91. Pp. 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.036>
- Hawi N.S., Samaha M. Relationships among smartphone addiction, anxiety, and family relations // *Behaviour & Information Technology*. 2017. Vol. 36. No. 10. Pp. 1046–1052. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2017.1336254>

- Hawi N.S., Samaha M.* To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance // *Computers & Education*. 2016. Vol. 98. Pp. 81–89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.007>
- Ju H.-J., Jun H.-S., Park M.* The Stress, Self-Efficacy, And Self-Control of University Students Impact on Smartphone Addiction // *Journal of Digital Convergence*. 2019. Vol. 17. № 11. Pp. 395–407. <https://doi.org/10.14400/JDC.2019.17.11.395>
- Kim E., Koh E.* Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 84. Pp. 264–271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.037>
- Kim H.-J., Min J.-Y., Min K.-B., Lee T.-J., Yoo S.* Relationship among family environment, self-control, friendship quality, and adolescents' smartphone addiction in South Korea: Findings from nationwide data // *PloS One*. 2018. Vol. 13. No. 2. e0190896. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190896>
- Kim I.O., Shin S.H.* Effects of academic stress in middle school students on smartphone addiction: moderating effect of self-esteem and self-control // *Journal of Korean Academy of Psychiatric Mental Health Nursing*. 2016. Vol. 25. No. 3. P. 262. <https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2016.25.3.262>
- Kim S.-G., Park J., Kim H.-T., Pan Z., Lee Y., McIntyre R. S.* The relationship between smartphone addiction and symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity in South Korean adolescents // *Annals of General Psychiatry*. 2019. Vol. 18. No. 1. <https://doi.org/10.1186/s12991-019-0224-8>
- King R.C., Dong S.* The impact of smartphone on young adults // *The Business and Management Review*. 2017. Vol. 8. No. 4. Pp. 342–349.
- Kwak J.Y., Kim J.Y., Yoon Y.W.* Effect of parental neglect on smartphone addiction in adolescents in South Korea // *Child Abuse & Neglect*. March 2018. Vol. 77. Pp. 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.008>
- Kwon M., Lee J.-Y., Won W.-Y., Park J.-W., Min J.-A., Hahn C., ... Kim D.-J.* Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS) // *PLoS ONE*. Vol. 8. No. 2. e56936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>
- Lee C., Lee S.-J.* Prevalence and predictors of smartphone addiction proneness among Korean adolescents // *Children and Youth Services Review*. 2017. Vol. 77. Pp. 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.002>
- Lee J., Sung M.-J., Song S.-H., Lee Y.-M., Lee J.-J., Cho S.-M., ... Shin Y.-M.* Psychological factors associated with smartphone addiction in South Korean adolescents // *The Journal of Early Adolescence*. 2018. Vol. 38. No. 3. Pp. 288–302. <https://doi.org/10.1177/0272431616670751>
- Lee W.-J., Shin S.A.* Comparative Study of Smartphone Addiction Drivers' Effect On Work Performance in The U.S. And Korea // *Journal of Applied Business Research (JABR)*. 2016. Vol. 32. No. 2. Pp. 507–516. <https://doi.org/10.19030/jabr.v32i2.9592>
- Lian L., You X., Huang J., Yang R.* Who overuses Smartphones? Roles of virtues and parenting style in Smartphone addiction among Chinese college students // *Computers in Human Behavior*. December 2016. Vol. 65. Pp. 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.027>
- Lin Y.-H., Chiang C.-L., Lin P.-H., Chang L.-R., Ko C.-H., Lee Y.-H., Lin S.-H.* Proposed Diagnostic Criteria for Smartphone Addiction // *PloS One*. 2016. Vol. 11. No. 11. e0163010. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163010>
- Nayak J.K.* Relationship among smartphone usage, addiction, academic performance and the moderating role of gender: A study of higher education students in India // *Computers & Education*. August 2018. Vol. 123. Pp. 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.007>
- Samaha M., Hawi N.S.* Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 57. Pp. 321–325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>

- Seo G.-S., Bang S.Y. The relationship among smartphone addiction, life stress, and family communication in nursing students // Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society. 2017. Vol. 18. No. 4. Pp. 398–407. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2017.18.4.398>
- Sim M.Y., Lee D.N., Kim E.H. A study on influential relations between stress and smartphone addiction among college students: with a focus on the mediating effects of depression and self-efficacy // Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society. 2016. Vol. 17. No. 5. Pp. 227–236. <https://doi.org/10.5762/kais.2016.17.5.227>
- Smith P.K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2008. Vol. 49. No.4. Pp. 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Yang K.-M. The effect of self-esteem and depression on smartphone addiction among university students // Journal of the Korea Convergence Society. 2016. Vol. 7. No. 1. Pp. 113–123. <https://doi.org/10.15207/jkcs.2016.7.1.113>

История статьи:

Поступила в редакцию: 22 сентября 2020 г.

Принята к печати: 15 января 2021 г.

Для цитирования:

Шейнов В.П. Взаимосвязи зависимости от смартфона с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности: обзор зарубежных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 235–253. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253>

Сведения об авторе:

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь). E-mail: sheinov1@mail.ru

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253

Review article

Smartphone Addiction and Personality: Review of International Research

Viktor P. Sheinov

Republican Institute of Higher Education,
15 Moskovskaya St, Minsk, 220001, Republic of Belarus

Abstract. Mobile phones are perhaps the most popular digital devices that accompany us all the time. Smartphones certainly provide us with many conveniences but at the same time these devices are the reason why many users develop a pathological condition known as ‘nomophobia’ or smartphone addiction, i. e., fear of losing phone contact or being away from network coverage. Many people, especially teenagers and children, cannot imagine their life without smartphones and try never to part with them. Phone addicts, due to the fact that their attention is constantly riveted to the smartphone screen, cannot efficiently study, do work thoughtfully and productively, establish relationships with others and, in general, live a full-fledged life. Smartphone addiction is a new phenomenon, one of the most widespread non-

medical addictions, which in its scale has already left behind Internet addiction and addiction to gambling, forming a dangerous conglomerate with them. Numerous studies show that smartphone addiction has a detrimental effect on many important aspects of modern life. The purpose of this article is to provide an analytical review of international studies on the relationship between smartphone addiction and psychological and socio-psychological characteristics of personality. The choice of international studies as the initial data for the analysis was made due to the fact that it was in them (much earlier than in Russian ones) that the largest number of empirical results were obtained, which are of significant theoretical and practical interest. The number of Russian studies on this topic is much smaller, while many of them were carried out on small samples or were only discussions of international research results. Thus, it can be stated that the extensive information accumulated by international researcher on the dependence on smartphones is used insufficiently in Russian scientific community. The smartphone addiction is positively associated with such negative factors as depression, anxiety, stress, decreased self-esteem and self-control, sleep and health problems, low quality of life and dissatisfaction with it, family problems, poor school performance and the danger of becoming a victim of cyberbullying. Much higher smartphone addiction is typical of younger users. Assessments of smartphone dependence are positively correlated with being female, with smoking and consuming alcohol. A serious obstacle to relevant Russian research was the lack of Russian-language measuring instruments. To eliminate this obstacle, the author adapted and validated *The Smartphone Addiction Scale* (SAS) by M. Kwon et al. for the Russian-speaking society, and developed a reliable and valid *Short Version of the Smartphone Addiction Questionnaire*. In Russian studies on smartphone addiction, the results obtained on international samples can serve as basis for working hypotheses as well as initial data in cross-cultural research.

Key words: smartphone addiction, depression, anxiety, stress, health, cyberbullying, quality of life, family, academic performance, labor productivity

References

- Aker S., Sahin M.K., Sezgin S., & Oguz G. (2017). Psychosocial factors affecting smartphone addiction in university students. *Journal of Addictions Nursing*, 28(4), 215–219. <https://doi.org/10.1097/JAN.0000000000000197>
- Albursan, I.S., Al Qudah, M.F., Dutton, E., Hassan, E.M.A.H., Bakhiet, S.F.A., Alfnan, A.A., ... Hammad, H.I. (2019). National, Sex and Academic Discipline Difference in Smartphone Addiction: A Study of Students in Jordan, Saudi Arabia, Yemen and Sudan. *Community Mental Health Journal*, 55(5), 825–830. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00368-x>
- Alhassan, A.A., Alqadhib, E.M., Taha, N.W., Alahmari, R.A., Salam, M., & Almutairi, A.F. (2018). The relationship between addiction to smartphone usage and depression among adults: a cross sectional study. *BMC Psychiatry*, 18(148). <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1745-4>
- Boumosleh, J.M., & Jaalouk, D. (2017). Depression, anxiety, and smartphone addiction in university students. A cross sectional study. *PLoS One*, 12(8), e0182239. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182239>
- Buctot, D.B., Kim, N., & Kim, J.J. (2020). Factors associated with smartphone addiction prevalence and its predictive capacity for health-related quality of life among Filipino adolescents. *Children and Youth Services Review*, 110, 104758. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104758>
- Bukhori, B., Said, H., Wijaya, T., & Mohamad Nor, F. (2019). The Effect of Smartphone Addiction, Achievement Motivation, and Textbook Reading Intensity on Students' Academic Achievement. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 13(09), 66. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i09.9566>

- Cho, H.Y., Kim, D.J., & Park, J.W. (2017). Stress and adult smartphone addiction: Mediation by self-control, neuroticism, and extraversion. *Stress and Health*, 33(5), 624–630. <https://doi.org/10.1002/smi.2749>
- Choi, S.-W., Kim, D.-J., Choi, J.-S., Ahn, H., Choi, E.-J., Song, W.-Y., ... Youn, H. (2015). Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 308–314. <https://doi.org/10.1556/2006.4.2015.043>
- Chung, J.E., Choi, S.A., Kim, K.T., Yee, J., Kim, J.H., Seong, J.W., ... Gwak, H.S. (2018). Smartphone addiction risk and daytime sleepiness in Korean adolescents. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 54(7), 800–806. <https://doi.org/10.1111/jpc.13901>
- Dogadkina, S.B., Ermakova, I.V., & Sharapov, A.N. (2020). Vegetative and hormonal support of children's cognitive activity (using a smartphone) depending on psychological characteristics and the type of autonomic nervous activity. *New Study*, (2), 15–32. <https://doi.org/10.46742/2072-8840-2020-62-2-15-32> (In Russ.)
- Dolgushin, D.V., Belova, A.P., Borisova, O.E., & Pankratova, D.A. (2020). K voprosu o nomofobii: Sotsial'no-psikhologicheskaya zavisimost' studentov starshikh kursov. *Innovatsionnyi potentsial razvitiya obshchestva: Vzglyad molodykh uchenykh: Conference Proceeding* (pp. 233–235). Kursk: SWSU Publ. (In Russ.)
- Duke, É., & Montag, C. (2017). Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity. *Addictive Behaviors Reports*, 6, 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2017.07.002>
- Gao, T., Xiang, Y.-T., Zhang, H., Zhang, Z., & Mei, S. (2017). Neuroticism and quality of life: Multiple mediating effects of smartphone addiction and depression. *Psychiatry Research*, 258, 457–461. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.08.074>
- Gligor, Š., & Mozoš, I. (2019). Indicators of smartphone addiction and stress score in university students. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 131(5–6), 120–125. <https://doi.org/10.1007/s00508-018-1373-5>
- Gökçearsan, Ş., Mumcu, F.K., Haşlaman, T., & Çevik, Y.D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639–649. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.091>
- Gökçearsan, Ş., Uluyol, Ç., & Şahin, S. (2018). Smartphone addiction, cyberloafing, stress and social support among university students: A path analysis. *Children and Youth Services Review*, 91, 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.036>
- Hawi, N.S., & Samaha, M. (2016). To excel or not to excel: Strong evidence on the adverse effect of smartphone addiction on academic performance. *Computers & Education*, 98, 81–89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.007>
- Hawi, N.S., & Samaha, M. (2017). Relationships among smartphone addiction, anxiety, and family relations. *Behaviour & Information Technology*, 36(10), 1046–1052. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2017.1336254>
- Ju, H.-J., Jun, H.-S., & Park, M.-K. (2019). The Stress, Self-Efficacy, And Self-Control of University Students Impact on Smartphone Addiction. *Journal of Digital Convergence*, 17(11), 395–407. <https://doi.org/10.14400/JDC.2019.17.11.395>
- Kim, E., & Koh, E. (2018). Avoidant attachment and smartphone addiction in college students: The mediating effects of anxiety and self-esteem. *Computers in Human Behavior*, 84, 264–271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.037>
- Kim, H.-J., Min, J.-Y., Min, K.-B., Lee, T.-J., & Yoo, S. (2018). Relationship among family environment, self-control, friendship quality, and adolescents' smartphone addiction in South Korea: Findings from nationwide data. *Plos One*, 13(2), e0190896. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190896>
- Kim, I.O., & Shin, S.H. (2016). Effects of Academic Stress in Middle School Students on Smartphone Addiction: Moderating Effect of Self-Esteem and Self-Control. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 25(3), 262. <https://doi.org/10.12934/jkpmhn.2016.25.3.262>

