

ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ

PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION

№ 3

2020



2020

№ 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2020 • Том 25 • № 3

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

Психология образования

Сухорукова Л.Н., Исаев Е.И.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ
ОБЩЕГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 5

Панов В.И., Патраков Э.В.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И ПОДРОСТКОВ О РИСКАХ
ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ 16

Психология развития

Горшкова Е.В.

ДИАГНОСТИКА ОБРАЗНО-ПЛАСТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ 30

Вартанова И.И.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ШКОЛЕ И САМООТНОШЕНИЕ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ РАЗЛИЧНОГО ПОЛА И ВОЗРАСТА 40

Волкова Е.Н., Микляева А.В., Кошелева А.Н., Хороших В.В.

ОТНОШЕНИЕ К СОБСТВЕННОЙ ОДАРЕННОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ,
ПРОШЕДШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОТБОР НА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ 49

Клементьева М.В.

«ПОДЛИННОЕ Я» КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРУЮЩЕЙСЯ
ВЗРОСЛОСТИ СТУДЕНТОВ 64

Аликин И.А., Аликин М.И., Лукьянченко Н.В.

СВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ С ОТНОШЕНИЕМ К НИМ РОДИТЕЛЕЙ 75

Митина Л.М., Митин Г.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МАРГИНАЛИЗМА,
ПРОКРАСТИНАЦИИ, ВЫУЧЕННОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ КАК БАРЬЕРОВ
ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА 90

Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В.

ПОВЕДЕНИЕ ОНЛАЙН И ОФЛАЙН: ДВЕ РЕАЛЬНОСТИ ИЛИ ОДНА? 101

Educational Psychology

Sukhorukova L.N., Isaev E.I.
 CULTURAL-HISTORICAL FOUNDATIONS OF SCHOOL COURSE IN BIOLOGY 5

Panov V.I., Patrakov E.V.
 REPRESENTATIONS OF TEACHERS AND ELDER SCHOOLCHILDREN
 ABOUT THE RISKS OF INTERACTING WITH THE INTERNET 16

Developmental Psychology

Gorshkova E.V.
 ASSESSMENT OF CREATIVE MOVEMENT IN PRESCHOOL CHILDREN 30

Vartanova I.I.
 EMOTIONAL ATTITUDE TO SCHOOL AND SELF-ATTITUDE IN HIGH SCHOOL
 STUDENTS OF DIFFERENT SEX AND AGE 40

Volkova E.N., Miklyaeva A.V., Kosheleva A.N., Khoroshikh V.V.
 SELF-PERCEPTION OF GIFTEDNESS IN ADOLESCENTS SELECTED
 FOR GIFTED EDUCATION PROGRAMMES 49

Klementyeva M.V.
 THE "AUTHENTIC SELF" AS A PREDICTOR OF EMERGING ADULTHOOD IN STUDENTS 64

Alikin I.A., Alikin M.I., Lukyanchenko N.V.
 RELATIONSHIP BETWEEN HARDINESS IN STUDENTS AND THEIR PARENTS'
 ATTITUDE TO THEM 75

Mitina L.M., Mitin G.V.
 PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF MARGINALISM,
 PROCRASTINATION AND LEARNED HELPLESSNESS AS BARRIERS
 TO PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT 90

Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V.
 ONLINE AND OFFLINE BEHAVIOR: TWO REALITIES OR ONE? 101

Уважаемые читатели!

Представляем третий выпуск журнала «Психологическая наука и образование» в 2020 году. В выпуске представлены рубрики, посвященные психологии образования и психологии развития.

В рубрике «Психология образования» анализируются положения культурно-исторической психологии, служащие теоретико-методологическим обоснованием практики общего биологического образования; предлагается решение проблемы вытеснения теоретических понятий из курсов биологии основной школы, состоящее в обновлении содержания общего биологического образования. В качестве методологической основы отбора содержания рассматривается системный подход, положения которого были реализованы Л.С. Выготским при построении предметной области культурно-исторической психологии. В рубрике также рассматриваются представления педагогов и старшеклассников о рисках во взаимодействиях с интернетом.

В рубрике «Психология развития» представлен диагностический инструментарий для изучения особенностей образно-пластического творчества дошкольников; результаты эмпирического исследования связи эмоционального отношения к школе и самоотношения старшеклассников. Результаты исследования отношения к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы, показали, что для подростков, «маркированных как одаренные», характерны такие размерности отношения к собственной одаренности, как: оценка ресурсов — рисков одаренности; локализация (внутренняя — внешняя) условий высоких достижений; среда (внутренняя — внешняя) проявления рисков и ресурсов одаренности. Обсуждаются результаты исследования роли «подлинного Я» в процессах возрастного развития студентов, а также связи жизнестойкости юношей и девушек студенческого возраста с характером их субъективного образа семьи детства и актуальным отношением отца и матери. Преподавателям высших учебных заведений будут интересны результаты анализа маргинализма и прокрастинации как барьеров, препятствующих личностно-профессиональному развитию человека. В рубрике раскрывается проблема влияния технологий на человека, на его социальный опыт.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти для себя в новом выпуске нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне ваша,
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

Культурно-исторические основания содержания общего биологического образования

Сухорукова Л.Н.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯрГПУ),
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-289X>,
e-mail: suchorukovaln@yandex.ru

Исаев Е.И.

ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>,
e-mail: eiisaev@yandex.ru

Анализируются положения культурно-исторической психологии, служащие теоретико-методологическим обоснованием практики общего биологического образования. Обращается внимание на то, что международный мониторинг образовательных достижений свидетельствует о низкой биологической грамотности российских школьников. Основную причину авторы видят в недостаточном продуманном отборе предметного содержания. В курсах основной школы оно преимущественно эмпирическое, сводится к изучению строения и функций организмов и их разнообразия, а в среднем звене обучения — теоретическое, но здесь понятия даются в готовом виде, недостаточно взаимосвязаны, часто сводятся к словарным определениям, что отрицательно сказывается на развитии познавательных и личностных возможностей обучающихся. В настоящее время общее биологическое образование реформируется, концентрическое построение предметного содержания заменяется линейным, что окончательно вытесняет теоретические понятия из курсов основной школы. Авторы видят решение проблемы в обновлении содержания общего биологического образования. В качестве методологической основы отбора содержания рассматривается системный подход, положения которого были реализованы Л.С. Выготским при построении предметной области культурно-исторической психологии. В качестве теоретической основы организации образовательного процесса определены идеи Л.С. Выготского о развивающем обучении и их дальнейшее развитие в общепсихологической и психолого-педагогической теории деятельности. Особое внимание уделено теории учебной деятельности, разработанной в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, их учеников и последователей. Представлена концепция содержания общего биологического образования и изложен опыт ее реализации.

Ключевые слова: общее биологическое образование, культурно-историческая психология, развивающее образование, системный подход, абстрактное и конкретное, историческое и логическое, биологическая теория.

Для цитаты: Сухорукова Л.Н., Исаев Е.И. Культурно-исторические основания содержания общего биологического образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 5—16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250301>

Cultural-Historical Foundations of School Course in Biology

Lyudmila N. Sukhorukova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-289X>,
e-mail: suchorukovaln@yandex.ru

Evgeniy I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>,
e-mail: eiisaev@yandex.ru

The article analyzes the provisions of the cultural-historical psychology that serve as a theoretical and methodological basis for the practice of general education in biology. International monitoring of educational achievements reveals low biological literacy of Russian schoolchildren. The authors see the main reason in the insufficiently thought-out selection of the subject content. In middle school courses, it is mostly empirical, reduced to the study of the structure and functions of organisms and their diversity. In high school courses, it is theoretical, but theoretical concepts are given in a ready-made form, are not sufficiently interconnected and are often reduced to dictionary definitions, which negatively affects the development of cognitive and personal abilities of students. Currently, general biological education is being reformed, and the concentric construction of the subject content is being replaced with a linear one, which completely eliminates theoretical concepts from the middle school courses. The authors see the solution to the problem in updating the content of the school course in biology. As a methodological basis for the selection of content, a system approach is considered, the provisions of which were implemented by L.S. Vygotsky in the construction of the subject area of the cultural-historical psychology. Vygotsky's ideas about developmental learning and their further elaboration in the general psychological and psychological-pedagogical theory of activity are suggested as a theoretical basis for the organization of the educational process. Special attention is paid to the theory of learning activity developed in the works of D.B. Elkonin, V.V. Davydov, their disciples and followers. The paper presents the concept of the content for the school course in biology and describes the experience of its implementation.

Keywords: school course in biology, cultural-historical psychology, developmental learning, system approach, the abstract and the concrete, historical and logical, biological theory.

For citation: Sukhorukova L.N., Isaev E.I. Cultural-Historical Foundations of School Course in Biology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 5—16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250301> (In Russ.).

Введение

С 2000 года Россия принимает участие в международной программе PISA, оценивающей образовательные достижения школьников. Программа представляет собой мониторинговое исследование качества общего образования и проводится трехлетними циклами. Одним из направлений мониторинга выступает изучение уровня сформированности естественнонаучной грамотности обучающихся.

Российские школьники, участвующие в мониторинговых исследованиях с 2000 по 2018 годы, показывают сравнительно невысокие результаты. От 15% до 20% обучающихся не достигают пороговых значений естественнонаучной грамотности. Число российских школьников, достигших наивысших уровней грамотности, составило в 2018 году чуть более трех процентов от общего числа участников. Данные мониторинга 2018 года показывают, что в российской школе пока не наблюдается положительных сдвигов в формировании естественнонаучной грамотности. Более того, зафиксировано снижение числа учащихся, правильно выполнивших задания по сравнению с предыдущими циклами PISA. Свыше 40% обучающихся показали более низкие результаты при выполнении заданий, оценивающих понимание методов естественнонаучного исследования, а также требующих научных объяснений явлений.

Основная причина низких образовательных результатов лежит в несовершенстве программ школьной биологии, их ориентации на эмпиризм. В большинстве учебников содержание курсов основной школы строится на структурно-функциональном подходе, сводится к изучению строения и функций компонентов организма растений, животных, человека. Организмоцентризм противопоставля-

ется полицентризму — последовательному ознакомлению со всеми живыми системами с учетом их иерархии (клетка → организм → популяция → вид → природное сообщество → экосистема). В результате из предметного содержания выпадают исходные абстракции («вид», «популяция», «эволюция видов», «экосистема»), на основе которых от курса к курсу логично разворачиваются концепции науки о жизни. Такое построение учебного содержания основывается на наиболее общепринятой в методике теории развития биологических понятий, где не прослеживается различие между эмпирическими представлениями и теоретическими понятиями [5].

Чтобы усвоить факты и эмпирические обобщения, обучающимся достаточно уметь лишь определять, сравнивать, делать выводы (о том, какой объект сложнее), классифицировать и (в лучшем случае) устанавливать взаимосвязь строения и функций. Не владея теоретическими понятиями о системной организации и эволюции живой природы, школьники затрудняются применять знания при решении задач, требующих выхода из конкретных практических или экологических ситуаций; осваивать ценностное отношение к живой природе. Последствия доминирования эмпирии в учебном содержании известны — усвоение знаний в готовом виде, перегрузка, вызванная необходимостью механического запоминания огромного объема фактического материала, низкая познавательная мотивация.

Теоретическое содержание школьного курса биологии

Перейдем к анализу возможностей положений культурно-исторического подхода в обосновании практики школьного биологического образования. Обратимся с этой целью к опыту

Л.С. Выготского при обосновании культурно-исторической психологии. Прежде всего, отметим близость предметной области психологии и биологии. Психика, психическое — это часть природы, наиболее совершенный аппарат регуляции поведения организмов в природной среде. Анализируя научный и культурный контекст создания Л.С. Выготским культурно-исторической психологии, В.В. Давыдов отмечает важность идей русских биологов-эволюционистов для разработки принципа развития в психологии [10].

Общим для разработки предметной области психологии и биологии выступает методология системного подхода. Л.С. Выготский изучал предмет психологического исследования как систему, ввел в научный оборот термин «психологическая система» [6]. В основу освоения обучающимися биологии так же следует положить системный подход. Это позволит не только системно организовать предметное содержание, но и понять, что живая природа имеет системную организацию, существует в форме глобальной экологической системы — биосферы.

Основные понятия системного подхода, используемые для изучения живой природы, следующие: «целостность», «система», «компонент», «структура», «организация» [17]. Данные теоретические понятия важно вводить в самом начале освоения предметного содержания. Так, введение понятия системы дает возможность рассматривать уже клетки растений, животных, грибов, бактерий как мельчайшие живые системы. Понятие компонента как единицы системы позволяет понять, что клетки в многоклеточном организме (растительном и животном) входят в состав более сложных систем — тканей, которые, в свою очередь, образуют органы, а органы — системы органов и организм в целом. При изучении строения всех систем организма конкретизируется понятие «структура» как совокупность стабильных связей элементов в системе и их расположение в пространстве. Чтобы подчеркнуть сложность живой материи, вводится понятие организации как совокупности не только постоянных, но и неустойчивых, временных связей элементов. Пониманию процессов жизнедеятельности и их взаимо-

зависимости (фотосинтез и дыхание, питание и выделение, транспорт веществ, регуляция, размножение, индивидуальное и историческое развитие, рост) способствует предварительная информация о свойствах живых систем. Прежде всего, определяются такие свойства, как открытость для потоков веществ, энергии, информации, самоорганизация (внутренняя упорядоченность, взаимодействие элементов), саморегуляция (изменение состояния системы в результате прямых и обратных связей), самовоспроизведение, развитие [14; 17].

Абстрактные понятия системного подхода продолжают конкретизироваться при изучении разнообразия видов и экологических систем. В традиционном построении предмета после изучения строения и функций живых организмов принято рассматривать их разнообразие на основе классификации. Наш опыт показывает, что важно не только дать представление о принципах биологической классификации, но и рассмотреть разнообразие жизни с позиций иерархической структуры живой материи, ее эволюции. Эта задача решается с помощью вводной темы в курс биологии 7 класса, раскрывающей закономерности системной организации и эволюции живой природы [23]. При усвоении курса исходные абстракции «населяются» организмами, популяциями, видами. Обзор видового разнообразия дает возможность устанавливать филогенетические связи между крупными таксонами, реализовать принцип полицентризма, оперировать положениями эволюционной теории, системного подхода, раскрывать значение крупных таксонов в конкретных экосистемах (например, значение водорослей, ракообразных в морских и пресноводных экосистемах, покрытосеменных — в экосистемах степей, лугов).

Введение основных понятий системного подхода в начале изучения биологии не только обеспечивает системное построение предметного содержания, но и его экологическую направленность. Это очень важно, так как экологическое знание в отличие от естественнонаучного — ценностно-нормативное, оно придает личностный смысл предметному содержанию: раскрывает уникальность планетарной жизни

и конкретного человека, неповторимость биологических видов, значение биоразнообразия и опасность его обеднения, ответственность каждого человека за сохранение природы.

Необходимость системного построения содержания основного общего биологического образования обосновывалась в работе Б.Д. Комиссарова [14] и его последователей [20; 21]. Практическое воплощение системный подход получил в интерактивных учебно-методических комплексах (УМК) «Сферы» издательства «Просвещение». В УМК наряду с учебником на печатной и цифровой основе входят виртуальные и реальные тренажеры, практикумы, экзаменаторы [22; 23]. В совокупности они позволяют обучающимся овладеть учебными действиями, адекватными системному содержанию: объяснять и прогнозировать развитие биологических явлений, находить, преобразовывать и оценивать информацию, применять ее в практической деятельности, создавать учебные проекты, включаться в учебно-исследовательскую деятельность. Однако в связи с выходом концепции, ориентирующей основное биологическое образование на эмпирическое содержание и его линейное построение, УМК «Сферы» для основной школы не входят в федеральный перечень с 2019 года.

Учебники «Сферы» по курсу общей биологии (10—11 классы) пока входят в федеральный перечень. Их содержание строится с учетом развития понятий о системной организации и эволюции живой природы на новом витке спирали. В курсе биологии старших классов сконцентрированы фундаментальные обобщения биологической науки, имеющие значительные потенциальные возможности для развития личности обучающихся.

Известно, что педагогическим аспектом культурно-исторической концепции Л.С. Выготского выступает обоснование идеи развивающего обучения. Он первым в мировой психологии сформулировал положение об обучении как всеобщем и исторически необходимом моменте развития [7]. Экспериментальное воплощение это положение нашло в исследовании коллектива под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [10; 29].

Согласно В.В. Давыдову, уже у дошкольника сложились процессы памяти и мышления, необходимые для усвоения эмпирических понятий. В школьном возрасте роль эмпирических знаний в развитии умственных способностей детей незначительна. Поэтому уже у младших школьников содержание учебной деятельности должно быть направлено на усвоение содержательных понятий, ориентированных на развитие теоретического мышления. Впервые было утверждено, что содержанием школьного обучения, начиная с начальной школы, является система теоретических понятий. Понятие — это единство знания и способа его получения. «Иметь понятие о таком предмете, — указывает В.В. Давыдов, — значит владеть общим способом мысленного построения этого предмета» [10, с. 67]. При усвоении научно-предметных понятий обучающиеся осваивают способы и средства учебно-познавательной деятельности. Содержание и процесс организации учебной деятельности определяют развитие познавательной и личностной сферы детей.

Развитие теоретических понятий выражается в категориях «абстрактное», «конкретное». Понятие рассматривается как абстрактное потому, что оно отражает исходное, еще не развитое отношение в предмете. Абстрактное знание несовершенно, так как не может быть проверена его истинность; «истинность абстрактного знания устанавливается через выведение из него конкретного. В силу этого основное требование диалектической логики состоит в необходимости перехода от абстрактного знания — к конкретному» [4, с. 244].

Известно, что в логике и методологии научного познания общепринято связывать движение абстрактного знания к конкретному с диалектическими моментами развития — историческим и логическим. Логическое в научном мышлении характеризуется как процесс синтеза, результат познания. Такое изложение представляет теоретическое знание как готовое, отрывает его от истории происхождения, что делает процесс познания скучным и неинтересным. Поэтому логический и исторический пути изложения теории дополняют друг друга. Их единство делает процесс

познания содержательным, а его результатом выступает конкретное знание о предмете [12].

Вышесказанное согласуется с положением В.В. Давыдова о том, что «по содержанию теоретическое понятие... выступает как отражение процессов развития, а по форме — как способ восхождения от абстрактного к конкретному» [9, с. 128]. Согласно В.В. Давыдову, восхождение от абстрактного к конкретному служит образцом логико-предметного анализа. Такой анализ предусматривает построение предметного содержания на основе гипотетико-дедуктивной логики, соответствующей научному (теоретическому, содержательно-рефлексивному) мышлению. Это достигается путем выделения генетически исходного отношения, «клеточки» осваиваемого теоретического знания. Содержание этой «клеточки» распределчивается учащимися в процессе мысленного осуществления микроцикла движения от абстрактного знания к конкретному [9].

В философии теория понимается как развитое понятие [3], как взаимосвязанная система понятий [4]. В эту систему входят важные для конструирования содержания образования компоненты: эмпирический базис, концептуальный аппарат, следствия. В свою очередь, концептуальный аппарат включает исходную идею как основополагающий принцип, идеализированные модели, понятия и законы, составляющие постулаты теории [2].

Принцип историзма в развитии теоретического знания имеет определяющее значение для конструирования теоретического содержания заключительного курса биологии. Так, на его основе важно построить содержание раздела по генетике. Историки отмечают, что в развитии генетики четко прослеживается преемственность теорий и движение понятия «ген» от абстрактного «фактора наследственности» (в классической теории Г. Менделя) к его пониманию как конкретной материальной единицы сначала хромосомы (в хромосомной теории наследственности), а затем ДНК (в молекулярной теории гена) [8]. Это позволяет философам рассматривать историю развития генетики как «идеальную модель принципа соответствия Н. Бора» [13].

Отражение в учебном содержании истории генетики предполагает его проблемное изложение. Важно, чтобы учащиеся поняли, что единицей теоретического познания служит идея. Г. Мендель строил исследование, опираясь на идею дискретной наследственности (по наследству передаются не признаки, а «факторы наследственности», определяющие развитие признаков и находящиеся в половых клетках). Руководствуясь этой идеей, основатель генетики подобрал объект и метод исследования, спланировал и провел эксперименты по моно- и дигибридной скрещиванию, обработал их результаты с помощью методов математической статистики и вывел первые законы наследования [1].