- Kim, S.-G., Park, J., Kim, H.-T., Pan, Z., Lee, Y., & McIntyre, R.S. (2019). The relationship between smartphone addiction and symptoms of depression, anxiety, and attention-deficit/hyperactivity in South Korean adolescents. *Annals of General Psychiatry*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12991-019-0224-8>
- King, R.C., & Dong, S. (2017). The impact of smartphone on young adults. *The Business and Management Review*, 8(4), 342–349.
- Krukhmaleva, O.V., & Krukhmalev, E.V. (2017). Modern gaming devices in the lives of children and adolescents: A sociocultural analysis. *Culture and Education*, (2), 47–60. (In Russ.)
- Kwak, J. Y., Kim, J.Y., & Yoon, Y. W. (2018). Effect of parental neglect on smartphone addiction in adolescents in South Korea. *Child Abuse & Neglect*, 77, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.12.008>
- Kwon, M., Lee, J.-Y., Won, W.-Y., Park, J.-W., Min, J.-A., Hahn, C., ... Kim, D.-J. (2013). Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS ONE*, 8(2), e56936. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0056936>
- Lee, C., & Lee, S.-J. (2017). Prevalence and predictors of smartphone addiction proneness among Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 77, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.002>
- Lee, J., Sung, M.-J., Song, S.-H., Lee, Y.-M., Lee, J.-J., Cho, S.-M., ... Shin, Y.-M. (2018). Psychological factors associated with smartphone addiction in South Korean adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 288–302. <https://doi.org/10.1177/0272431616670751>
- Lee, W.-J., & Shin, S.A. (2016). Comparative Study of Smartphone Addiction Drivers' Effect on Work Performance In The U.S. and Korea. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 32(2), 507–516. <https://doi.org/10.19030/jabr.v32i2.9592>
- Lian, L., You, X., Huang, J., & Yang, R. (2016). Who overuses Smartphones? Roles of virtues and parenting style in Smartphone addiction among Chinese college students. *Computers in Human Behavior*, 65, 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.027>
- Lin, Y.-H., Chiang, C.-L., Lin, P.-H., Chang, L.-R., Ko, C.-H., Lee, Y.-H., & Lin, S.-H. (2016). Proposed Diagnostic Criteria for Smartphone Addiction. *PLOS ONE*, 11(11), e0163010. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163010>
- Nayak, J.K. (2018). Relationship among smartphone usage, addiction, academic performance and the moderating role of gender: A study of higher education students in India. *Computers & Education*, 123, 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.007>
- Perezhogin, L.O. (2019). Program of psychotherapeutic aid for adolescents with signs of the internet and mobile devices addiction. *Practical Medicine*, 17(3), 96–99. (In Russ.)
- Samaha, M., & Hawi, N.S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321–325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>
- Seo, G.-S., & Bang, S.Y. (2017). The relationship among smartphone addiction, life stress, and family communication in nursing students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 18(4), 398–407. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2017.18.4.398>
- Sheinov, V.P. (2019a). 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). Cyberbullying: Prerequisite and Implications. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 4(2), 77–98. (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2019v). Intrapersonal predictors of victimization. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Organizational and Labor Psychology*, 4(1), 154–182. (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2020a). Relationship of smartphone dependence with personal states and properties. *Journal of the Belarusian State University. Sociology*, (4), 120–127. <https://doi.org/10.33581/2521-6821-2020-4-120-127> (In Russ.)

- Sheinov, V.P. (2020b). Adaptation and validization of the questionnaire “Scale of dependence on the smartphone” for the Russian-speaking society. *System Psychology and Sociology*, (3), 75–84. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2020.35.3.6> (In Russ.)
- Sheinov, V.P. (2021) A short version of the questionnaire “Smartphone Addiction Scale”. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, 6(1). (In Russ.)
- Sim, M.Y., Leem, D.N., & Kim, E.H. (2016). A study on influential relations between stress and smartphone addiction among college students: with a focus on the mediating effects of depression and self-efficacy. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 17(5), 227–236. <https://doi.org/10.5762/kais.2016.17.5.227>
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Titova, V.V. (2017). Cyber pathology: Results of the study and ways of prevention. *Bulletin of Moscow State Regional University*, (4), 12. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-4-849> (In Russ.)
- Yang, K.M. (2016). The effect of self-esteem and depression on smartphone addiction among university students. *Journal of the Korea Convergence Society*, 7(1), 113–123. <https://doi.org/10.15207/jkcs.2016.7.1.113>

Article history:

Received: 22 September 2020

Revised: 20 December 2020

Accepted: 15 January 2021

For citation:

Sheinov, V.P. (2021). Smartphone Addiction and Personality: Review of International Research. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 235–253. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-235-253>

Bio note:

Viktor P. Sheinov, Doctor of Sociology, Professor, is Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Skills of the Republican Institute of Higher Education (Minsk, Belarus). E-mail: sheinov1@mail.ru.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-254-270

УДК 159.9.072.423

Исследовательская статья

Динамика искажений восприятия человеком размеров собственного тела в виртуальной реальности

А.В. Варламов, Н.В. Яковлева

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова
Министерства здравоохранения Российской Федерации,
Российская Федерация, 390026, Рязань, ул. Высоковольтная, д. 9

Аннотация. Управление персонажем в VR-среде (компьютерной виртуальной реальности) может привести к интериоризации размеров его тела реципиентом. Возможное сохранение этих искажений в его психике будет свидетельствовать о высокой степени психологического воздействия VR на человека, потенциальной опасности развития деперсонализации реципиента и его зависимости от подобной стимуляции. Исследование устойчивости данных искажений необходимо в контексте безопасности и эффективности воздействия VR-сред на психику человека. Цель исследования – установление искажений восприятия собственного тела погруженным в VR-среду человеком и их динамики в зависимости от количества погружений. В качестве экспериментального воздействия была использована VR-среда приложения Freedom LocomotionVR. Один сеанс погружения в виртуальную реальность занимал 15 минут. Для получения психометрических показателей восприятия испытуемыми размеров собственного тела использовалась методика «Промеры по М. Фельденкрайзу». Все испытуемые ($N = 45$), разделенные на три экспериментальные группы, проходили обязательное предварительное измерение по этой методике (за несколько часов до воздействия) и завершающее измерение (через день после последнего воздействия). При этом результаты предварительного измерения принимались за показатели привычного восприятия испытуемыми размеров собственного тела и рассматривались при каждой обработке данных как группа сравнения. Установлено, что свободное перемещение в VR-среде приводит к возникновению искажений в восприятии размеров собственного тела испытуемыми. Во всех экспериментальных группах наблюдалась тенденция преувеличения размеров тела непосредственно после погружений, что говорит о качественном сходстве данных искажений. Эффект репетитивного погружения в VR-среду на восприятие размеров тела заключается в повышении осознанности восприятия частей тела, наименее активных в момент погружения. Управление антропоморфным персонажем в VR приводит к росту субъективной значимости восприятия собственного тела реципиента и повышению концентрации внимания на менее всего задействованных в погружении параметрах. Сделан вывод о повышении уровня осознанности собственного тела испытуемыми, прошедшими опыт репетитивного погружения в VR-среду в облике антропоморфного персонажа. Таким образом, управление подобной телесной проекцией в VR-гарнитуре не вызывает ее долгосрочной интериоризации, но оказывает позитивный эффект на формирование собственной телесности.

Ключевые слова: виртуальная реальность, VR, образ тела, искажения образа тела

© Варламов А.В., Яковлева Н.В.



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

Введение

Организуя свою работу и досуг посредством цифровых технологий, современный человек часто контактирует с разнообразными виртуальными мирами. Это видеоигры, трехмерная анимация или виртуальная инсталляция, а также обучающие технологии (Севбитов и др., 2015). Ключевое отличие этих форм цифровой визуализации от обыкновенного видеоряда заключается в интерактивности. Так, даже в случае с анимацией или инсталляцией зритель, наряду с обычным наблюдением за виртуальными объектами или событиями, вынужден предпринимать дополнительную активность – только в этом случае полученный опыт можно назвать полноценным. Например, прогуливаться по виртуальному музею или следить за персонажами на сцене виртуального театра, поворачивая голову для того, чтобы в поле зрения попадали наиболее важные детали постановки. Таким образом, через введение интерактивности создатели контента повышают его иммерсивность (от англ. *immersion* – погружение), добиваясь более личных переживаний человека, взаимодействующего с ним.

Эффект личной причастности к событию способствует повышению его субъективной значимости для человека. Решения, принятые в цифровом мире, не находят отражения в объективной реальности, однако их виртуальные последствия для реципиента среды наглядны и логичны (Полякова, 2020). Возможность непринужденной реализации желаемого поведения в цифровом пространстве притягательна и популярна среди множества любителей интерактивных развлечений по всему миру. Многочисленные споры о безопасности видеоигр привели к регистрации специального шифра 6С71 для обозначения игрового расстройства в новой МКБ-11 (МКБ-11, 2020). Негативные последствия длительных игровых сеансов для человека очевидны, а признаки расстройства серьезно перекликаются с особенностями зависимого поведения. В то же время поведенческие и психологические механизмы взаимодействия человека и компьютера изучены поверхностно и не имеют единой теоретической основы (Филатова, 2015), а в случае погружения с использованием VR (от англ. *virtual reality* – виртуальная реальность) даже эти знания могут оказаться неактуальными.

С развитием технологии VR цифровой мир буквально стал ближе к человеку. Это обусловлено тем, что тело персонажа VR-среды (аватар) выступает проекцией тела реципиента, а значит их глаза и руки, важнейшие органы восприятия и взаимодействия, совпадают по местоположению и функциональности. Создатели технологии считают, что это повышает вовлеченность человека в процесс компьютерного развлечения. На наш взгляд, ситуация управления персонажем описанным способом может вызывать специфические реакции в психике реципиента. Границы его собственного тела в шлеме невидимы, а границы тела персонажа размыты. В таких условиях восприятие собственного тела реципиента может претерпевать специфические изменения. Это предположение основано на многочисленных современных исследованиях эффекта погружения в виртуальный мир, а также на теории виртуального переживания, в контексте которой виртуальное состояние сознания подразумевает изменения в психике и телесности (Носов, 2000).

Современные исследователи VR разными способами подходят к формированию в психике человека, погруженного в среду, эффекта замещения собственного тела. Так, с целью психотерапии ПТСР у ветеранов конфликтов на ближнем востоке исследователи из Университет Южной Калифорнии (USC Institute for Creative Technologies) разработали среду, позволяющую генерировать в VR события, повторяющие индивидуальный травмирующий опыт. Персонаж как объект ассоциации в среде представляется реципиентом как проекция себя из прошлого, что облегчает переживание виртуального опыта (Rizzo et al., 2017). Похожий принцип используется и в разработках лаборатории eventLAB, базирующейся в Университете Барселоны (Universitat de Barcelona). Используя видимые и управляемые части тела антропоморфного виртуального персонажа как инструмент повышения иммерсивности среды, исследователи пришли к выводу, что во время погружения возможно достижение «воплощения» (англ. – *embodiment*) человека в его виртуальном теле (Slater, 2018). Приняв этот факт, ученые разработали множество сред для терапии различных фобий (Slater et al., 2009), нарушений самосознания и самовосприятия (Slater et al., 2008).

Частично выдвинутые ими положения основываются на исследованиях неврологов из Каролинского института (Karolinska Institutet), которые установили возможность восприятия мозгом человека отстраненного виртуального объекта как части собственного тела (Ehrsson et al., 2007). Используя высокочувствительное оборудование, они зафиксировали возбуждение в центрах тактильного и болевого восприятия в ответ на воздействие на неодушевленный предмет, воспринимаемый испытуемыми как часть собственного тела.

Таким образом, современными исследователями доказана возможность формирования в психике человека измененной телесности, в том числе достижения частичной идентификации себя с виртуальным объектом. При этом в научной литературе нет полноценного качественного описания данного состояния, а большая часть данных основана на интроспективных отзывах испытуемых о своем состоянии в момент погружения. Необходимость объективации этих данных и установление наглядной динамики восприятия собственной телесности человека, взаимодействующего с компьютерной виртуальной реальностью, выступили отправной точкой данного исследования.

Деятельность по управлению аватаром в VR-среде, согласно рассматриваемому принципу повышения иммерсивности, может привести к интериоризации размеров его тела погружаемым человеком. Вместе с тем сохранение этих искажений в его психике будет свидетельствовать о высокой степени психологического воздействия VR на человека и потенциальной опасности развития деперсонализации реципиента и его зависимости от подобной стимуляции. Следовательно, время, проведенное в VR-среде, также должно выступать исследовательским маркером при организации эксперимента.

Цель исследования – установление искажений восприятия собственного тела погруженным в VR-среду человеком и их динамики в зависимости от количества погружений.

Гипотезы:

- 1) свободное перемещение в интерактивной VR-среде в облике антропоморфного персонажа приводит к искажениям в восприятии размеров собственного тела;
- 2) искажения в восприятии размеров собственного тела после повторных погружений в одну VR-среду совпадают качественно, но различаются по интенсивности;
- 3) искажения в восприятии размеров собственного тела сохраняются через некоторое время после последнего погружения.

Процедура и методы исследования

В исследовании приняли участие 47 испытуемых. Группа была уравновешена по полу. Выборку составили юноши (23 человека) и девушки (24 человека). Возраст испытуемых – 18–23 года (средний возраст – $19,51 \pm 1,45$ лет). В эксперименте участвовали обучающиеся средних специальных и высших образовательных учреждений Рязани, условно физически и психически здоровые. Испытуемым были даны все разъяснения о характере и процедуре эксперимента. Все они дали информированное согласие на участие. Подбор испытуемых осуществлялся в феврале – марте 2020 года. Основными критериями включения в исследование стали добровольное согласие, возраст испытуемых (ранняя взрослость) и факт их обучения в профессиональном образовательном учреждении. На наш взгляд, два последних критерия позволяли отобрать для участия в эксперименте относительно успешно социализированных молодых людей.

Для создания ситуации взаимодействия испытуемых с компьютерной виртуальной реальностью (VR) использовалась потребительская модель VR-гарнитуры HTC Vive (2016). Она состоит из очков (шлема) виртуальной реальности, позволяющих транслировать испытуемому стереоскопическое изображение трехмерной VR-среды, двух контроллеров, отображаемых внутри VR-среды как «руки» цифрового персонажа, и стереонаушников. Благодаря точному отслеживанию положения частей гарнитуры в пространстве и переносу их перемещений в VR-среду, а также плавному отображению визуального ряда в самом шлеме у испытуемых могло создаться впечатление отстраненного пребывания в «другом» мире или в чужом теле. Эта особенность обусловила выбор данной модели VR-гарнитуры для использования в исследовании.

В качестве экспериментального воздействия была использована VR-среда приложения *Freedom Locomotion VR*. Особенности приложения, определившие его выбор, – недирективность (отсутствие прямого внутрисредового задания), свобода перемещения и высокая интерактивность окружения. Таким образом, во время погружения испытуемые могли заниматься всеми доступными видами активности – взаимодействовать с предметами, перемещаться по пространству, карабкаться на отвесные поверхности. Один сеанс погружения в виртуальную реальность занимал 15 минут. Для усиления эффекта во время эксперимента для испытуемых включалась соответствующая

антуражу приложения электронная футуристическая музыка. На рисунке визуально представлено соотношение реального и виртуального тел испытуемых в процессе погружения.

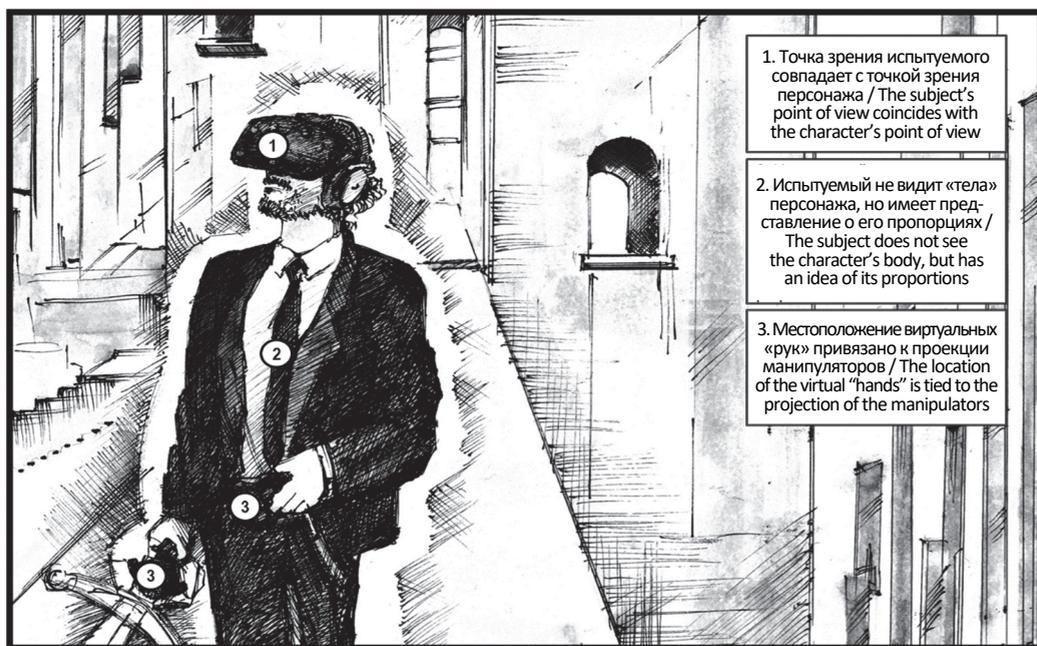


Рис. Реальное тело испытуемого и его внутрисредовой аватар. Соотношение положения в пространстве и примерных размеров
Figure. The subject's real body and his intra-environment avatar. Correlation of position in space and approximate dimensions

Для получения психометрических показателей восприятия испытуемыми размеров собственного тела использовалась методика «Промеры по М. Фельденкрайзу» (Соловьева, 2015).

Процедура рандомизации экспериментальных групп была проведена посредством таблиц случайных чисел. В соответствии с отобранными несистематизированными номерами из общего количества испытуемых было сформировано три группы испытуемых: 15 (7 женщин, 8 мужчин), 15 (10 женщин, 5 мужчин) и 17 (7 женщин, 10 мужчин) человек соответственно. Отбор производился без учета пола испытуемых, группы формировались в случайном порядке. Количество экспериментальных воздействий в VR-среде между группами варьировалось:

- *первая группа* подвергалась экспериментальному воздействию один раз за все исследование;
- *вторая группа* подвергалась экспериментальному воздействию два раза в период двух дней подряд
- *третья группа* подвергалась экспериментальному воздействию три раза в период трех дней подряд.

Процедура измерений в экспериментальных условиях была следующей.

Первая экспериментальная группа: замеры проводились за 1 день до экспериментального воздействия, непосредственно после экспериментального воздействия, через 1 день после экспериментального воздействия.

Вторая экспериментальная группа: замеры проводились за 1 день до первого экспериментального воздействия, непосредственно после первого экспериментального воздействия, непосредственно после второго экспериментального воздействия, через 1 день после второго экспериментального воздействия.

Третья экспериментальная группа: замеры проводились за 1 день до первого экспериментального воздействия, непосредственно после первого экспериментального воздействия, непосредственно после второго экспериментального воздействия, непосредственно после третьего экспериментального воздействия, через 1 день после третьего экспериментального воздействия.

Таким образом, *дизайн исследования* предполагал 12 измерений по методике «Промеры по М. Фельденкрайзу». Три раза в первой группе, четыре во второй и пять в третьей. Полученные данные, представленные в виде рядов, соответствующих порядковому номеру измерения, подвергались статистической обработке параметрическим *t*-критерием Стьюдента для связанных выборок. Распределения всех показателей прошли проверку на нормальность критерием Колмогорова – Смирнова, что дало нам основание применения параметрической статистики. Данные, полученные непосредственно после экспериментальных воздействий и спустя время после последнего воздействия, сравнивались с данными, полученными до начала эксперимента. Этот первый ряд данных выступал в качестве «группы сравнения» и рассматривался нами как показатель привычного восприятия испытуемыми размеров собственного тела.

Результаты

В табл. 1 наглядно представлено изменение среднего значения всех измеряемых методикой «Промеры по М. Фельденкрайзу» показателей в первой экспериментальной группе.

Установлено, что непосредственно после погружения у испытуемых данной группы возникает статистически выраженное искажение в восприятии таких параметров как длина плеча ($t = -2,969$; $p < 0,01$), длина шеи ($t = -2,809$; $p < 0,05$) и ширина локтевого сустава ($t = -2,836$; $p < 0,05$). Через день после воздействия зарегистрировано значимое искажение в восприятии показателей ширины таза ($t = 3,481$; $p < 0,01$) и длины предплечья ($t = 2,488$; $p < 0,05$). Уже на этой выборке можно сделать два значимых наблюдения. Во-первых, в данном случае искажения в восприятии непосредственно после воздействия и спустя некоторое время после него не совпадают. Во-вторых, средние значения указывают, что непосредственно после воздействия испытуемые склонны преувеличивать размеры собственного тела относительно их привычного восприятия ($t < 0$), тогда как спустя время – наоборот, уменьшать ($t > 0$).

Динамика результатов второй группы испытуемых представлена в табл. 2.

Во второй группе в первый день установлены статистически значимые искажения восприятия ширины локтевого сустава ($t = -3,626$; $p < 0,01$), длины шеи ($t = -2,766$; $p < 0,05$) и длины туловища от пупка до паха ($t = -2,231$; $p < 0,05$). После воздействия во второй день на той же выборке наблюдаются искажения восприятия ширины головы ($t = -3,309$; $p < 0,01$), длины пред-

плеча ($t = -2,556$; $p < 0,05$) и длины туловища от шеи до пупка ($t = -2,184$; $p < 0,05$). Через день после второго воздействия статистически выражено изменение восприятия длины бедра ($t = 2,303$; $p < 0,05$), голени ($t = 2,470$; $p < 0,05$) и стопы ($t = 2,143$; $p < 0,05$).

Таблица 1 / Table 1

Эмпирические данные первой группы испытуемых, $N = 15$ /
Empirical data on the first experimental group, $N = 15$

| Параметр / Parameter | До воздей- ствия, см / Before expo- sure, cm | Первый день после воздействия, см / First day after exposure, cm | | Через день после воздействия, см / One day after exposures, cm | | | |
|--|---|---|---------------|---|------------------------|--------------|--------------|
| | $M \pm SD$ | $M \pm SD$ | t | p | $M \pm SD$ | t | p |
| Высота головы / Head height | 27,13 ± 5,64 | 30,00 ± 6,39 | -1,933 | >0,05 | 25,93 ± 6,41 | 1,126 | >0,05 |
| Ширина головы / Head breadth | 21,13 ± 4,85 | 23,87 ± 8,43 | -1,658 | >0,05 | 19,60 ± 4,92 | 1,513 | >0,05 |
| Длина шеи / Neck length | 19,40 ± 3,97 | 22,33 ± 5,66* | -2,809 | ≤0,05 | 17,67 ± 4,85 | 1,356 | >0,05 |
| Длина плеча / Shoulder length (from the base of the neck to the shoulder joint) | 22,27 ± 5,74 | 26,83 ± 9,02** | -2,969 | ≤0,01 | 22,37 ± 7,64 | -0,069 | >0,05 |
| Длина плечевой кости / Humerus length | 34,60 ± 8,57 | 40,20 ± 10,81 | -1,504 | >0,05 | 33,47 ± 7,04 | 0,650 | >0,05 |
| Ширина локте- вого сустава / Elbow joint width | 12,20 ± 3,93 | 14,40 ± 5,48* | -2,836 | ≤0,05 | 11,03 ± 3,89 | 1,470 | >0,05 |
| Длина пред- плечья / Forearm length | 34,37 ± 11,58 | 36,57 ± 8,93 | -0,642 | >0,05 | 32,33 ± 11,47* | 2,488 | ≤0,05 |
| Длина кисти / Palm length | 20,23 ± 4,25 | 22,83 ± 6,75 | -2,004 | >0,05 | 19,30 ± 4,73 | 1,081 | >0,05 |
| Длина туловища от шеи до пупка / Torso length from the base of the neck to the navel (1) | 45,27 ± 8,61 | 49,27 ± 10,39 | -1,637 | >0,05 | 43,13 ± 8,32 | 1,198 | >0,05 |
| Длина туловища от пупка до паха / Torso length from the navel to the groin (2) | 25,53 ± 5,81 | 28,60 ± 6,38 | -1,886 | >0,05 | 24,40 ± 4,82 | 0,811 | >0,05 |
| Ширина груди / Chest width | 36,73 ± 8,02 | 40,53 ± 7,46 | -1,750 | >0,05 | 33,20 ± 7,01 | 1,740 | >0,05 |
| Ширина талии / Waist width | 34,80 ± 10,46 | 31,67 ± 5,74 | 1,319 | >0,05 | 32,07 ± 10,59 | 1,664 | >0,05 |
| Ширина таза / Pelvis width | 39,13 ± 16,63 | 37,53 ± 10,55 | 0,667 | >0,05 | 36,13 ± 16,66** | 3,481 | ≤0,01 |
| Длина бедра / Thigh length | 49,63 ± 10,16 | 52,10 ± 15,02 | -0,721 | >0,05 | 46,20 ± 10,84 | 2,015 | >0,05 |
| Ширина колен- ного сустава / Knee width | 17,20 ± 3,90 | 16,80 ± 4,46 | 0,299 | >0,05 | 16,67 ± 5,08 | 0,863 | >0,05 |
| Длина голени / Shin length | 43,97 ± 11,11 | 45,10 ± 12,93 | -0,510 | >0,05 | 39,93 ± 7,34 | 1,701 | >0,05 |
| Длина стопы / Foot length | 28,73 ± 5,65 | 27,97 ± 7,63 | 0,546 | >0,05 | 26,73 ± 6,24 | 1,386 | >0,05 |