Понимая значение верно выбранной исходной идеи, обучающиеся «переоткрывают открытие», поражаются красоте экспериментов Г. Менделя и точности его расчетов, осознанно применяют гипотезу чистоты гамет, предложенную Г. Менделем для объяснения установленных им законов. Переходя к изложению хромосомной теории, обоснованной школой Т. Моргана в первой четверти XX века, важно не ограничиться формулировкой ее положений, а обосновать, почему она не противоречит прежней теории, а наоборот, «включает ее рациональное содержание в себя» как более широкую и полную.

Следующий важный этап в конкретизации понятия «ген» — обращение к молекулярной теории гена, в основе которой так же лежит идея дискретной наследственности [7]. Следует уточнить, что хромосомная теория установила связь генов с хромосомами, но не пролила свет на молекулярную природу гена. Это позволяет обратиться к проблемному изложению истории открытия структуры ДНК, что усиливает эвристические возможности учебной информации [24]. Обучающиеся приходят к выводу, что выяснение молекулярной структуры ДНК способствовало в дальнейшем бурному развитию генетики, так как ген стал вполне реальным молекулярным объектом, и для изучения его свойств теперь можно было применять физико-химические методы.

Таким образом, развитие понятия гена происходит в системе теорий, конкретизиру-

ющих исходную абстракцию (идею) в учении Г. Менделя последовательно в хромосомной и молекулярной теориях гена. Полноценное освоение современной теории гена предполагает воспроизведение генезиса ее развития.

Однако в современных программах по общей биологии понятие гена не рассматривается в качестве объективной клеточки исследуемого целого. Отдельные фрагменты молекулярной теории гена рассматриваются до изучения генетики. В то время как содержание генетического раздела сводится к формальной генетике (учению Г. Менделя) и хромосомной теории наследственности, то есть отражает уровень развития биологии 20-х годов прошлого века. В эпоху расшифровки генома человека понятие «геном» (одно из ведущих в молекулярной теории) в большинстве учебных пособий по биологии попросту отсутствует.

Принцип историзма нередко понимается эмпирически — развитие научных идей заменяется датированием того или иного открытия. Следование такой буквальной временной логике создания конкретных теорий «создает у школьников превратное представление о логике научного познания» [14, с. 58].

Углубить представление о стратегии научного познания и овладеть образцами мыслительной деятельности позволяет обращение к конкретно-историческим условиям тех или иных научных открытий. Зачастую мотивы и стимулы создания научных теорий следует искать не в самой науке, а в социальной действительности, в запросах практики, в нравственно-волевых решениях исследователей [15; 16]. И. Лакатос отмечает, что «убежденность в возможности своей системы идей заставляет ученого... развивать и отстаивать свои идеи. С течением времени факты из опровержения теории могут стать ее подтверждением» [15, с. 35]. Например, учащимся интересно узнать, что открытие мобильных генетических элементов противоречило постулатам классической теории Т. Моргана о стабильности генов в хромосоме. Однако дальнейшие исследования показали, что перемещения генов — чрезвычайно редкое явление. Оно не противоречит теории, а лишь дополняет представление о причинах мутаций. Вместе с тем важно убедить

учащихся, что социальные факторы выполняют лишь регулятивную функцию в процессе культурно-исторической адаптации знания, и что «утверждение новой теории невозможно без применения на практике» [16, с. 34]. Яркий пример этому — закон гомологических рядов в наследственной изменчивости, ставший в селекции важнейшим инструментом деятельности.

Для формирования теоретического мышления, интереса к научному познанию важно обращаться к личности выдающихся исследователей. Это согласуется с утверждением Э.В. Ильенкова о том, что «всякая теория воспроизводит реальный объект как отношение к нему субъекта, который несет в себе характеристики общественных отношений» [12, с. 221]. Персонификация идей и теоретических обобщений, ознакомление с биографией выдающихся отечественных генетиков и селекционеров — Н.К. Кольцова, Н.И. Вавилова, С.С. Четверикова — приобщает учащихся не только к ценностям и нормам науки, но и дает нравственные ориентиры поведения (исключительная порядочность, непримиримость к прожектерству, доносам, интригам, преданность делу, служение Отечеству).

Историзм в изложении генетического раздела позволяет прочно связать понятия генетики и эволюционного учения, преодолеть фрагментарность знаний школьников. Это обусловлено тем, что идея Ч. Дарвина о естественном отборе мелких наследственных изменений основана на идее дискретной природы наследственности, утвержденной Г. Менделем. Становление неodarвинизма, синтетической теории эволюции (СТЭ) также может служить моделью развития теоретического знания в свете принципа соответствия. СТЭ существенно углубила представление о факторах, результатах и направлениях эволюции, но не отступила от идеи естественного отбора, что говорит о преемственности теорий.

При конструировании содержания важно учитывать, что для современной биологии не характерен линейный способ мышления, в ней сосуществуют противоположные идеи и концепции. Например, среди выдающихся биологов были и есть как сторонники идеи

естественного отбора, так и ее противники. Поэтому эволюционная теория не должна изучаться как научная догма. Важно познакомиться старших школьников с некоторыми антидарвинскими концепциями, тем более что опыт их доступного изложения в учебнике биологии имеется [25].

Это согласуется с положением культурно-исторической психологии о зоне ближайшего развития как сотрудничестве взрослого и ребенка, с утверждением, что «диалогичность учебного материала позволяет продуцировать деятельностное общение» [27, с. 91]. Развивающей формой организации учебной деятельности школьников выступает совместно-распределенная учебная деятельность. В исследованиях В.В. Рубцова, Г.А. Цукерман показано, что дискуссии и обсуждения, организуемые в групповой учебной работе, учат детей мыслить, договариваться об общем способе действия, согласовывать свои точки зрения, понимать друг друга и действовать сообща [18; 28]. Включение альтернативных идей и гипотез позволяет выработать более цельное воззрение на проблему, сделать учеников соучастниками в ее решении, применять формы урока, соотносимые с продуктивными видами человеческой деятельности. В совместно-распределенной учебной деятельности достигается единство процессов обучения и воспитания. Исследования и практика организации совместных форм учебной деятельности знаменуют собой перевод проблемы развивающего обучения в проблему развивающего образования [18].

Диалог предполагает направленность активности субъектов на решение познавательной проблемы и вместе с тем дает возможность выразить собственное отношение к предмету обсуждения. Поэтому диалог в предметном содержании следует рассматривать как неотъемлемый компонент образовательного процесса, ориентированного на развитие личности. Однако в содержании большинства действующих программ и учебников по биологии диалог практически отсутствует. Педагоги-предметники придерживаются информации, изложенной в учебнике, затрудняются отступить от монолога и пере-

йти к диалогу даже на стихийно возникающих дискуссиях.

Вместе с тем проблемное изложение теоретического содержания заключительного курса биологии позволяет обратиться к диалогу. Например, в современной науке вместо целостной теории жизни, которая однозначно раскрывала бы ее сущность и происхождение, существует лишь ряд содержательных идей и моделей. Однако все разнообразие взглядов можно объединить вокруг идей биогенного и абиогенного происхождения жизни, существовавших в культуре с древнейших времен [14].

Традиционно проблема освещается односторонне — с позиций абиогенеза и организмоцентризма (гипотеза А.И. Опарина). Организация учебного спора-диалога позволит противопоставить абиогенезу положения В.И. Вернадского, основанные на альтернативной идее биогенеза и экосистемной сущности жизни [27]. Диалог позволит выработать более цельное воззрение на проблему, понять, что возникновению жизни способствовали уникальные условия, сложившиеся на Земле и в Космосе, которые не могут повториться вновь. Поэтому жизнь — уникальная ценность, с ней должен считаться каждый индивид. К диалогу следует обратиться и при изложении антропогенеза, перспектив и социально-этических последствий развития биотехнологии. Ученикам важно не только владеть информацией об этапах формирования человека как социобиологического вида, различных направлениях биотехнологии, но понимать смысл, ценность и назначение человека на Земле, прогнозировать влияние биотехнологии на живые организмы, здоровье человека, исторически сложившиеся культурные ценности и нормы.

Таким образом, положения культурно-исторической психологии об обучении как всеобщем и исторически необходимом моменте развития, важности формирования теоретического мышления через особое построение содержания учебного предмета и адекватные ему формы и методы организации учебной деятельности служат теоретико-методологическим обоснованием практики общего биологического образования.