Таблица 2 / Table 2

**Эмпирические данные второй группы испытуемых, N = 15 /
Empirical data on the second experimental group, N = 15**

| Параметр / Parameter | До воз- действия, см / Before exposure, cm | Первый день после воздействия, см / First day after exposure, cm | | | Второй день после воздействия, см / Second day after exposure, cm | | | Через день после воздействия, см / One day after exposures, cm | | |
|---|---|---|---------------|--------------|--|---------------|--------------|---|--------------|--------------|
| | M ± SD | M ± SD | t | p | M ± SD | t | p | M ± SD | t | p |
| Высота головы / Head height | 27,00 ± 5,07 | 27,67 ± 7,35 | -0,316 | >0,05 | 28,93 ± 4,58 | -1,135 | >0,05 | 26,40 ± 6,29 | 0,300 | >0,05 |
| Ширина головы / Head breadth | 19,07 ± 5,02 | 21,87 ± 4,71 | -2,114 | >0,05 | 22,27 ± 5,04** | -3,309 | ≤0,01 | 18,80 ± 3,12 | 0,202 | >0,05 |
| Длина шеи / Neck length | 16,93 ± 4,84 | 20,73 ± 4,74* | -2,766 | ≤0,05 | 19,67 ± 6,00 | -1,818 | >0,05 | 17,53 ± 4,03 | -0,389 | >0,05 |
| Длина плеча / Shoulder length (from the base of the neck to the shoulder joint) | 23,50 ± 5,94 | 24,73 ± 4,94 | -0,752 | >0,05 | 25,50 ± 7,01 | -1,066 | >0,05 | 22,57 ± 4,96 | 0,580 | >0,05 |
| Длина плечевой кости / Humerus length | 36,53 ± 13,47 | 37,43 ± 7,85 | -0,266 | >0,05 | 37,53 ± 7,28 | -0,281 | >0,05 | 32,10 ± 6,80 | 1,263 | >0,05 |
| Ширина локте- вого сустава / Elbow joint width | 11,27 ± 2,94 | 14,53 ± 4,48** | -3,626 | ≤0,01 | 14,77 ± 7,63 | -2,003 | >0,05 | 12,03 ± 3,71 | -0,977 | >0,05 |
| Длина пред- плечья / Forearm length | 29,20 ± 5,96 | 34,10 ± 6,47 | -2,037 | >0,05 | 34,50 ± 7,12* | -2,556 | ≤0,05 | 28,33 ± 5,89 | 0,400 | >0,05 |
| Длина кисти / Palm length | 17,97 ± 4,85 | 21,20 ± 7,22 | -2,114 | >0,05 | 20,87 ± 6,27 | -1,953 | >0,05 | 18,27 ± 5,08 | -0,348 | >0,05 |
| Длина туловища от шеи до пупка / Torso length from the base of the neck to the navel (1) | 46,47 ± 12,35 | 52,47 ± 14,84 | -1,917 | >0,05 | 52,93 ± 10,25* | -2,184 | ≤0,05 | 43,93 ± 11,79 | 0,781 | >0,05 |
| Длина туловища от пупка до паха / Torso length from the navel to the groin (2) | 25,87 ± 6,65 | 30,80 ± 8,01* | -2,231 | ≤0,05 | 28,13 ± 8,01 | -0,859 | >0,05 | 25,87 ± 9,19 | 0,000 | >0,05 |
| Ширина груди / Chest width | 36,87 ± 9,47 | 40,53 ± 9,89 | -1,284 | >0,05 | 37,80 ± 9,95 | -0,309 | >0,05 | 34,40 ± 7,61 | 0,781 | >0,05 |
| Ширина талии / Waist width | 31,53 ± 5,43 | 36,40 ± 9,54 | -1,861 | >0,05 | 33,60 ± 7,43 | -0,887 | >0,05 | 30,67 ± 6,64 | 0,377 | >0,05 |
| Ширина таза / Pelvis width | 37,00 ± 6,43 | 39,93 ± 10,05 | -1,485 | >0,05 | 40,60 ± 7,91 | -1,753 | >0,05 | 34,80 ± 8,37 | 1,064 | >0,05 |
| Длина бедра / Thigh length | 54,17 ± 19,26 | 54,23 ± 15,32 | -0,015 | >0,05 | 50,13 ± 12,98 | 0,928 | >0,05 | 43,87 ± 11,52* | 2,303 | ≤0,05 |
| Ширина колен- ного сустава / Knee width | 17,20 ± 4,14 | 17,87 ± 4,37 | -0,630 | >0,05 | 17,57 ± 5,95 | -0,278 | >0,05 | 15,37 ± 4,26 | 1,450 | >0,05 |
| Длина голени / Shin length | 45,90 ± 10,08 | 49,10 ± 12,89 | -1,205 | >0,05 | 46,63 ± 15,16 | -0,209 | >0,05 | 40,13 ± 11,64* | 2,470 | ≤0,05 |
| Длина стопы / Foot length | 26,77 ± 6,22 | 27,83 ± 6,01 | -0,669 | >0,05 | 28,93 ± 6,78 | -1,205 | >0,05 | 24,00 ± 4,94* | 2,143 | ≤0,05 |

Таблица 3 / Table 3

**Эмпирические данные третьей группы испытуемых, N = 15 /
Empirical data on the third experimental group, N = 15**

| Параметр / Parameter | До воздей- ствия, см / Before expo- sure, cm | Первый день после воздействия, см / First day after exposure, cm | | | Второй день после воздействия, см / Second day after exposure, cm | | | Третий день после воздействия, см / Third day after exposure, cm | | | Через день после воздействия, см / One day after exposures, cm | | |
|--|---|---|---------------|--------------|--|--------|-------|---|---------------|--------------|---|---------------|--------------|
| | M ± SD | M ± SD | t | p | M ± SD | t | p | M ± SD | t | p | M ± SD | t | p |
| Высота головы / Head height | 26,00 ± 5,48 | 25,41 ± 6,86 | 0,362 | >0,05 | 26,29 ± 4,08 | -0,280 | >0,05 | 26,65 ± 4,71 | -0,500 | >0,05 | 26,41 ± 6,14 | -0,207 | >0,05 |
| Ширина головы / Head breadth | 22,59 ± 7,20 | 21,76 ± 5,05 | 0,324 | >0,05 | 19,12 ± 5,03 | 1,443 | >0,05 | 21,94 ± 5,22 | 0,261 | >0,05 | 20,12 ± 6,58 | 1,120 | >0,05 |
| Длина шеи / Neck length | 17,24 ± 3,76 | 20,47 ± 3,51** | -2,987 | ≤0,01 | 17,47 ± 4,51 | -0,168 | >0,05 | 20,18 ± 5,86 | -1,913 | >0,05 | 18,00 ± 4,93 | -0,480 | >0,05 |
| Длина плеча / Shoulder length (from the base of the neck to the shoulder joint) | 21,79 ± 6,04 | 24,26 ± 6,06 | -1,233 | >0,05 | 22,24 ± 6,15 | -0,237 | >0,05 | 25,82 ± 5,93 | -1,957 | >0,05 | 25,03 ± 5,89 | -1,928 | >0,05 |
| Длина плечевой кости / Humerus length | 33,56 ± 5,98 | 34,38 ± 7,21 | -0,453 | >0,05 | 34,21 ± 5,97 | -0,362 | >0,05 | 33,97 ± 6,77 | -0,202 | >0,05 | 31,53 ± 6,06 | 1,304 | >0,05 |
| Ширина локтевого сустава / Elbow joint width | 11,76 ± 2,95 | 12,94 ± 3,08 | -1,393 | >0,05 | 11,24 ± 3,52 | 0,611 | >0,05 | 12,18 ± 4,22 | -0,478 | >0,05 | 11,91 ± 4,44 | -0,119 | >0,05 |
| Длина пред- плечья / Forearm length | 29,85 ± 5,85 | 31,65 ± 7,63 | -1,025 | >0,05 | 31,68 ± 7,30 | -0,849 | >0,05 | 33,85 ± 9,18 | -1,627 | >0,05 | 28,97 ± 6,56 | 0,603 | >0,05 |
| Длина кисти / Palm length | 17,32 ± 3,32 | 19,68 ± 4,39* | -2,367 | ≤0,05 | 18,82 ± 5,23 | -1,354 | >0,05 | 20,74 ± 5,69* | -2,427 | ≤0,05 | 19,74 ± 4,96* | -2,368 | ≤0,05 |
| Длина туловища от шеи до пупка / Torso length from the base of the neck to the navel (1) | 44,29 ± 9,93 | 44,88 ± 9,81 | -0,207 | >0,05 | 44,53 ± 6,26 | -0,081 | >0,05 | 44,12 ± 8,39 | 0,066 | >0,05 | 36,65 ± 5,97** | 3,045 | ≤0,01 |
| Длина туловища от пупка до паха / Torso length from the navel to the groin (2) | 25,12 ± 10,68 | 23,65 ± 7,83 | 0,458 | >0,05 | 25,12 ± 5,89 | 0,000 | >0,05 | 24,59 ± 6,56 | 0,179 | >0,05 | 23,35 ± 6,41 | 0,596 | >0,05 |
| Ширина груди / Chest width | 34,71 ± 6,00 | 34,29 ± 8,36 | 0,225 | >0,05 | 33,53 ± 6,91 | 0,655 | >0,05 | 34,65 ± 7,74 | 0,028 | >0,05 | 30,00 ± 8,07* | 2,424 | ≤0,05 |

Окончание табл. 3 / Table 3, ending

| Параметр/ Parameter | До воздей- ствия, см/ Before expo- sure, cm | Первый день после воздействия, см / First day after exposure, cm | | Второй день после воздействия, см / Second day after exposure, cm | | Третий день после воздействия, см / Third day after exposure, cm | | Через день после воздействия, см / One day after exposures, cm | | | | | |
|--|--|---|--------|--|------------------|---|-------|---|-------|-------|--------------------------|--------------|--------------|
| | M±SD | M±SD | t | p | M±SD | t | p | M±SD | t | p | M±SD | t | p |
| Ширина тали / Waist width | 29,76 ± 5,90 | 28,29 ± 8,58 | 0,894 | >0,05 | 27,35 ± 6,51 | 1,724 | >0,05 | 27,53 ± 8,17 | 1,351 | >0,05 | 27,59 ± 5,38* | 2,136 | ≤0,05 |
| Ширина таза / Pelvis width | 35,35 ± 5,71 | 35,29 ± 5,80 | 0,894 | >0,05 | 35,94 ± 5,34 | -0,460 | >0,05 | 33,76 ± 6,45 | 0,976 | >0,05 | 32,76 ± 5,85* | 2,103 | ≤0,05 |
| Длина бедра / Thigh length | 43,03 ± 8,89 | 43,68 ± 10,18 | -0,296 | >0,05 | 42,59 ± 10,40 | 0,250 | >0,05 | 41,56 ± 10,24 | 1,070 | >0,05 | 37,94 ± 7,74* | 2,155 | ≤0,05 |
| Ширина коленного сустава / Knee width | 16,00 ± 4,34 | 15,76 ± 4,49 | 0,305 | >0,05 | 14,12 ± 4,65 | 1,869 | >0,05 | 14,71 ± 4,80 | 1,260 | >0,05 | 15,00 ± 5,25 | 0,880 | >0,05 |
| Длина голеи / Shin length | 39,53 ± 10,23 | 38,76 ± 13,92 | 0,410 | >0,05 | 39,74 ± 11,54 | 0,152 | >0,05 | 38,62 ± 8,91 | 0,584 | >0,05 | 36,88 ± 7,49 | 1,397 | >0,05 |
| Длина стопы / Foot length | 24,79 ± 5,52 | 25,59 ± 6,67 | -0,774 | >0,05 | 25,97 ± 7,37 | -0,858 | >0,05 | 24,79 ± 7,71 | 0,000 | >0,05 | 24,03 ± 5,01 | 0,848 | >0,05 |

В результатах второй группы снова видна тенденция преувеличивать размеры собственного тела относительно привычного восприятия непосредственно после погружения в VR-среду и преуменьшать спустя некоторое время после его окончания. Кроме того, параметры, восприятие которых статистически достоверно искажается во время воздействия, относятся к верхней половине тела: ширина головы, длина туловища, длина предплечья. Спустя время после погружения, напротив, искажения возникают в восприятии нижних конечностей: длина бедра, голени, стопы.