Литература

1. Аleshin A.I. Metodicheskie problemy teoreticheskogo issledovaniya v biologii. Gorkiy: Volgo-Vyatskoe izd-vo, 1973. 183 s.
2. Andreev I.D. Teoriya kak forma organizatsii nauchnogo znaniya. M.: Nauka, 1979. 302 s.
3. Arsen'ev A.S., Bibler V.S., Kedrov B.M. Analiz razvivayushchegosya ponyatiya. M.: Nauka, 1967. 440 s.
4. Vakhomin N.K. Genezis nauchnogo znaniya. M.: Nauka, 1973. 285 s.
5. Verzilin N.M., Korsunskaya V.M. Obshchaya metodika prepodavaniya biologii. M.: Prosveshchenie, 1983. 380 s.
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1982. 488 s.
7. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. M.: Pedagogika, 1984. 432 s.
8. Gaysinovich A.E. Zарождение и развитие генетики. M.: Nauka, 1988. 422 s.
9. Davыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. M., 1986. 240 с.
10. Davыдов В.В. Теория развивающего обучения. M.: ИНТОР, 1996. 544 с.
11. Диалектика научного познания: очерки диалектической логики / Под ред. Е.К. Войшвилло, Д.П. Горского, И.С. Нарского. M.: Nauka, 1978. 480 с.
12. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории. M.: Политиздат, 1974. 271 с.
13. Kedrov B.M. Проблемы логики и методологии науки. M.: Nauka, 1990. 346 с.
14. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. M.: Просвещение, 1991. 160 с.
15. Lakatos I. Falsifikatsiya i metodologiya nauchno-issledovatel'skikh program [Elektronnyy resurs] // Tsentr gumanitarnykh tekhnologiy. 23.12.2011. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4369> (дата обращения: 18.02.2020).
16. Lektor'skii V.A. Ratsional'nost', krititsizm i printsipy liberalizma (vzaimosvyaz' sotsial'noy filosofii i epistemologii Poppera) // Voprosy filosofii. 1995. № 10. S. 27—36.
17. Malinovskiy A.A. Znacheniye obshchey teorii sistem v biologicheskikh naukakh // Sistemnyye issledovaniya. Metodologicheskie problemy. Ezhegochnik 1984. M.: Nauka, 1984. S. 83—115.
18. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2016. T. 12. № 3. S. 4—14. DOI:10.17759/chp.2016120301.
19. Ruzaivin G.I. Nauchnaya teoriya: Logiko-metodologicheskii analiz. M.: Mysl', 1978. 244 s.
20. Sukhorukova L.N. Postroyeniye soderzhanii obshchego biologicheskogo obrazovaniya na osnove printsipov sistemnosti i istorizma // Biologiya v shcole. 2019. № 6. S. 22—26.
21. Sukhorukova L.N., Matyushenko E.E. Postroyeniye teoreticheskogo soderzhanii shkol'nogo biologicheskogo obrazovaniya na istoricheskoy osnove // Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik. 2012. № 2. S. 117—121.
22. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S., Kolesnikova I.Ya. Biologiya. 5—6 klassy. M.: Prosveshchenie, 2018. 123 s.
23. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S., Kolesnikova I.Ya. Biologiya. 7 klass. M.: Prosveshchenie, 2018. 158 s.
24. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S., Ivanova T.V. Obshchaya biologiya. 10 klass. Profilylnyy uroven'. M.: Prosveshchenie, 2010. 223 s.
25. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S. Obshchaya biologiya. 11 klass. Bazyovyy uroven'. M.: Prosveshchenie, 2019. 127 s.
26. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S. Obshchaya biologiya. 11 klass. Profilylnyy uroven'. M.: Prosveshchenie, 2010. 207 s.
27. Filosofsko-psikhologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya / Pod red. V.V. Davыдова. M.: Intor, 1994. 128 s.
28. Tsukerman G.A., Obukhova O.L., Ryabinina L.A., Shibanova N.A. Svedeniye iskhodnykh ponyatii: V poiskakh nedostoyayushchikh opor // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2017. T. 13. № 4. S. 4—14. DOI:10.17759/chp.2017130401.
29. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989. 560 s.
4. Vakhomin N.K. Genezis nauchnogo znaniya [Analysis of the developing concept]. Moscow: Nauka, 1973. 285 p.
5. Verzilin N.M., Korsunskaya V.M. Obshchaya metodika prepodavaniya biologii [General methodology for teaching biology]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 380 p.
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1. [Collected works: In 6 T. T. 1]. Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.
7. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. [Collected works: In 6 T. T. 4]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.

References

1. Aleshin A.I. Metodicheskie problemy teoreticheskogo issledovaniya v biologii [Methodological problems of theoretical research in biology]. Gorky: Volgo-Vyatka publ., 1973. 183 p.
2. Andreev I.D. Teoriya kak forma organizatsii nauchnogo znaniya [Theory as a form of organization of scientific knowledge]. Moscow: Nauka, 1979. 302 p.
3. Arsen'ev A.S., Bibler V.S., Kedrov B.M. Analiz razvivayushchegosya ponyatiya [Theory as a form of organization of scientific knowledge]. Moscow: Nauka, 1967. 440 p.
4. Vakhomin N.K. Genezis nauchnogo znaniya [Analysis of the developing concept]. Moscow: Nauka, 1973. 285 p.
5. Verzilin N.M., Korsunskaya V.M. Obshchaya metodika prepodavaniya biologii [General methodology for teaching biology]. Moscow: Prosveshchenie, 1983. 380 p.
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1. [Collected works: In 6 T. T. 1]. Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.
7. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. [Collected works: In 6 T. T. 4]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.

8. Gaisinovich A.E. Zarozhdenie i razvitie genetiki [The origin and development of genetics]. Moscow: Nauka, 1988. 422 p.
9. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of developmental learning: experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
10. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
11. Dialektika nauchnogo poznaniya: ocherki dialekticheskoi logiki [Dialectics of scientific knowledge: essays on dialectical logic]. In E.K. Voishvillo, D. p. Gorsky, and I.S. Narsky (ed.). Moscow: Nauka, 1978. 480 p.
12. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika: ocherki istorii i teorii [Dialectical logic: essays on history and theory]. Moscow: Politizdat, 1974. 271 p.
13. Kedrov B.M. Problemy logiki i metodologii nauki [Problems of logic and methodology of science]. Moscow: Nauka, 1990. 346 p.
14. Komissarov B.D. Metodologicheskie problemy shkol'nogo biologicheskogo obrazovaniya [Methodological problems of school biological education]. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 160 p.
15. Lakatos I. Fal'sifikatsiya i metodologiya nauchno-issledovatel'skikh programm [Elektronnyi resurs] [Falsification and the methodology of scientific research programmes]. [Center for humanitarian technologies]. 23.12.2011. URL: <https://gtmarket/ru/laboratory/basis/4369> (Accessed: 18.02.2020).
16. Lektorskii V.A. Ratsional'nost', krititsizm i printsipy liberalizma (vzaimosvyaz' sotsial'noi filosofii i epistemologii Poppera) [Rationality, criticism, and the principles of liberalism (the relationship between social philosophy and Popper's epistemology)]. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*, 1995. no. 10, pp. 27—36.
17. Malinovskii A.A. Znachenie obshchei teorii sistem v biologicheskikh naukakh [The value of the General theory of systems in the biological Sciences]. [System research. Methodological problem. Yearbook]. Moscow: Nauka. 1984. pp. 83—115.
18. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-historical scientific school: problems posed By L.S. Vygotsky]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. vol. 12, no. 3, pp. 4—14. DOI:10.17759/chp.2016120301.
19. Ruzavin G.I. Nauchnaya teoriya: Logiko-metodologicheskii analiz [Scientific theory: Logical and methodological analysis]. Moscow: Mysl', 1978. 244 p.
20. Sukhorukova L.N. Postroenie soderzhaniya obshchego biologicheskogo obrazovaniya na osnove printsipov sistemnosti i istorizma [Building the content of General biological education based on the principles of system and historicism]. *Biologiya v shkole = Biology in school*, 2019. no. 6, pp. 22—26.
21. Sukhorukova L.N., Matyushenko E.E. Postroenie teoreticheskogo soderzhaniya shkol'nogo biologicheskogo obrazovaniya na istoricheskoi osnove [Construction of the theoretical content of school biological education on a historical basis]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical Bulletin*, 2012. no. 2, pp. 117—121.
22. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S., Kolesnikova I.Ya. Biologiya. 5—6 klassy [Biology. Grades 5—6]. Moscow: Prosveshchenie, 2018. 123 p.
23. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S., Kolesnikova I.Ya. Biologiya. 7 klass [Biology. Grade 7]. Moscow: Prosveshchenie, 2018. 158 p.
24. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S., Ivanova T.V. Obshchaya biologiya. 10 klass. Profil'nyi uroven' [General biology. Grade 10]. Moscow: Prosveshchenie, 2019. 123 p.
25. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S. Obshchaya biologiya. 11 klass. Bazovyi uroven' [General biology. Grade 11. Basic level]. Moscow: Prosveshchenie, 2019. 127 p.
26. Sukhorukova L.N., Kuchmenko V.S. Obshchaya biologiya. 11 klass. Profil'nyi uroven' [General biology. Grade 11. Profile level]. Moscow: Prosveshchenie, 2010. 207 p.
27. Filosofsko-psikhologicheskie problemy razvitiya obrazovaniya [Philosophical and psychological problems of education development]. In V.V. Davydov (ed.). Moscow: INTOR, 1994. 128 p.
28. Tsukerman G.A., Obukhova O.L., Ryabinina L.A., Shibanova N.A. Vvedenie iskhodnykh ponyatii: v poiskakh nedostayushchikh opor [Introduction of initial concepts: in search of missing supports]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and historical psychology*, 2017. vol. 13, no. 4, pp. 4—14. DOI:10.17759/chp.2017130401.
29. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

Информация об авторах

Сухорукова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры биологии и методики преподавания биологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯрГПУ), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-289X>, e-mail: suchorukovaln@yandex.ru

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Information about the authors

Lyudmila N. Sukhorukova, Doctor of Pedagogics, Professor, Chair of Biology and Teaching Methods, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1203-289X>, E-mail: suchorukovaln@yandex.ru

Evgeniy I. Isaev, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after prof. V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Получена 04.01.2020

Received 04.01.2020

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020

Представления педагогов и подростков о рисках во взаимодействиях в интернет-среде

Панов В.И.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>,
e-mail: ecovip@mail.ru

Патраков Э.В.

ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет»
(ФГБОУ ВО УрФУ),
г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>,
e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Обсуждаются результаты изучения представлений педагогов и старшеклассников о тех рисках, которые могут возникать в их взаимодействиях с интернетом. Эмпирическая часть исследования проводилась на выборке педагогов ($n=294$) и школьников 9—11-х классов ($n=180$) с использованием анализа социальных представлений (коэффициент Абрика). Полученные данные показывают, что лишь небольшая часть (5 из 29) представлений педагогов о рискогенности коммуникативных взаимодействий в интернете связана с использованием интернета, и их основная часть формируется на основе общего понимания рискогенных форм поведения подростков. При этом обнаружена невысокая готовность педагогов помочь коллегам снизить риски, связанные с рискогенным поведением старшеклассников в интернете, лишь 41,5% педагогов показали такую готовность, но при условии повышения соответствующей квалификации. Получено подтверждение того, что представления педагогов и старшеклассников о рискогенности активного пользования интернетом резко отличаются друг от друга, что объясняется, по меньшей мере, двумя причинами. Во-первых, тем, что активное использование интернета не проявляется в нарушениях субъективного благополучия старшеклассников. Во-вторых, тем, что для старшеклассников интернет — это естественное средство и необходимое условие их повседневной жизни. В то время как, согласно имеющимся данным, лишь пятая часть педагогов считает, что обладает необходимыми навыками для свободного использования интернета в качестве средства своей педагогической деятельности. Для остальной же части педагогов интернет пока остается объектом, который надо осваивать и относиться к нему как к источнику угроз и рисков для психологического развития школьников.

Ключевые слова: представления, риски, взаимодействия, интернет, педагоги, старшеклассники.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-29-14067.

Благодарности: Авторы благодарят за особую оперативную помощь в сборе данных начальника Управления образования Администрации Североуральского городского округа Свердловской области Ощепкову И.Н.

Для цитаты: Панов В.И., Патраков Э.В. Представления педагогов и подростков о рисках во взаимодействиях в интернет-среде // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 16—29. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250302>

Representations of Teachers and Elder Schoolchildren about the Risks of Interacting with the Internet

Victor I. Panov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>,

e-mail: ecovip@mail.ru

Eduard V. Patrakov

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>,

e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

The paper explores the notions of risks on the Internet in teachers and high school students. The study was carried out on a sample of teachers ($n = 294$) and school students of 9—11 grades ($n = 180$) using the analysis of social representations (Abric coefficient). The results confirmed that only a small part (5 out of 29) of the teachers' notions about the riskiness of Internet communication is related to the use of the Internet; mostly they are based on some general ideas concerning risk behaviours in adolescents. At the same time, the teachers were not quite ready to cooperate with their colleagues to help reduce such risks: only 41.5% of the teachers showed readiness, given that they receive appropriate training. The study confirmed that the notions of risks associated with the active use of the Internet differ significantly in teachers and students, which can be explained by at least two reasons. Firstly, by the fact that the active use of the Internet does not affect the subjective well-being of the adolescents. Secondly, by the fact that for high school students, the Internet is a natural tool and a necessary attribute of their daily life, whereas, according to the outcomes of our study, only 20% of the teachers believe that they have the necessary skills to freely use the Internet as a means of their teaching activities. For the rest of the teachers, the Internet is still an object that must be mastered and treated as a source of threats and risks to the psychological development of schoolchildren.

Keywords: representation, risks, interactions, internet, teachers, high school students.

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-14067.

Acknowledgements: The authors are grateful to I.N. Oshchepkova, head of the Severouralsk City Department of Education, for her assistance in data collection.

For citation: Panov V.I., Patrakov E.V. Representations of Teachers and Elder Schoolchildren about the Risks of Interacting with the Internet. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 16—29. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2020250302> (In Russ.).

Введение

В настоящее время складывается противоречивая ситуация в отношении к цифровизации образования. С одной стороны, на государственном уровне принимаются решения и серьезные меры по активной цифровизации экономики и всей социальной жизни общества. С другой стороны, родители, психологи и педагоги высказывают опасения о тех физиологических и психологических рисках, к которым приводит безмерное увлечение подрастающего поколения цифровизируемыми способами общения («дети часами сидят в интернете», «их невозможно оторвать от гаджетов» и т.п.), что, естественно, может служить и действительно служит фактором не только прогрессивного, но и деструктивного развития детей, включая проблемы их психологического и физиологического здоровья. Последнее подтверждается увеличивающимся количеством психологических исследований, посвященных различным феноменам взаимодействия в интернете и возникающим при этом рискам: интернет-зависимость, кибербуллинг, агрессивность, суицидальность, сексуальный контент, а также феномен цифровой социализации [1; 6; 8; 13; 15; 21].

Как утверждают авторы исследования, проведенного под эгидой ЮНЕСКО: «Лучший способ уберечь молодежь от этих угроз — научить, как управлять *рисками*, возникающими в связи с использованием интернета» [9, с. 158]. В связи с этим в дополнение к традиционным задачам обучения и воспитания перед педагогами встают новые, направленные на подготовку обучающихся к коммуникативным взаимодействиям с интернетом и медиасредой в целом. В том числе — на необходимость развития критического анализа используемых

медиаресурсов, а также навыков безопасности и управления, обеспечивающих свою личную безопасность во взаимодействиях с медиасредствами, умений избегать вредных виртуальных контактов и контента [9, с. 150].

При этом обнаруживается проблема, которой и посвящена данная статья. При подготовке детей к встрече с возможными рисками педагоги сами должны понимать, как обучающиеся видят картину этих рисков. Дело в том, что ряд авторов обращает внимание на *несоответствие* между представлениями педагогов, родителей и школьников о безопасности и рисках взаимодействия с интернетом [2—5; 12; 17; 19]. Так, если вирусную опасность, рекламу и порнографию школьники ставят по значимости на последние места по степени рискогенности, то в представлениях педагогов такие риски лидируют в числе интернет-угроз. Согласно данным, полученным Г.В. Солдатовой, для школьников 7—8-х классов характерно оптимистическое отношение к интернет-среде, у старших школьников к 9—11-м классам оно постепенно сменяется на более прагматичное, наблюдается смещение от получения удовольствия и коммуникации к когнитивным, познавательным задачам, причем подростки и старшеклассники быстрее взрослых накапливают пользовательский опыт в интернете. Педагоги, по мнению этого автора, «недооценивают значимость кибербуллинга — различных форм психологического давления и агрессии (обид, оскорблений, вымогательств, угроз и др.)» [17, с. 142].

В пилотном исследовании, проведенном нами ранее [13], мы тоже получили данные о том, что педагоги, родители и старшие школьники имеют различные представления о возможных рисках во взаимодействиях с интер-

нетом, причем более схожи эти представления у родителей и педагогов. В то же время, согласно данным И.Б. Бовиной с соавторами [2—5], родители в вопросах информационной безопасности преимущественно надеются на педагогов. При этом отмечается, что педагоги нуждаются в различной степени в повышении квалификации в данном вопросе и видят помощь подросткам преимущественно в совокупности запретительных и обучающих мер, а также новых принципах воспитания детей.

Таким образом, в контексте подготовки школьников к встрече с возможными угрозами и рисками при использовании интернета особую значимость приобретает проблема несоответствия представлений о различных угрозах и рисках коммуникативных взаимодействий в интернете у педагогов и аналогичных представлений у старших школьников, которой и посвящено наше исследование.

Исходя из различий в опыте и навыках пользования интернетом у старшеклассников и у педагогов, в качестве **гипотезы** исследования выступило предположение о том, что представления педагогов о рискогенности коммуникативного взаимодействия старших школьников в интернете формируются на основе общих представлений о рискогенных формах поведения подростков, вследствие чего их структура будет резко отличаться от структуры представлений у старшеклассников. При этом готовность педагогов помочь другим субъектам образовательного процесса снизить риски, связанные с поведением старших школьников в интернете, находится на недостаточном уровне.

Поскольку речь идет о представлениях, которые характерны для разных социальных групп, взаимодействующих с интернетом и/или адаптирующихся к нему и в то же время взаимодействующих друг с другом, то для их эмпирического исследования целесообразнее всего обратиться к теории социальных представлений [22] в том ее варианте, который обозначается как структурный подход Ж.-К. Абрика [19]. Этот подход активно используется не только за рубежом, но и в российской социальной психологии [7; 10; 11; 16; 18] по той причине, что позво-

ляет успешно операционализировать различные социальные представления за счет выделения их «ядра» и «периферии», т.е. расположения групповых представлений и переживаний в континууме их единообразия и гетерогенности. Правомерность такого подхода подтверждается и другими авторами. Так, С.В. Будыкин с соавторами отмечает, что если риски информационной среды являются «объектом обыденных представлений», то «теория социальных представлений — продуктивная теоретическая рамка для изучения» этих рисков [5, с. 26].

Исходя из вышеизложенного были поставлены следующие **задачи**:

выявить и сравнить представления педагогов и старшеклассников о рискогенных формах взаимодействия в интернете;

оценить готовность педагогов помочь другим субъектам образовательного процесса снизить риски, связанные с поведением старших школьников в интернете.

Дизайн исследования

Разработка методики включала следующие этапы.

Первый этап (предварительный) проводился в 2017—2018 гг. на конференциях педагогов, программах повышения квалификации, в ходе профориентационных выступлений в школах со старшеклассниками и родителями, ставя целью первичный сбор представлений участников образовательного процесса о рисках трансформации поведения подростков и молодежи в условиях интернет-среды. Предложение респондентам (педагогам, родителям, старшим школьникам) звучало так: «Пожалуйста, напишите до 10 потенциально *рискогенных* характеристик современных молодых людей (наблюдаемые у себя или других поведенческие или личностные особенности, особенности взаимодействия с интернет-средой, которые могут быть прямо или косвенно связаны с использованием интернета в жизнедеятельности и обучении». На первых этапах этого пилотного опроса авторы столкнулись с большим количеством вопросов о рисках или их однозначно-обыденной (наивной) трактовкой (зависимость, риск обмана и т.п.). Поэтому в дальнейшем

респондентам предварительно было раскрыто максимально широкое понимание рисков взаимодействий с интернетом: игровая зависимость и зависимость от общения в социальных сетях, включая виктимное поведение, суицидальные проявления, социально-агрессивное поведение, утрата родительского или педагогического контроля над ситуацией, манипуляции. Помимо этого, респонденты имели возможность самостоятельно дополнять список. Было опрошено свыше 400 респондентов из числа педагогов и школьников, собрано свыше 130 разрозненных показателей рискованного взаимодействия в интернете и рискованных поведенческих характеристик. Конечно, даже в процессе сбора данных большое количество параметров нуждалось в уточнении и систематизации. Поэтому было уточнено значение терминов в оперативно проведенных фокус-группах. Например, что значит «подавленный» и что значит «депрессивный». В результате был сформирован список показателей рискованного взаимодействия с интернетом, к числу которых относились такие, как «общается в чатах в ущерб учебе» и т.д. (с точки зрения респондентов). Самые «наивные» представления участников образовательного процесса о том, как интернет может негативно повлиять на личность и поведение, уже представляют собой определенный научный интерес, который в дальнейшем станет темой отдельной статьи.