Динамика результатов третьей группы испытуемых представлена в табл. 3. Среди испытуемых, погружавшихся в VR-среду трижды, в первый день наблюдаются статистически значимые искажения восприятия длины шеи ($t = -2,987$; $p < 0,01$) и длины кисти ($t = -2,367$; $p < 0,05$). Во второй день статистически достоверных искажений не зарегистрировано, а после третьего воздействия снова выявлено значимое изменение восприятия длины кисти ($t = -2,427$; $p < 0,05$). Через день после последнего воздействия отмечается искажение восприятия длины туловища от шеи до пупка ($t = 3,045$; $p < 0,01$), длины кисти ($t = -2,368$; $p < 0,05$), ширины груди ($t = 2,424$; $p < 0,05$), талии ($t = 2,136$; $p < 0,05$) и таза ($t = 2,103$; $p < 0,05$), а также длины бедра ($t = 2,155$; $p < 0,05$). В этой группе испытуемых финальное измерение зафиксировало наибольшее количество статистически выраженных искажений восприятия размеров собственного тела.

Обсуждение результатов

Спустя день после последнего погружения в VR-среду испытуемые были склонны преувеличивать длину кисти, но преуменьшать длину туловища, ширину груди, талии и таза, а также длину бедра. Данное наблюдение согласуется с результатами, полученными в остальных выборках. Через день после финального воздействия во всех группах наблюдались искажения восприятия наименее задействованных в управлении цифровым персонажем в VR-среде частей тела испытуемых. Единственным исключением оказалось искажение восприятия длины кисти в третьей группе. Кисти цифрового персонажа – единственная четко видимая реципиентом часть его виртуального тела. Вероятно, интериоризация ее размеров отражается в результатах финального измерения.

Для более полного понимания связи описанных искажений с особенностями среды следует снова обратиться к рисунку. Высокий уровень совпадения виртуальной телесной проекции (аватара) с реальным телом испытуемого не находит функционального отражения в способе перемещения. Управление полностью производится посредством движений головы и рук испытуемого, тогда как движения ног и корпуса носят вспомогательный характер. На разных выборках мы наблюдали статистически достоверное искажение восприятия наиболее функциональных в контексте *внутрисредовых* действий частей тела испытуемых непосредственно после воздействий и наименее функциональных – спустя некоторое время после воздействий.

Закономерность «увеличения» размеров тела во время воздействия и «уменьшения» через время после него интересна в контексте данных М. Фельденкрайза, на основе метода которого была составлена использованная в исследовании методика. Он утверждал, что даже у здорового человека присутствует постоянное искажение в восприятии размеров тела относительно его реальных размеров – на 20–25 % (Фельденкрайз, 2001). Многочисленные исследования подтверждают эту закономерность (Белогай, Осипова, 2019; Комолов, 2016; Варламов, Яковлева, 2019). Причем зачастую различные части тела воспринимаются человеком больше, чем они есть на самом деле. Поэтому, если учесть, что данная закономерность характерна и для участников нашего исследования, то уменьшение восприятия наименее задействованных во время погружения в VR-среду частей тела приближает их восприятие к реальным размерам.

Иными словами, эффект влияния репетитивного погружения в VR-среду на восприятие размеров тела заключается в повышении осознанности восприятия частей тела, наименее активных в момент погружения. Управление антропоморфным персонажем в VR приводит к росту субъективной значимости восприятия собственного тела реципиента и повышению концентрации внимания на менее всего задействованных в погружении параметрах.

Практическая ценность выявленного эффекта заключается в том, что при условии его стереотипии (воспроизведения у разных людей в схожих обстоятельствах) он открывает возможность применения VR-технологий в тренингах телесности и осознанности. Переживание опыта погружения в VR глазами цифрового персонажа приводит к благоприятному усилению кон-

центрации внимания человека на собственном теле, его размерах и положении. Включение построенных на этом умозаключении упражнений в программы психологической коррекции разных направлений психотерапии может повысить их эффективность.

Заключение

Экспериментальное подтверждение нашли первая и вторая гипотезы исследования. Свободное перемещение в VR-среде приводит к возникновению искажений в восприятии размеров собственного тела испытуемыми. Во всех экспериментальных группах наблюдалась тенденция преувеличения размеров тела непосредственно после погружений. Данный результат свидетельствует о наличии эффекта увеличения восприятия размеров собственного тела вне зависимости от количества погружений.

Третья исследовательская гипотеза о том, что искажения в восприятии размеров собственного тела сохраняются через некоторое время после последнего погружения, не подтвердилась. Искажения в восприятии испытуемыми размеров собственного тела спустя день после последнего погружения не только не сохранились, но частично нивелировались в сторону приближения восприятия наименее активных при погружении зон к их реальным размерам.

Эти наблюдения позволяют нам сделать вывод о повышении уровня осознанности собственного тела испытуемыми, прошедшими опыт репетитивного погружения в VR-среду в облике антропоморфного аватара. Управление подобной телесной проекцией в VR-гарнитуре не вызывает ее долгосрочной интериоризации, но оказывает позитивный эффект на формирование собственной телесности. Полученные данные могут быть использованы в телесно-ориентированной психотерапии и при работе с дисморфофобиями и другими нарушениями телесности психогенного характера.

К ограничениям исследования следует отнести малый объем экспериментальных групп и отсутствие их дифференциации по социальным, возрастным и половым признакам. Дальнейшее расширение и углубление исследований в данном направлении может установить специфические искажения, характерные для определенных групп испытуемых.

Список литературы

- Белогай К.Н., Осипова Д.А. Представления о своем теле девочек-подростков с разным уровнем физической активности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2019. № 1. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.3>
- Варламов А.В., Яковлева Н.В. Исследование динамики образа тела в различных экспериментальных условиях виртуальной реальности // Ананьевские чтения – 2019: Психология обществу, государству, политике: материалы международной научной конференции. СПб.: СПбГУ, 2019. С. 166–167.
- Комолов Д.А. Использование методики телесных промеров по М. Фельденкрайзу для исследования невербального когнитивного компонента репрезентации тела у детей с различными группами здоровья // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2016. № 8 (138). С. 265–267 <https://doi.org/10.7256/2070-8955.2016.4.19473>

- МКБ-11. Международная классификация болезней 11 пересмотра. URL: <https://icd11.ru/narvyzv-patolog-vlech-k-igram/> (дата обращения: 12.09.2020).
- Носов Н.А. Виртуальная психология М.: Аграф, 2000. 430 с.
- Полякова И.В. Уровень развития математических способностей и точность восприятия: психологические особенности взаимосвязи // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2020. Т. 8. № 3 (30). С. 300–307. <https://doi.org/10.23888/humj20203300-307>
- Севбитов А.В., Адмакин О.И., Васильев Ю.Л., Скатова Е.А., Митин Н.Е. Дискуссия: особенности использования симуляторов 1 и 2 уровней реалистичности в обучении студентов стоматологических факультетов // *Наука молодых (Eruditio Juvenium)*. 2015. № 4. С. 149–143.
- Соловьева И.А. Бессознательный образ тела: кто ты на самом деле? URL: <https://irsol.wordpress.com/2014/08/12/бессознательный-образ-тела-кто-ты-на-с/> (дата обращения: 15.09.2020).
- Ушакова Е.С. Интернет-зависимость как проблема современного общества // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой журн*. 2014. № 1 (4). С. 44–51. URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=64> (дата обращения: 14.09.2020).
- Фельденкрайз М. Сознание через движение: 12 практических уроков. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 151 с.
- Филатова Т.П. Эффект «Психологического погружения» в виртуальную реальность компьютерной игры, как фактор формирования компьютерной игровой аддикции // *Актуальные вопросы современной науки*. 2015. № 44–1. С. 111–122.
- Bergström I., Kilteni K., Slater M. First-Person Perspective Virtual Body Posture Influences Stress: A Virtual Reality Body Ownership Study // *PloS One*. 2016. No 11 (2). e0148060. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148060>
- Ehrsson H.H. The experimental induction of out-of-body experiences // *Science*. 2007. Vol. 317. No 5841. 1048. <https://doi.org/10.1126/science.1142175>
- Freeman D., Bradley J., Antley A., Bourke E., DeWeever N., Evans N., Černis E., Sheaves B., Waite F., Dunn G., Slater M., Clark D. M. Virtual reality in the treatment of persecutory delusions: randomised controlled experimental study testing how to reduce delusional conviction // *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*. 2016. Vol. 209. No 1. Pp. 62–67. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.176438>
- Freeman D., Lister R., Waite F., Yu L. M., Slater M., Dunn G., Clark D. Automated psychological therapy using virtual reality (VR) for patients with persecutory delusions: study protocol for a single-blind parallel-group randomised controlled trial (THRIVE) // *Trials*. 2019. Vol. 20. No 1. 87. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3198-6>
- Guterstam A., Larsson D., Zeberg H., Ehrsson H.H. Multisensory correlations – Not tactile expectations-determine the sense of body ownership // *PloS One*. Vol. 14. No 2. e0213265. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213265>
- Preuss N., Ehrsson H.H. Full-body ownership illusion elicited by visuo-vestibular integration. // *Journal of Experimental Psychology*. 2019. Vol. 45. No 2. Pp. 209–223. <https://doi.org/10.1037/xhp0000597>
- Reger G.M., Smolenski D., Edwards-Stewart A., Skopp N.A., Rizzo A.S., Norr A. Does Virtual Reality Increase Simulator Sickness During Exposure Therapy for Post-Traumatic Stress Disorder? // *Telemedicine Journal and E-Health*. 2019. Vol. 25. No 9. Pp. 859–861. <https://doi.org/10.1089/tmj.2018.0175>
- Rizzo A., Parsons T.D., Lange B., Kenny P., Buckwalter J.G., Rothbaum B., Difede J., Frazier J., Newman B., Williams J., Reger G. Virtual reality goes to war: a brief review of the future of military behavioral healthcare // *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*. 2011. Vol. 18. No 2. Pp. 176–187. <https://doi.org/10.1007/s10880-011-9247-2>
- Rizzo A., Shilling R. Clinical Virtual Reality tools to advance the prevention, assessment, and treatment of PTSD // *European Journal of Psychotraumatology*. 2017. Vol. 8. Sup. 5. 1414560. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1414560>

- Schmalzl L., Ehrsson H.H. Experimental induction of a perceived “telescoped” limb using a full-body illusion // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2011. Vol. 5. 34. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00034>
- Slater M. Immersion and the illusion of presence in virtual reality // *British Journal of Psychology*. 2018. Vol. 109. No 3. Pp. 431–433. <https://doi.org/10.1111/bjop.12305>
- Slater M., Perez-Marcos D., Ehrsson H.H., Sanchez-Vives M.V. Inducing illusory ownership of a virtual body // *Frontiers in neuroscience*. 2009. Vol. 3. No 2. Pp. 214–220. <https://doi.org/10.3389/neuro.01.029.2009>
- Slater M., Perez-Marcos D., Ehrsson H.H., Sanchez-Vives M.V. Towards a digital body: the virtual arm illusion // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2008. Vol. 2. 6. <https://doi.org/10.3389/neuro.09.006.2008>
- Van der Hoort B., Reingardt M., Ehrsson H.H. Body ownership promotes visual awareness // *eLife*. 2017. Vol. 6. e26022. <https://doi.org/10.7554/eLife.26022>

История статьи:

Поступила в редакцию: 11 октября 2020 г.