Следующий этап заключался в объединении фраз/слов, состоящих в парадигматических отношениях. Под парадигматическими отношениями в языке понимаются системы форм одного и того же слова, а также система значений слов, форм конструкций, объединенных в один тип. Например: «подросток выглядит

подавленным» и «выглядит депрессивным». Таким образом, в завершение второго этапа была сформирована группа из 29 характеристик поведенческих паттернов, которые затем были использованы в качестве конструкторов опросной методики (список конструкторов — см. табл. 4). При этом из 29 поведенческих паттернов только 5 соотносились с поведением в интернете. В результате мы уже на этом этапе получили частичное подтверждение нашей гипотезы о том, что рискованность поведения в интернете оценивается педагогами исходя из общих представлений о деструктивных формах поведения.

Для того, чтобы увеличить диагностическую емкость опросника, мы дополнили его пятиуровневой шкалой Р. Лайкерта, где респондентам-педагогам было предложено дать оценку каждому явлению по частоте наблюдений у своих подопечных. В качестве примера в табл. 1 приведен один из таких вопросов.

Указанные 29 вопросов (конструкторов) были использованы для аналогичной методики, предложенной старшеклассникам, но с видоизмененными формулировками по типу «Я-высказывания» (считаю друзьями «френдов»...), столбики 2—4 заменены на ответы по частоте встречаемости от 1 до 5, где 1 — очень редко, 5 — постоянно (табл. 2).

При формировании опросника возник ряд проблем методического характера, которые предстояло преодолеть или наметить пути их нивелирования.

1. Поскольку одной из задач исследования было выявление тенденций в поведении в интернет-среде старшеклассников, то предполагалось, что педагоги должны сравнить актуальное поведение с событиями 4—5-летней давности. Для максимального нивелирования

Таблица 1

Примеры вопросов для педагогов

Ситуация, поведение ваших подростков/учеников		Как часто Вы наблюдали подобные факты 4—5 лет назад?	Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?	Можете ли вы самостоятельно наблюдать это поведение у старшеклассников?
1		2	3	4
1.	Считают друзьями «френдов» из социальных сетей, которых не знают лично	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет

фактора избирательности памяти выборка включала разный возраст, стаж, разные территории и преподаваемые дисциплины педагогов-респондентов.

2. Педагоги отмечали только те предполагаемые риски взаимодействия и поведенческие паттерны, которые встречались в их практике, но большая часть объяснений причин такого поведения остается «под водой». Например, старшеклассник может скрывать игры, поскольку не доверяет взрослому. Пока мы считаем, что предположение о сокрытии содержания игр и общения является выраженным индикатором рискованного поведения.

3. Относительно вопроса о проведении времени в интернете в ущерб учебе и домашним делам также есть некоторая неопределенность: не ясно, как можно определить этот ущерб. Поэтому данный вопрос становится значимым, если педагоги и родители явно отмечают устойчивое снижение успеваемости, появление других признаков уязвимости (постоянное ожидание сообщений и т.д.). Как известно, ведущей деятельностью подросткового и отчасти юношеского возраста является общение, которое сейчас реализуется преимущественно через интернет-среду, что может порождать трудности в коммуникации с более старшим поколением,

которое не всегда положительно оценивает цифровизацию жизнедеятельности, и на то могут быть свои причины. Нивелировать данный фактор также можно через динамику успеваемости, оценку занятости молодых людей в просоциальной активности, успешность в «реальной» жизни. Таким образом, очевидной была и необходимость опроса старшеклассников.

Далее было проведено исследование уже по обновленной анкете. В исследовании приняли участие респонденты из разных территорий, отличающихся по уровню социально-экономического развития и масштабу территорий, включая сельские поселения (Екатеринбург, Нижний Тагил, Североуральск, центр «Остров» и поселения, входящие в Северный управленческий округ Свердловской области, Шадринск и поселения Курганской области, Ханты-Мансийск).

Классификация выборки педагогов (n=294) представлена в табл. 3. Учитывая, что мужчин только 6%, дифференциация по полу не проводилась. Выборка включала респондентов-педагогов из разных территорий, с разным уровнем образования, с разным возрастом с целью максимального нивелирования социокультурного, гендерного и возрастного факторов.

Таблица 2

Примеры вопросов для старшеклассников

Ситуация, поведение		Как часто такая ситуация встречается у вас?
1		2
1.	Считаю друзьями «френдов» из социальных сетей, которых не знаю лично	1 2 3 4 5

Таблица 3

Выборка респондентов

Уровень образования педагогов	Мегаполисы		Районные центры		Сельские поселения	
	Кол-во	Ср. возр.	Кол-во	Ср. возр.	Кол-во	Ср. возр.
Переподготовка после непедагогического образования	1	53	12	51	29	47
Бакалавриат	11	24	18	36	14	16
Специалитет	54	48	51	45	46	45
Магистратура	44	26	9	29	3	29
Ученая степень	2	49	0	53	0	53

В соответствии с вышеупомянутым структурным подходом к социальным представлениям для выявления ядра представлений педагогов была применена формула расчета коэффициента позитивных оценок (Taix categorique positif) для каждого явления из списка TCP(i) по формуле:

$$TCP(i) = \frac{n(4)+n(5)}{N} * 100 ,$$

$n(4)$ — число ответов «значительная степень — часто», $n(5)$ — число ответов «очень значительная степень — постоянно», N — общее число ответов (коэффициент Ж.-К. Абрика, более подробно о применении этой методики — [7, с. 243—244]).

Результаты исследования

Результаты вычисления коэффициентов позитивных ответов (TCP) позволили выявить

количественную картину тех представлений педагогов и старшеклассников, которые, по их мнению, являются факторами высокого риска влияния интернета на старшеклассников (табл. 4). Курсивом отмечены характеристики поведения, которые педагоги отмечают как доступные их наблюдению. Также мы классифицировали показатели по локализации или специфике наблюдаемых характеристик поведения: поведение в интернет-среде, медико-психологические показатели, успеваемость, поведение в обществе. Такая классификация позволила нам увидеть, что только небольшая часть поведенческих паттернов относится педагогами-респондентами к интернет-среде, в остальных случаях речь идет лишь о предполагаемых последствиях такого взаимодействия.

Как видно из табл. 4, ядром представлений педагогов о результатах деструктивного (ри-

Таблица 4

Коэффициенты позитивных оценок, характеризующие структуру представлений педагогов и старшеклассников о поведенческих паттернах старшеклассников как следствии взаимодействий с интернетом (педагоги $n=294$, старшеклассники $n=180$)

Характеристики	TCP (педагоги)	TCP (школьники)
Интернет-среда		
проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий и учебной деятельности	36	34
проводит время в интернете в ущерб учебе и домашним делам	63	48
скрывает содержание общения в социальных сетях	89	27
скрывает игры, в которые играет	94	20
считает друзьями «френдов», которых не знает лично	75	37
Медико-психологические показатели		
<i>испытывает недостаток концентрации внимания</i>	12	25
жалуется на частую головную боль	15	20
безразличен к происходящему	10	34
высказывается о бессмысленности жизни	17	89
обвиняет людей или угрожает им	24	94
нечистоплотен и неопрятен	31	49
приходит на учебу сонным, несобранным	34	40
проявляет вспыльчивость, агрессивность	18	76
говорит, что некоторые настроены против него/нее	26	70
ведет себя сексуально неподобающим образом	39*	36
	54**	
проявляет скрытность, уединенность, задумчивость	49	24

Характеристики	ТСР (педагоги)	ТСР (школьники)
длительно (4 и более часов в день) прослушивает музыку в наушниках, не отвлекаясь (вне учебных задач)	38	15
Учебная деятельность		
отмечается устойчивое снижение успеваемости	27	36
не способен рассказать о том, как протекает жизнь вне школы	36	32
Социальное поведение		
переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено	28	12
на спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями	16	48
катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав	25	30
переходит на запрещающий сигнал, если нет автомобилей	28	9
на светофоре стоит очень близко с дорогой	29	10
использует неологизмы в речи	26	12
открыто демонстрирует причастность к различным сообществам и субкультурам (стиль одежды, прически, знаки отличия, значки и т.п.).	35	6
приглашает одноклассников/знакомых на встречи сообществ, цели которых не ясны	34	9
возвращается домой поздно ночью	7	11
выспрашивает деньги без объяснения расходов	48	12

Условные обозначения. * — для педагогов младше 35 лет, ** — для педагогов старше 35 лет.

скогенного) поведения в интернете являются поведенческие паттерны, которые отражают следующие виды поведения старшеклассников: скрывает содержание общения в социальных сетях (ТСР-89), скрывает игры, в которые играет (ТСР-89) и т.д. — то есть все, где индекс ТСР выше 50. При этом педагоги отмечают, что *не могут* с высокой достоверностью наблюдать эти признаки в школе, на занятиях. Фактически они отмечают, что доступные их наблюдению признаки расположены на периферии, но не в зоне, близкой к ядру (от 10 до 50 баллов, согласно рекомендациям автора методики). Это означает, что респондентам-педагогам *проблематично* отличить, являются ли данные поведенческие паттерны *следствием* уязвимости в Сети или же других факторов. Разделение группы на две возрастные категории — до 35 и после 35 — показало, что достаточно молодые педагоги более лояльны к демонстрации сексуальности старшими школьниками, чего нельзя сказать о педагогах со стажем. Это тоже вполне вписывается в общую тенденцию трансформации культурного кода.

В свою очередь, представления старшеклассников (n=180) существенно отличаются

от представлений педагогов: «ситуации, когда они считают друзьями «френдов», которых не знают лично» как рискогенные старшеклассники не выделили, а в качестве рискогенных отметили только высказывания о бессмысленности жизни, агрессивность. В поведенческом плане старшеклассники вообще не отметили рискогенных показателей, связанных именно с влиянием интернета, считая, что длительное пребывание в Сети, многочисленные игры являются нормой жизнедеятельности современного человека. Но к рискогенности подростки отнесли сами личностные качества, которые лишь проявляются во взаимодействии, такие как: вспыльчивость, агрессивность, избыточная потребность в уединении и т.д. То есть черты, в различной мере демонстрирующие психологическое неблагополучие. В этом смысле красноречивым является высказывание школьника на одной из фокус-групп: «в интернете достаточно заманчивой и любой другой информации, но ведь мы не смотрим это часами; а общение в чатах такое же, как в реальности».

Исследование не выявило существенных различий в представлениях респондентов, проживающих на разных территориях или от-

личающихся по уровню финансового благополучия или пола.