Принята к печати: 15 января 2021 г.

Для цитирования:

Варламов А.В., Яковлева Н.В. Динамика искажений восприятия человеком размеров собственного тела в виртуальной реальности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 254–270. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-254-270>

Сведения об авторах:

Варламов Андрей Витальевич, специалист Центра практической психологии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова (Рязань, Россия). eLIBRARY SPIN-код: 1397-5213. E-mail: andrey.varlamov.62@gmail.com.

Яковлева Наталья Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанского государственного медицинского университета имени академика И.П. Павлова (Рязань, Россия). eLIBRARY SPIN-код: 4892-0770. E-mail: yakovleva.nata2@gmail.com.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-254-270

Research article

Dynamics of Perception Distortions of Human Body Physical Dimensions in Virtual Reality

Andrey V. Varlamov, Natalya V. Yakovleva

Ryazan State Medical University,
9 Vysokovolttnaya St, Ryazan, 390026, Russian Federation

Abstract. Controlling characters in a virtual reality (VR) environment can lead to the interiorization of their body dimensions by the recipients. The possible preservation of these distortions in their psyche will indicate a high degree of psychological impact of a VR on a person and the potential danger of developing depersonalization of the recipients and their dependence on such stimulation. The study of the stability of these distortions is necessary in

the context of ensuring the safety of the impact of VR environments on the human psyche. The main focus of the study is on the perception distortions of human body dimensions, as they are sensed by people immersed in a VR environment, and their dynamics depending on the number of immersions. The impact of the virtual reality environment was simulated using the Freedom Locomotion VR application. One virtual reality immersion session took 15 minutes. To obtain psychometric indicators of the subjects' perception of their own body dimensions, the technique *Measurements according to M. Feldenkrais* was used. All the participants (N = 45, three experimental groups) underwent a mandatory preliminary measurement using this technique (several hours before exposure) and a final measurement (one day after the last exposure). At the same time, the results of preliminary measurements were taken as indicators of the subjects' habitual perception of their own body dimensions and were considered in each data processing as a comparison group. Free movement in a VR environment leads to distortions in the subjects' perception of their own body dimensions. In all the experimental groups, there was a tendency to exaggerate body dimensions immediately after immersions, which indicates the qualitative similarity of these distortions. The effect of repetitive immersion in a VR environment on the perception of body dimensions is that it increases awareness in perceiving body parts that are least active at the time of immersion. Controlling an anthropomorphic character in a VR leads to an increase in the subjective significance of the recipient's own body perception and an increased concentration of attention on the parameters least involved in immersion. The results of the study show that an increased level of awareness in perceiving their own bodies is characteristic of the subjects who have experience of repetitive immersions in a VR environment in the guise of an anthropomorphic character. Controlling a bodily projection in a VR headset does not cause its long-term interiorization, but has a positive effect on the formation of personal corporeality.

Key words: virtual reality, VR, body image, body image distortion

References

- Belogai, K.N., & Osipova, D.A. (2019). Adolescent Girls' Vision of Their Body Having Various Levels of Physical Activity. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, 27(1), 3–15. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.3>
- Bergström, I., Kilteni, K., & Slater, M. (2016). First-Person Perspective Virtual Body Posture Influences Stress: A Virtual Reality Body Ownership Study. *PloS One*, 11(2), e0148060. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148060>
- Ehrsson, H.H. (2007). The experimental induction of out-of-body experiences. *Science*, 317(5841), 1048. <https://doi.org/10.1126/science.1142175>
- Feldenkraiz, M. (2001). *Soznavanie cherez dvizhenie: 12 prakticheskikh urokov*. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy Publ. (In Russ.)
- Filatova, T.P. (2015). Effekt “Psikhologicheskogo pogruzheniya” v virtual'nyuyu real'nost' komp'yuternoi igry, kak faktor formirovaniya komp'yuternoi igrovoi addiktsii. *Aktual'nye Voprosy Sovremennoi Nauki*, (44–1), 111–122 (In Russ.)
- Freeman, D., Bradley, J., Antley, A., Bourke, E., DeWeever, N., Evans, N., Černis, E., Sheaves, B., Waite, F., Dunn, G., Slater, M., & Clark, D M. (2016). Virtual reality in the treatment of persecutory delusions: randomised controlled experimental study testing how to reduce delusional conviction. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 209(1), 62–67. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.176438>
- Freeman, D., Lister, R., Waite, F., Yu, L.M., Slater, M., Dunn, G., & Clark, D. (2019). Automated psychological therapy using virtual reality (VR) for patients with persecutory delusions: study protocol for a single-blind parallel-group randomised controlled trial (THRIVE). *Trials*, 20(1), 87. <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3198-6>

- Guterstam, A., Larsson, D., Zeberg, H., & Ehrsson, H.H. (2019). Multisensory correlations – Not tactile expectations-determine the sense of body ownership. *PloSone*, 14(2), e0213265. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213265>
- Komolov, D.A. (2016). Usage of physical measurements methods by M. Feldenkrais for the study of nonverbal cognitive component of representation of the body for children of various health groups. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, (8), 265–267 (In Russ.)
- MKB-11. *Mezhdunarodnyya klassifikatsiya boleznei 11 peresmotra*. Retrieved September 12, 2020, from <https://icd11.ru/nar-vyzv-patolog-vlech-k-igram/> (In Russ.)
- Nosov, N.A. (2000). *Virtual'naya psikhologiya*. Moscow: Agraf Publ. (In Russ.)
- Polyakova, I.V. (2020). Level of development of mathematical abilities and accuracy of perception: Psychological features of interrelation. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, 8(3), 300–307. <https://doi.org/10.23888/humJ20203300-307>
- Preuss, N., & Ehrsson, H.H. (2019). Full-body ownership illusion elicited by visuo-vestibular integration. *Journal of Experimental Psychology*, 45(2), 209–223. <https://doi.org/10.1037/xhp0000597>
- Reger, G.M., Smolenski, D., Edwards-Stewart, A., Skopp, N.A., Rizzo, A.S., & Norr, A. (2019). Does Virtual Reality Increase Simulator Sickness During Exposure Therapy for Post-Traumatic Stress Disorder? *Telemedicine Journal and E-Health*, 25(9), 859–861. <https://doi.org/10.1089/tmj.2018.0175>
- Rizzo, A., & Shilling, R. (2017). Clinical Virtual Reality tools to advance the prevention, assessment, and treatment of PTSD. *European Journal of Psychotraumatology*, 8(sup5), 1414560. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1414560>
- Rizzo, A., Parsons, T.D., Lange, B., Kenny, P., Buckwalter, J.G., Rothbaum, B., Difede, J., Frazier, J., Newman, B., Williams, J., & Reger, G. (2011). Virtual reality goes to war: A brief review of the future of military behavioral healthcare. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 18(2), 176–187. <https://doi.org/10.1007/s10880-011-9247-2>
- Schmalzl, L., & Ehrsson, H.H. (2011). Experimental induction of a perceived “tele-scoped” limb using a full-body illusion. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5, 34. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00034>
- Sevbitov, A.V., Admakin, O.I., Vasiliev, Ju.L., Skatova, E.A., & Mitin, N.E. (2015). Discussion: The features of using of the 1st and 2nd level reality simulators in the dentistry students training. *Science of the Young (Eruditio Juvenium)*, (4), 149–143. (In Russ.)
- Slater, M. (2018). Immersion and the illusion of presence in virtual reality. *British Journal of Psychology*, 109(3), 431–433. <https://doi.org/10.1111/bjop.12305>
- Slater, M., Perez-Marcos, D., Ehrsson, H.H., & Sanchez-Vives, M.V. (2008). Towards a digital body: the virtual arm illusion. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2, 6. <https://doi.org/10.3389/neuro.09.006.2008>
- Slater, M., Perez-Marcos, D., Ehrsson, H.H., & Sanchez-Vives, M.V. (2009). Inducing illusory ownership of a virtual body. *Frontiers in Neuroscience*, 3(2), 214–220. <https://doi.org/10.3389/neuro.01.029.2009>
- Soloviova, I.A. (2015). *Bessoznatel'nyi obraz tela: Kto ty na samom dele?* Retrieved September 15, 2020, from <https://irsol.wordpress.com/2014/08/12/бессознательный-образ-тела-кто-ты-на-с/> (In Russ.)
- Ushakova, E.S. (2014). Internet-zavisimost' kak problema sovremennogo obshchestva. *Lichnost' v Menyayushchemsya Mire: Zdorov'e, Adaptatsiya, Razvitie*, (1), 44–51. Retrieved September 14, 2020, from <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=64>
- Van der Hoort, B., Reingardt, M., & Ehrsson, H.H. (2017). Body ownership promotes visual awareness. *eLife*, 6, e26022. <https://doi.org/10.7554/eLife.26022>
- Varlamov, A.V., & Yakovleva, N.V. (2019). Issledovanie dinamiki obraza tela v razlichnykh eksperimental'nykh usloviyakh virtual'noi real'nosti. *Ananievskie chteniya – 2019: Psikhologiya obshchestvu, gosudarstvu, politike. Conference Proceeding* (pp. 166–167). Saint Petersburg: Skifiya-print Publ. (In Russ.)

Article history:

Received: 11 October 2020

Revised: 12 January 2021

Accepted: 15 January 2021

For citation:

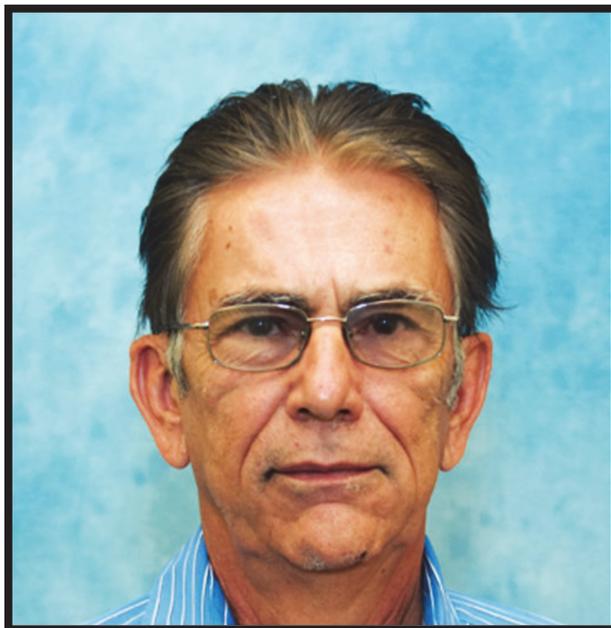
Varlamov, A.V., & Yakovleva, N.V. (2021). Dynamics of Perception Distortions of Human Body Physical Dimensions in Virtual Reality. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 254–270. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-254-270>

Bio notes:

Andrey.V. Varlamov, is specialist of the Center for Practical Psychology of the Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlov (Ryazan, Russia). eLIBRARY SPIN-code: 1397-5213. E-mail: andrey.varlamov.62@gmail.com.

Natalya V. Yakovleva, PhD in Psychology, Associate Professor, is Head of the Department of General and Special Psychology with a Course in Pedagogy of the Ryazan State Medical University named after Academician I.P. Pavlov (Ryazan, Russia). eLIBRARY SPIN-code: 4892-0770. E-mail: yakovleva.nata2@gmail.com.

ПАМЯТИ АЛЬФРЕДО АРДИЛА (1946–2021)



В январе 2021 года ушел из жизни профессор Альфредо Ардила, доктор психологических наук (Ph.D. in Neuropsychology), профессор университета Альбицу (Флорида, США), президент Латиноамериканской ассоциации нейропсихологии (1999–2003, 2014–2016 годов), почетный член международных и национальных профессиональных психологических сообществ (Colombian Association of Neuropsychology, Mexican Society of Neuropsychology, Brazilian Society of Neuropsychology, Neuropsychological Society of Argentina, Bolivian Society of Neuropsychology, Hispanic Neuropsychological Society, Academia Norteamericana De La Lengua Espanola и др.), главный редактор журнала «Neuropsicologia, Neuropsiquiatria y Neurociencias», член редколлегий более 20 научных рецензируемых журналов в разных странах мира, в их числе – «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика».

Альфредо Ардила родился 4 сентября 1946 года в Боготе (Колумбия). Он получил психологическое образование в Национальном университете Колумбии. В 1973–1976 годах профессор Ардила учился в аспирантуре факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова по специальности «Нейропсихология». В те годы кафедру нейро- и патопсихологии возглавлял А.Р. Лурия, с которым у Альфредо Ардила сложилось прочное научное содружество. Альфредо всю жизнь считал себя учеником А.Р. Лурии и сделал очень многое для продолжения традиций нейропсихологической школы А.Р. Лурия и культурно-исторического подхода Л.С. Выготского в мировой науке.