Также респондентам-педагогам было предложено сравнить, как часто проявляются признаки 4—5 лет назад и сейчас (табл. 5).

Как видно из табл. 5, педагоги отмечают увеличение частоты проявления характеристик поведения старших школьников, которые не только свидетельствуют об изменении способов общения в молодежной среде (например, «считают друзьями “френдов”»), но и указывают на рост агрессии, виктимности и отчуждения («проявляют вспыльчивость», «угрожают»). При этом большинство участвовавших в опросе педагогов *низко* оценивают свою готовность помочь снизить риски, связанные с поведением старших школьников в

интернете: по мнению 14% опрошенных, это не входит в их обязанности; 23% считают, что готовы, но не владеют необходимыми навыками; 41,5% готовы, но признают, что нуждаются в повышении квалификации в этом вопросе; лишь 21,5% готовы и считают, что владеют необходимыми навыками.

Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют говорить о *принципиальном различии* в представлениях старшеклассников и педагогов о рисковенности взаимодействий с интернетом, да и сами представления педагогов достаточно гетерогенны. Так, если педагоги преимущественно полагают, что общение с незнакомцами может быть потенциально рисковенно, то по мнению

Таблица 5

Представления педагогов средней школы об изменениях в поведении школьников за последние 4—5 лет (n=294)

Характеристики поведения школьников	Как часто Вы наблюдали подобные факты 4—5 лет назад?		Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?		Значимость различий по критерию Вилкоксона	
	M	SD	M	SD	Z	p
Считают друзьями «френдов» из социальных сетей, которых не знают лично	2,22	0,83	3,48	0,95	-10,985	< 0,001
Используют неологизмы в речи	2,89	0,89	3,75	0,87	-9,078	< 0,001
Открыто демонстрируют причастность к различным сообществам и субкультурам (стиль одежды, прически, знаки отличия, значки и т.п.)	2,78	0,93	3,26	0,93	-5,422	< 0,001
Нечистоплотны/неопрятны	2,58	0,85	2,83	0,87	-3,846	< 0,001
Затрудняются рассказать о жизни вне школы	2,60	0,82	3,06	0,89	-6,627	< 0,001
Ведут себя сексуально неподобающим образом	2,35	0,88	2,99	1,00	-7,808	< 0,001
Приглашают одноклассников/знакомых на встречи обществ, цели которых не ясны	2,12	0,90	2,85	1,09	-8,334	< 0,001
Проявляют вспыльчивость, агрессивность	2,75	0,78	3,42	0,89	-8,514	< 0,001
Проявляют скрытность, уединенность, задумчивость	2,66	0,76	3,22	0,84	-7,456	< 0,001
Говорят, что некоторые настроены против него/нее	2,60	0,78	3,20	0,88	-7,625	< 0,001
Обвиняют людей или угрожают им	2,33	0,83	2,94	0,95	-7,456	< 0,001
Высказываются о бессмысленности жизни	2,12	0,86	2,75	1,01	-7,648	< 0,001

Условные обозначения. M — среднее значение по шкале от 1 (никогда не наблюдал) до 5 (постоянно наблюдал); SD — среднеквадратичное отклонение; Z — критерий знаковых рангов Вилкоксона; p — асимптотическая значимость (2-сторонняя).

старшеклассников, в этом нет риска. По нашему мнению, это объясняется тем, что оценка риска старшеклассниками (с точки зрения их же самих) смещается в пространство непосредственной коммуникации. Виртуальный характер взаимодействия с интернетом как бы уменьшает социальную дистанцию и в то же время расширяет диапазон приемлемости общения с виртуальными собеседниками, при этом своеобразным индикатором риска для старшеклассника выступает его ощущение психологического благополучия.

Респонденты-педагоги, предлагая достаточно большой перечень индикаторов риска, тем не менее полагают, что ключевые поведенческие признаки (сокрытие содержания общения и игр в Сети, высокий уровень доверия незнакомым «френдам») недоступны их наблюдению, что они могут наблюдать лишь признаки, близкие к ядру социальных представлений, но не сами признаки, составляющие ядро. Из этого мы можем заключить, что педагоги преимущественно могут наблюдать лишь *косвенные* признаки изменения поведения вследствие уязвимости именно в интернет-среде, рассматривая рискованное поведение в интернете как часть девиации в целом.

Из пяти представлений, которые связаны с использованием интернета, 4 представления входят в «ядро» представлений педагогов о рискованности взаимодействия с интернетом. В то время как ни одно из этих представлений для старшеклассников в «ядро» их представлений не входит: проводит время в интернете в ущерб учебе и домашним делам (ТСР педагоги=63, ТСР старшеклассники=48), скрывает содержание общения в социальных сетях (ТСР педагоги=89, ТСР старшеклассники=27), скрывает игры, в которые играет (ТСР педагоги=94, ТСР старшеклассники=20), считает друзьями «френдов», которых не знает лично (ТСР педагоги=75, ТСР старшеклассники=37). Это говорит о явном различии в представлениях педагогов и старшеклассников о рискованности взаимодействия с интернетом.

С другой стороны, «ядро» представлений старшеклассников составляют те представления, которые свидетельствуют об их субъективном благополучии: высказывается

о бессмысленности жизни (ТСР старшеклассников=89, ТСР педагоги=17), обвиняет людей или угрожает им (ТСР старшеклассников=94, ТСР педагоги=24), проявляет вспыльчивость, агрессивность (ТСР старшеклассников=76, ТСР педагоги=18), говорит, что некоторые настроены против него/нее (ТСР старшеклассников=70, ТСР педагоги=26). Эти данные говорят о том, что, во-первых, оценка старшеклассниками рискованности взаимодействий с интернетом имеет в своей основе скорее субъективное благополучие, чем те угрозы и риски, на которые указывают педагоги и психологи. Во-вторых, эти данные говорят о необходимости психологического анализа причин, вызывающих указанные негативные показатели субъективного благополучия этих старшеклассников.

Сравнивая полученные данные с данными ранее проведенного нами исследования родителей [12], посвященного изучению их обеспокоенности увлечением подростков интернетом, отметим, что представления родителей отличаются большей компетентностью в оценке эмоционального состояния ребенка, что естественно для родительской позиции. Но при сопоставлении с существенными проблемами в поведении подростков в целом и рисками интернета в частности родительская рискологическая компетентность оказывается более низкой, чем у педагогов, так как в этих вопросах родители чаще стремятся получить помощь от педагогов.

Сказанное перекликается с утверждением Г.У. Солдатовой с соавторами, что «формирование цифровой компетентности педагога — путь к формированию цифровой компетентности учеников» [14, с. 166]. При этом исследователи утверждают, что представления родителей и педагогов о рисках интернета (на 2013 г.) нельзя было назвать высоким [14, с. 183]. Также, согласно результатам исследований, педагоги больше используют интернет для «дела», а школьники — для общения. При этом педагоги полагают, что им следует помогать школьникам, но для этого необходимо повышение квалификации самих педагогов не столько в пользовании интернетом, сколько в управлении рисками.

В соответствии с экпсихологическим взглядом на субъект-средовые взаимодействия с информационной средой [23] полученные данные говорят о том, что для старших школьников интернет — это естественное средство и необходимое условие его социальной жизни и социализации в целом. В то время как лишь пятая часть педагогов считает, что обладает необходимыми навыками, чтобы использовать интернет в качестве средства своей педагогической деятельности. Для остальной же части педагогов интернет — это пока еще объект, который надо осваивать, чтобы использовать для повышения наглядности проведения учебных занятий, и конечно же — как фактор, который может иметь отрицательные последствия на физиологическое и психическое развитие подрастающего поколения.

В завершение обсуждения следует сказать, что представления педагогов о рискогенности взаимодействий с интернетом являются косвенными показателями тех деструктивных проявлений в поведении старшеклассников, которые вызваны именно этими взаимодействиями. Большинство из выделенных педагогами представлений могут иметь разные психологические причины и факторы. Но полученные данные позволяют показать, с одной стороны, некоторые «болевые точки» во взаимопонимании между педагогами и старшеклассниками по вопросам безопасности и рисков взаимодействий с интернетом и, с другой стороны, заставляют обратить внимание на необходимость дополнительного психологического анализа тех деструкций в поведении старшеклассников, которые составляют «ядро» их представлений о рискогенности при взаимодействиях с интернетом.

Выводы

1. Актуальность исследования различий в представлениях у педагогов и старшеклассников о рисках взаимодействий с интернетом обусловлена тем, что они выступают одним из факторов, обуславливающих взаимное понимание/непонимание проблем цифровизации между школьниками, педагогами и другими субъектами образовательного процесса.

2. Полученные эмпирические данные подтвердили обе части гипотезы исследования. Лишь небольшая часть (5 из 29) представлений педагогов о рискогенности коммуникативных взаимодействий в интернете связана с использованием интернета, основная часть таких представлений формируется на основе общих представлений о рискогенных формах поведения подростков. При этом готовность педагогов помочь коллегам снизить риски, связанные с поведением старшеклассников в интернете, достаточно низкая и обусловлена не только, да и не столько формальными признаками (педагоги отвечают, что не владеют необходимыми навыками, не входят в их должностные обязанности), сколько недостаточной квалификацией: 41,5% готовы помочь, но при условии повышения квалификации в этом вопросе.

3. Обнаружено, что молодые педагоги (в возрасте до 35 лет) более лояльно относятся к демонстрации сексуальности старшими школьниками, что позволяет предположить обусловленность представлений педагогов о рискогенности пользования интернетом в том числе возрастными и социокультурными особенностями, что означает необходимость продолжения исследований в этом направлении.

4. Получено подтверждение того, что представления педагогов и старшеклассников о рискогенности активного пользования интернетом резко отличаются друг от друга. Продолжительное общение в Сети, посещение рискогенных групп, относительно доверительное общение с незнакомцами не воспринимаются старшеклассниками как рискогенные, так как не являются для них показателями нарушения их субъективного благополучия, что в очередной раз показывает необходимость формирования у старших школьников рискологической компетентности в когнитивных и коммуникативных взаимодействиях с интернетом. Из этого следует, что необходимо специальное исследование взаимосвязи субъективного благополучия старшеклассников и их отношения к рискам взаимодействия с интернетом.