После защиты диссертации в 1976 г. А. Ардила возвращается в Колумбию и работает сначала в Национальном университете Колумбии, а затем и в других университетах и институтах Боготы. С конца 1970-х годов его приглашают читать курсы по нейропсихологии и смежным дисциплинам в университеты других стран, сначала латиноамериканских – Мексика, Перу, Пуэрто-Рика, Чили, Эквадор, затем по всему миру – США, Испания, Россия. В начале 1990-х годов профессор Ардила переезжает на постоянное место жительства в Майями (Флорида, США) и начинает работу в Институте психологии Майями (Caribbean Center for Advanced Studies), Мемориальной региональной больнице Флориды, в Международном университете Флориды (Department of Communication Sciences and Disorders). В 2018 году его избирают почетным профессором Университета Альбицу.

В последние годы Альфредо Ардила работал приглашенным профессором в российских вузах: на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (2017–2018 года), на кафедре психолингвистики и межкультурной коммуникации Первого московского государственного университета имени И.М. Сеченова (2018–2021 годы).

С 2018 года Альфредо Ардила сотрудничал с Российским университетом дружбы народов: в 2018 и 2019 годах читал циклы лекций по проблемам кросс-культурной нейропсихологии не только для студентов, аспирантов, преподавателей психологического направления, но и для всех желающих. В 2019 году по его инициативе и под его руководством коллектив исследователей кафедры социальной и дифференциальной психологии разрабатывает и апробирует опросник «Шкала аккультурации к России» для диагностики межкультурной адаптации иностранных студентов в Российской Федерации. Несмотря на высокую востребованность в ведущих мировых научных изданиях (его личный индекс Хирша в Scopus составляет 47) Альфредо Ардила с удовольствием публиковал результаты своих исследований в журнале «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» (за два года было опубликовано три его статьи). Он с радостью принял приглашение быть членом редколлегии нашего журнала, планировалось, что он будет соредактором одного из ближайших спецвыпусков.

В декабре 2020 года Альфредо Ардила вместе с супругой Моникой Росселли, профессором Флоридского Атлантического университета, был приглашен как один из ключевых спикеров на QS Subject Focus Summit «Modern Languages and Linguistics», соорганизатором которого являлся Российский университет дружбы народов. Профессор Ардила планировал выступить с докладом на тему «The conservation of Spanish language in the USA». К сожалению, болезнь помешала реализовать эти намерения...

Редколлегия журнала «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» глубоко скорбит в связи с потерей выдающегося ученого с мировым именем, доброжелательного и творческого коллеги, который всегда был открыт к сотрудничеству, замечательного, отзывчивого, очень позитивного человека – Альфредо Ардила. Память о нем сохранится в сердцах всех, кому посчастливилось встретиться с ним.

Фото с личной страницы А. Ардила в ResearchGate.
URL: <https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Ardila-3>

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-273-282

УДК 159.99

Биографическая статья**Памяти друга****Б.С. Котик-Фридгут**

Академический педагогический колледж имени Давида Елина,
Государство Израиль, 91935, Иерусалим, ул. Маагаль бейт хамадар, д. 7

Аннотация. Статья посвящена памяти профессора Альфредо Ардила (1946–2021), доктора психологических наук, профессора Университета Альбицу (США), президента Латиноамериканской ассоциации нейропсихологии, члена управляющего Совета Международного нейропсихологического общества (США, Майами) и редакционного совета международного журнала *Lurian Journal*, ученика и продолжателя славных традиций нейропсихологической школы А.Р. Лурия. Автор делится своими личными воспоминаниями о совместном обучении в аспирантуре факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в середине 1970-х годов, а также о научном сотрудничестве и дружбе, которые продолжались всю жизнь.

Ключевые слова: Альфредо Ардила, школа нейропсихологии А.Р. Лурия, кросс-культурная нейропсихология

Альфредо Ардила получил психологическое образование в Национальном университете Колумбии и в 1973 году приехал учиться на факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в аспирантуру по нейропсихологии, которую возглавлял Александр Романович Лурия. Научным руководителем Альфредо стала Евгения Давыдовна Хомская. Однажды Альфредо не пришел в клинику на групповое занятие, и Александр Романович обратился ко мне, так как я тоже была аспиранткой кафедры нейропсихологии: «Такой славный парень там (в общежитии) совсем один, больной... позаботься, пожалуйста». В общежитии я увидела закутанного в шарф грустного человека и принесла ему лекарства и чай с медом. Мы подружились на всю оставшуюся жизнь.

В те далекие годы я воспринимала его как старшего друга, хотя разница в возрасте была незначительная. Видимо, сказывалась разница в жизненном опыте – он уже тогда знал горечь потерь и расставаний и в отличие от меня, выросшей за железным занавесом в далекой провинции, уже повидал мир во всем его многообразии. Однажды в музее (рис. 1), рассматривая иконы, он сказал: «Когда ты будешь в Прадо, обрати внимание, что у католического Иисуса глаза черные, а у православного, как видишь, – голубые». И почти через 40 лет в Прадо я с благодарностью вспомнила эту подсказку и

улыбнулась. Как-то, гуляя по Воробьевым горам, он сказал: «В любой капиталистической стране здесь бы было много лавочек, ларьков с колой и бутербродами...» В 1990-х годах, приезжая в МГУ на конференции, я увидела, что теперь уже так и есть: ларьки, закуски, столики и масса гуляющих людей.



Рис. 1. Белла Котик, Альфредо Ардила и Анхела Бустаманте на экскурсии в Загорске весной 1974 года
(фото из личного архива автора)

Figure 1. Bella Kotik, Alfredo Ardila and Angela Bustamante in Zagorsk, the spring of 1974
(photo from the author's personal archive)

Однажды летом 1974 года Александр Романович Лурия пригласил нас с Альфредо к себе на дачу в Свистуху. На память остались замечательные фотографии, сделанные Александром Романовичем (рис. 2, 3). В тот день А.Р. «развлекал» нас, демонстрируя свою коллекцию слайдов насекомых, в которых он видел сходство с физиономиями определенных людей. Он их называл «мои друзья по академии».

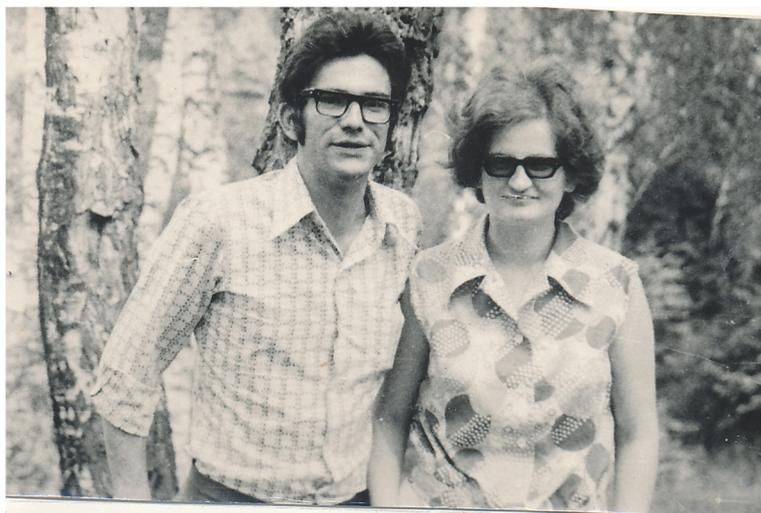


Рис. 2. Альфредо Ардила и Белла Котик на даче у А.Р. Лурия летом 1974 года (фотографировал А.Р. Лурия, фото из личного архива автора)
Figure 2. Alfredo Ardila and Bella Kotik near the summer cottage of A.R. Luria, the summer of 1974 (photo by A.R. Luria, photo from the author's personal archive)



Рис. 3. Альфредо Ардила на даче у А.Р. Лурия летом 1974 года (фотографировал А.Р.Лурия, фото из личного архива автора)
Figure 3. Alfredo Ardila near the summer cottage of A.R. Luria, the summer of 1974 (photo by A.R. Luria, photo from the author's personal archive)

Альфредо с трудом переносил московскую зиму и поэтому работал над своей диссертацией очень интенсивно, а когда набрал достаточно экспериментального материала, обрабатывать и анализировать его уехал домой в Боготу и вернулся с уже готовой работой для защиты диссертации летом 1976 года.

Сразу после успешной защиты Альфредо возвращается на родину, где не только преподает нейропсихологию в ряде вузов Колумбии, но и активно участвует в развитии психологии и нейропсихологии в Латинской Америке: читает лекции, проводит семинары и конференции в Чили, Эквадоре, Пуэрто-Рико. Позже в Мексике Альфредо участвует в ряде исследований. Одно из них привлекло мое внимание, когда меня пригласили участвовать в проекте, целью которого было повысить эффективность обучения устному и письменному ивриту взрослых репатриантов из Эфиопии, неграмотных на своем родном языке. Исследования Альфредо и его коллег в Мексике показало, что трудности в обучении чтению и письму неграмотных взрослых связано с тем, что в детстве не получили развитие некоторые базисные способности, и это выявляется в нейропсихологическом тестировании (Ardila, Rosselli, Rosas, 1989; Ostrosky-Solis, Ardila, Rosselli, 1999). Основываясь на этих результатах, Альфредо с соавторами разработали метод NEUROALFA: серию упражнений для развития базисных функций, важных для формирования навыков чтения и письма. Она включала ряд зрительных задач, копирование несложных фигур, ориентирование во времени, элементарный счет, воспроизведение цифрового ряда в обратном порядке и т. д. Эти упражнения положительно повлияли на формирование навыков чтения и письма у взрослых в экспериментальной группе. Они показали более высокие результаты по сравнению с результатами, достигнутыми другими группами, которых обучали по той же методике, но без упражнений (Ardila, Ostrosky, Mendoza, 2000; Ardila et al., 2010). Когда передо мной встала похожая задача, я позволила Альфредо, чтобы узнать, как получить методику NEUROALFA. Однако оказалось, что она нам не подходит, так как все задания адаптированы для испанского языка. Кроме того, наша задача была значительно труднее: в Мексике коллеги помогали развивать грамотность взрослых на родном языке, нам же предстояло оказывать помощь в овладении новым языком взрослым людям, неграмотным на родном языке, впервые учащимся говорить, читать и писать на новом языке. Поэтому мы только воспользовались идеей, а затем разработали ряд упражнений. Например, я предложила упражнения для развития фонологического анализа: начинать с родного языка и только после того, как обучаемые достаточно ясно понимают суть задания, переходить на новый язык; мы разработали ряд зрительных упражнений, включая задачи на симультанный синтез, что важно для восприятия букв. Наши результаты свидетельствуют об эффективности такого подхода, поскольку в экспериментальной группе не только навыки были сформированы на более высоком уровне, но выше, чем в других группах, были внутренняя мотивация и готовность участников проекта продолжать занятия (Kotik-Friedgut et al., 2014).

Вспоминается эпизод о маловероятном, но реальном случае, свидетельствующий о неразрывной связи через время и континенты. Когда я работала в Ростовском университете (1975–1992 годы), у меня был очень способный

дипломник из Колумбии Габриэль Вергара, и я дала ему рекомендательное письмо к Альфредо, в то время профессору университета в Боготе. Подруга Габриэля из Мексики, тоже моя студентка, но на два курса младше Габриэля, через год по дороге к родителям на каникулы приехала в Боготу к любимому другу. По возвращении она рассказала мне, что, провожая ее в аэропорту, Габриэль указал ей на человека в отдалении: «Это друг Беллы Самойловны». В самолете она под села к нему, и они разговорились. Как потом написал мне Альфредо: «Это было прямо какое-то чудо: лететь из Боготы в Мехико и всю дорогу говорить о тебе...».

Мы не виделись 22 года, а когда в 1998 года я оказалась во Флориде в Бока-Ратоне, где у моего мужа, профессора Теда Фридгута, был доклад на конференции, Альфредо приехал на встречу с женой, Моникой Росселли, и детками. Чуть позже, когда интернет прочно вошел в нашу повседневную жизнь, это серьезно облегчило наше профессиональное сотрудничество и личное общение.

В последние годы мы встречались на международных конференциях в Португалии (рис. 4) и России (рис. 5), и даже совсем недавно в международной летней школе по нейропсихологии, которая из-за пандемии в августе 2020 года прошла в онлайн-режиме.



Рис. 4. А. Ардила, М. Росселли, Т. Фридгут, Б.Котик-Фридгут на конференции Л.С.Выготского, Эшторил, Португалия, июнь 2016 года (фото из личного архива автора)

Figure 4. Alfredo Ardila, Monica Rosselli, Thed Friedgut, Bella Kotik- Friedgut at the 4th Estoril Vigotsky Conference, Estoril, Portugal, June 2016 (photo from the author's personal archive)

В Израиле я инициировала перевод на иврит важнейшей книги Л.С. Выготского «Мышление и речь», преподаю нейропсихологию учителям. Для меня стало важным донести до студентов связь культурно-исторического и системно-динамического подходов как основы обучения и развития. Мне представлялось важным расшифровать нейропсихологическое содержание понятия экстракортикальной организации высших психи-

ческих процессов как основы использования внешних средств-опор в учебном процессе (Котик-Фридгут, 2002). Роль внешних факторов (стимулов-средств, знаков) в установлении функциональных связей между различными мозговыми системами в принципе универсальна. Поскольку в разных культурах развивались различные орудия (средства), а имеющиеся отличаются в существенных деталях (направление письменности, ориентировка по картам или по поведению морских птиц и т. д.), то и нейропсихологический анализ высших психических функций требует учета кросс-культурных различий. Здесь наши с Альфредо научные интересы совпали, и мы опубликовали в соавторстве три работы, посвященные системно-динамической теории А.Р. Лурия и становлению культурно-исторической нейропсихологии (Kotik-Friedgut, Ardila, 2004, 2014, 2020).



Рис. 5. Белла Котик-Фридгут, Альфредо Ардила и Моника Росселли на V Международном конгрессе, посвященном памяти А.Р. Лурии, октябрь 2017 года (фото из личного архива автора)
Figure 5. Bella Kotik-Friedgut, Alfredo Ardila and Monica Rosselli at the Fifth International Luria Memorial Congress, October 2017 (photo from the author's personal archive)

В 1984 году он включил мою главу в монографию, которую подготовил к печати вместе с мексиканской коллегой Фегги Остроски-Соллис *The Right Hemisphere: Neurology and Neuropsychology*. Моя глава о роли правого полушария в речи билингвов (Kotik, 1984) основана на исследованиях, которые вошли в мою докторскую диссертацию в 1989 году. Это был период, когда роль правого полушария в реализации высших психических процессов была в центре внимания многих исследователей, и данная коллективная монография содержала ряд фундаментальных обзоров, которые не потеряли свою актуальность и сегодня. Некоторые данные из нее мы недавно использовали при подготовке учебно-методического пособия для курса нейропсихологии «Межполушарное взаимодействие у человека» в соавторстве с Е.А. Азаровой (скоро выходит в издательстве ЮГИНФО, Ростов-на-Дону).

В июле Альфредо дал рецензию на это пособие; в нем будет краткая справка о рецензенте, текст которой я послала ему «на утверждение», спросив, не хочет ли он что-то добавить или изменить. Поскольку ответа на это письмо не было несколько дней, я стала тревожиться: Альфредо всегда отвечал сразу, несмотря на разницу во времени между Иерусалимом и Майами. К сожалению, оказалось, что я тревожилась не зря. Жена Альфредо, Моника Росселли, написала мне 16 ноября 2020 года, что Альфредо в больнице в тяжелом состоянии, но она сохраняет надежду и оптимизм... Все это время я как могла поддерживала ее и свой оптимизм, но... Теперь его имя появится в черной рамочке...

Альфредо не любил прощаться... И я не прощаюсь: он останется светлой памятью в сердце как очень дорогой друг, талантливый коллега с замечательно доброй улыбкой.

Список литературы

- Котик-Фридгут Б.С. Системно-динамическая концепция А.Р. Лурия и нейропсихология сегодня // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 68–76.
- Ardila A., Bertolucci P.H., Braga L.W., Castro-Caldas A., Judd T., Kosmidis M.H., Matute E., Nitrini R., Ostrosky-Solis F., Rosselli M. Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading // Archives of Clinical Neuropsychology. 2010. Vol. 25. Pp. 689–712. <https://doi.org/10.1093/arclin/acq079>
- Ardila A., Ostrosky F., Mendoza V. Learning to read is much more than learning to read: A neuropsychologically-based learning to read method // Journal of the International Neuropsychological Society. 2000. Vol. 6. Pp. 789–801. <https://doi.org/10.1017/s1355617700677068>
- Ardila A., Rosselli M., Rosas P. Neuropsychological assessment in illiterates: Visuospatial and memory abilities // Brain and Cognition. 1989. Vol. 11. Pp. 147–166. [https://doi.org/10.1016/0278-2626\(89\)90015-8](https://doi.org/10.1016/0278-2626(89)90015-8)
- Kotik B. On the role of the right hemisphere in speech of bilinguals // The Right Hemisphere: Neurology and Neuropsychology / A. Ardila, F. Ostrosky. London: Gordon and Breach Science Publishers, 1984. Pp. 227–240.
- Kotik-Friedgut B., Ardila A. A.R. Luria's cultural neuropsychology in the 21st Century // Culture & Psychology. 2020. Vol. 26. No. 2. Pp. 274–286. <https://doi.org/10.1177/1354067x19861053>
- Kotik-Friedgut B., Ardila, A. Systemic-Dynamic Lurian Theory and contemporary cross-cultural neuropsychology // A.R. Luria and contemporary psychology / ed. by T. Achutina, J. Glozman, L. Moskovich, D. Robbins. NY: Nova Hauppauge, 2004. Pp. 55–63.

Kotik-Friedgut B., Schleifer M., Golan-Cook P., Goldstein K. A Lurian systemic-dynamic approach to teaching illiterate adults a new language with literacy // *Psychology & Neuroscience*. 2014. Vol. 7. No. 4. Pp. 493–501. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.08>

Kotik-Friedgut B.S., Ardila A. Cultural-historical theory and cultural neuropsychology today // *Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* / ed. by P. Van der Veer, A. Yasnitsky, M. Ferrari. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014. Pp. 378–400.

Ostrosky-Solis F., Ardila A., Rosselli M. NEUROPSI: a brief neuropsychological test battery in Spanish with norms by age and educational level // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 1999. Vol. 5. Pp. 413–433. <https://doi.org/10.1017/s1355617799555045>

История статьи:

Поступила в редакцию: 20 января 2020 г.

Принята к печати: 15 февраля 2021 г.

Для цитирования:

Котик-Фридгут Б.С. Памяти друга // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 1. С. 273–282. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-273-282>

Сведения об авторе:

Котик-Фридгут Белла Самойловна, доктор психологических наук, профессор, член ученого совета Академического педагогического колледжа имени Давида Елина (Иерусалим, Израиль). Защитила кандидатскую диссертацию на тему «Экспериментально-дихотическое исследование межполушарного взаимодействия в обработке речи» под руководством профессора А. Лурия на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в 1975 году. В 1975–1992 годах преподавала курсы «Общая психология» и «Нейропсихология» в Ростовском государственном университете (Ростов-на-Дону, Россия). После иммиграции в Израиль в 1992 году работала в Исследовательском институте инноваций в образовании Еврейского университета в Иерусалиме, Академическом педагогическом колледже Ахва и Академическом колледже Хадасса. Ее основные исследовательские интересы, а также преподаваемые курсы: «Наследие Л.С. Выготского и его влияние на современную психологию и образование», «Психологические аспекты изучения и преподавания нового языка» и «Мозг и обучение». Член Международного общества Выготского, Международного общества прикладной нейропсихологии, редакционной коллегии нового международного журнала *Lurian Journal* (<https://lurian.urfu.ru/ojs/index.php/lurian>). E-mail: bella.kotik@gmail.com.

DOI 10.22363/2313-1683-2021-18-1-273-282

Biographical article

In Memoriam of Friend

Bella S. Kotik-Friedgut

D. Yellin Academic College of Education,
7 Maagal Beit Hamagar St, Jerusalem, 91935, State of Israel

Abstract. The article is dedicated to the memory of Professor Alfredo Ardila (1946–2021), Doctor of Psychology, Distinguished Professor at the Albizu University (USA, Miami), Past President of the Latin American Association of Neuropsychology, Member of the Council of

the International Neuropsychological Society (USA, Miami) and the Editorial Board of the International Journal *Lurian Journal*, student and the successor of the glorious traditions of the Lurian neuropsychological school. The author shares her personal memories of co-education at the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University in the mid-1970s, as well as scientific cooperation and friendship, which lasted until the end of Alfredo's life.

Key words: Alfredo Ardila, Lurian school of neuropsychology, cross-cultural neuropsychology

References

- Ardila, A., Bertolucci, P.H., Braga, L.W., Castro-Caldas A., Judd, T., Kosmidis, M.H. Matute, E., Nitrini R., Ostrosky-Solis, F., & Rosselli, M. (2010). Illiteracy: The Neuropsychology of Cognition Without Reading. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 25, 689–712. <https://doi.org/10.1093/arclin/acq079>
- Ardila, A., Ostrosky, F., & Mendoza, V. (2000). Learning to read is much more than learning to read: A neuropsychologically-based learning to read method. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 789–801. <https://doi.org/10.1017/s1355617700677068>
- Ardila, A., Rosselli, M., & Rosas, P. (1989). Neuropsychological assessment in illiterates: Visuospatial and memory abilities. *Brain and Cognition*, 11, 147–166. [https://doi.org/10.1016/0278-2626\(89\)90015-8](https://doi.org/10.1016/0278-2626(89)90015-8)
- Kotik, B. (1984). On the role of the right hemisphere in speech of bilinguals. In A. Ardila & F. Ostrosky (Eds.), *The Right Hemisphere: Neurology and Neuropsychology* (pp. 227–240). London: Gordon and Breach Science Publishers.
- Kotik-Friedgut, B., & Ardila, A. (2004). Systemic-Dynamic Lurian Theory and Contemporary Cross-Cultural Neuropsychology. In T. Achutina, J. Glozman, L. Moskovich, & D. Robbins (Eds.), *A.R. Luria and Contemporary Psychology* (pp. 55–63). NY: Nova Hauppauge.
- Kotik-Friedgut, B., & Ardila, A. (2020). A.R. Luria's cultural neuropsychology in the 21st Century. *Culture & Psychology*, 26(2), 274–286. <https://doi.org/10.1177/1354067x19861053>
- Kotik-Friedgut, B., Schleifer, M., Golan-Cook, P., & Goldstein, K. (2014). A Lurian systemic-dynamic approach to teaching illiterate adults a new language with literacy. *Psychology & Neuroscience*, 7(4), 493–501. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2014.4.08>
- Kotik-Friedgut, B.S. (2002). Sistemno-dinamicheskaya kontseptsiya A.R. Luriya i neiro-psikhologiya segodnya. *Voprosy Psikhologii*, (4), 68–76. (In Russ.)
- Kotik-Friedgut, B.S., & Ardila, A. (2014). Cultural-historical theory and cultural neuropsychology today. In P. Van der Veer, A. Yasnitsky, & M. Ferrari (Eds.) *Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (pp. 378–400). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ostrosky-Solis, F., Ardila, A., & Rosselli, M. (1999). NEUROPSI: A brief neuropsychological test battery in Spanish with norms by age and educational level. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 5, 413–433. <https://doi.org/10.1017/s1355617799555045>

Article history:

Received: 20 January 2021

Accepted: 15 February 2021

For citation:

Kotik-Friedgut, B.S. (2021). In Memoriam of Friend. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 18(1), 273–282. (In Russ.) <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-273-282>

Bio note:

Bella S. Kotik-Friedgut, Sc.Dr., is Professor and a member of an Academic Council of D. Yellin Academic College of Education (Jerusalem, Israel). Received her Ph. D. from the Lomonosov Moscow State University. Dissertation *Experimental Dichotic Research of Interhemispheric Cooperation in Speech Processing* was prepared under the supervision of prof. A.R. Luria in 1975. In 1975–1992 she taught “General Psychology” and “Neuropsychology” at the Rostov State University (Rostov-on-Don, Russia). After immigration to Israel in 1992 she worked at the Research Institute for Innovation in Education at the Hebrew University of Jerusalem, Achva Academic College of Education and Hadassah Academic College. Her main research interests as well as courses taught: “The legacy of L.S. Vygotsky and its influence on contemporary psychology and education”, “Psychological aspects of new language learning and teaching” and “Brain and Learning”. Dr. Kotik-Friedgut is a member of the International Vygotskian Society, The International Society of Applied Neuropsychology, and a member of an editorial board of a new international *Lurian Journal* (<https://lurian.urfu.ru/ojs/index.php/lurian>). E-mail: bella.kotik@gmail.com.

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.