5. Одной из причин выявленных различий в представлениях педагогов и старшекласс-

ников об угрозах и рисках использования интернета является то, что для старшеклас-ников интернет — это естественное *средство* и необходимое *условие* их повседневной жизни. В то время как, согласно полученным дан-ным, лишь пятая часть педагогов считает, что обладает необходимыми навыками, чтобы использовать интернет в качестве *средства* сво-ей педагогической деятельности. Для осталь-ной же части педагогов интернет — это пока еще *объект*, который надо осваивать, и риско-генный *фактор*, который может отрицательно влиять на физиологическое и психическое развитие подрастающего поколения. Этот вывод требует дальнейших исследований педагогических взаимодействий с цифровой средой, используя экпсихологическую типо-логию субъект-средовых взаимодействий.

6. Таким образом, проведенное иссле-дование еще раз показывает, что активная цифровизация современной жизненной среды и связанная с этим трансформация условий для социализации подрастающего поколения ставят перед педагогами и пси-хологами новые задачи, нацеленные на по-вышение рискологической компетентности школьников в пользовании интернетом. Речь идет не только об уже известной психологи-ческой безопасности во взаимодействиях с интернет-средой, а о понимании феномена расширения сознания (в данном случае — подростков, молодежи в целом), вызываемо-го расширением «цифровых» возможностей подрастающего поколения и связанных с этим рисков, что входит в перспективу даль-нейших исследований.

Литература

1. Айсина Р.М., Нестерова А.А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 4. С. 42—57. DOI:10.17759/sps.2019100404.
2. Бовина И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. С. 5—20.
3. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будыкин С.В. Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2016. № 1. С. 77—86.
4. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Гаямова С.Ю., Милехин А.В., Будыкин С.В. Социальные представления и информационная безопасность детей и подростков: точка зрения учителей (Часть 1). [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017 (7). № 1. С. 1—12. DOI: 10.17759/psylaw.2017070101.
5. Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б. Информационная безопасность детей и подростков в понимании родителей и учителей (Часть 2. Результаты эмпирического исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 1. С. 25—38. DOI:10.17759/psylaw.2016060104.
6. Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 133—143.
7. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации

российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 400 с.

8. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / сост. и ред. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. 279 с.
9. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография [Электронный ресурс] / Под ред. Бадарча Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf> (дата обращения: 10.05.2020).
10. Кленова М.А. Социальные представления о риске // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 2. С. 58—62.
11. Лидская Э.В., Мдивани М.О. Субъект-средовые взаимодействия с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 110—119. DOI:10.17759/pse.2017220415.
12. Патраков Э.В. Подростки и Интернет: реакции родителей // Сибирский психологический журнал, 2019. Том 72. С. 129—144. DOI:10.17223/17267080/72/7.
13. Патраков Э.В. Представления педагогов, родителей и старших школьников о рисках интернета для подростков // Экпсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития / отв. ред. В.И. Панов. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», Курск: Университетская книга, 2020. С. 482—486.
14. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.

15. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 1. С. 71—83. DOI:10.31857/S020595920002251-2
16. Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное / А.Л. Журавлев [и др.]; под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: НГПУ, 2017. 113 с.
17. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Под ред. Г.В. Солдатовой. М., 2011. 176 с.
18. Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А. Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240601.
19. Шагина Е.М., Чиркина Р.В. Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 261—277. DOI:10.17759/psylaw.2019090319
20. Abric J.-C. A structural approach to social representations // Representations of the social: Bridging theoretical traditions / Ed. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 42—47.
21. Guo G. A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization. In Psychology in the Schools // Psychology in the School. 2016. Vol. 53. № 4.
22. Moscovici S. La Psychanalyse: Son image et son public. 2ème ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
23. Panov V.I. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions. Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR. Moscow, 2017. Vol. 124. P. 1135—1139. DOI:10.2991/iccessh-17.2017.265.

References

1. Aysina R.M., Nesterova A.A. Cyber socialization of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 42—57. DOI:10.17759/sps.2019100404. (In Russ.)
2. Bovina I.B. Theory of social representations: the history and modern development. *Journal of Sociology*, 2010, no. 3, pp. 5—20. (In Russ.)
3. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V. Information security of children in lay thinking of parents and teachers. *Vestnik RUDN. Seriya "Psikhologiya i pedagogika"*, 2016, no. 1, pp. 77—86. (In Russ.)
4. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Gayamova S.YU., Milekhin A.V., Budykin S.V. Sotsial'nyye predstavleniya i informatsionnaya bezopasnost' detey i podrostkov: tochka zreniya uchiteley (Chast' 1) [Social representations of information security of children and adolescents: teachers' point of view (Part1)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and law*, 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 1—12. DOI:10.17759/psylaw.2017070101. (In Russ.)
5. Budykin S.V., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. Information Security of Children and Adolescents According to Parents and Teachers (Part 2: The Results of an Empirical Study). [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and law*, 2016. Vol. 6, no. 1, pp. 25—38. DOI:10.17759/psylaw.2016060104. (In Russ.)
6. Voiskunsky A.E. Do children addicted to computer games become more aggressive? *Voprosy Psichologii*, 2010, no. 6, pp. 133—143. (In Russ.)
7. Emelianova T.P. Konstruirovaniye sotsial'nykh predstavleniy v usloviyakh transformatsii rossiyskogo obshchestva [Construction of social representations in the context of the transformation of Russian society]. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2006. (In Russ.)
8. Voyskunskiy A.Ye. Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya. Moscow: Akropol', 2009. 279 p. (In Russ.)
9. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii [Information and communication technologies in education: monograph]. Badarch of Dendeu — Moscow: UNESCO IITE, 2013. 320 p. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf> (accessed: 10.05.2020). (In Russ.)
10. Klenova M.A. Sotsial'nye predstavleniya o riske [Social Representation of Risk]. *Izv. Sarat. Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011. Vol. 11, iss. 2, pp. 58—62. (In Russ.)
11. Lidskaya E.V., Mdivani M.O. Subject-Environment Interactions with Television and the Internet in the Context of Traditional and Modern Gender Representations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 110—119. DOI:10.17759/pse.2017220415. (In Russ.)
12. Patrakov E.V. Adolescents and the Internet: Reactions of Parents. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal = Siberian journal of psychology*, 2019, no. 72, pp. 129—144. DOI: 10.17223/17267080/72/7. (In Russ.)
13. Patrakov E.V. Predstavleniya pedagogov, roditelej i starshih shkol'nikov o riskah interneta dlya podrostkov [Presentations by educators, parents, and high school students about internet risks for adolescents] // Ekopsihologicheskie issledovaniya-6: ekologiya detstva i psikhologiya ustojchivogo razvitiya /

- otv. red. V.I. Panov. M.: FGBNU «Psihologicheskij institut RAO», Kursk: Universitetskaya kniga, 2020. P. 482—486. (In Russ.).
14. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [Digital generation of Russia: competence and safety]. Moscow: Smysl, 2017. 375 p. (In Russ.).
 15. Soldatova G., Rasskazova E. Parental unawareness about online risks in adolescence: revalence and psychological factors. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2019. Vol. 40 (1), pp. 71—83. DOI: 10.31857/S020595920002251-2. (In Russ.).
 16. Zhuravlev A.L. [i dr.]. Sotsialno-psikhologicheskaya otsenka riskov sovremennoy realnosti: ochevidnoye i veroyatnoye: monografiya. Belobrykinoy O.A. (ed.). Novosibirsk: NGPU. 2017. 113 p. (In Russ.).
 17. Soldatova G., Zotova E., Chekalina A., Gostimskaya O. Caught by one network: a socio-psychological study of the views of children and adults about the Internet. Moscow, 2011. (In Russ.).
 18. Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A. Social Representations About School and Learning in Different Groups of Participants of the Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 5—15. DOI: 10.17759/pse.2019240601. (In Russ.).
 19. Shpagina E.M., Chirkina R.V. Competence of Teachers and Psychologists in the Field of Information Security of Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 261—277. DOI:10.17759/psylaw.2019090319. (In Russ.).
 20. Abric J-C. A structural approach to social representations. In Deaux K (eds.). *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001, pp. 42—47.
 21. Guo G.A. Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization. In *Psychology in the Schools*, 2016. Vol. 53, no. 4.
 22. Moscovici S. La Psychanalyse: Son image et son public. 2ème ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
 23. Panov V.I. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions. Proceedings of the 2017 Second International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. Part of the series ASSEHR. Moscow. 2017. Vol. 124, pp. 1135—1139. DOI: 10.2991/iccsehh-17.2017.265.

Информация об авторах

Панов Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией эконпсихологии развития и психодидактики, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru.

Патраков Эдуард Викторович, кандидат педагогических наук, заведующий учебно-научной лабораторией, доцент кафедры инноватики и интеллектуальной собственности Физико-технологического института ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет», г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>, e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Information about the authors

Victor I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru

Eduard V. Patrakov, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of Laboratory, Chair of Innovation and Intellectual Property, Institute of Physics and Technology, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>, e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Получена 10.04.2020

Принята в печать 10.04.2020

Received 10.04.2020

Accepted 10.04.2020

Диагностика образно-пластического творчества дошкольников

Горшкова Е.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>,
e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Раскрывается проблема недостаточной разработанности диагностического инструментария для изучения особенностей образно-пластического творчества дошкольников. Описывается методика, с помощью которой проверяется гипотеза: у детей разных дошкольных возрастов могут быть особенности в развитии показателей образно-пластического творчества. В обследовании участвовали 205 детей московских детских садов от 3 до 6 лет (с примерно равным соотношением мальчиков и девочек каждого возраста). Ребенку предлагалось передать с помощью выразительных движений словесно заданный сюжет. Оценка данных проводится по пяти показателям: использование двигательного-пластических средств, их самодостаточность, детализация, оригинальность и перевоплощение в образ; сравнивается динамика их развития. Выявлена значимая корреляция между этими показателями и неравномерность их развития: активнее осваиваются двигательные-пластические средства воплощения образов (познавательный аспект творчества), особенно на 5-м году жизни; собственно творческие показатели отстают в развитии, особенно оригинальность воплощения образа. Дети 6 лет (в отличие от 4—5-летних) менее творчески используют двигательные-пластические средства, воспроизводя известные по обучению культурные, но стереотипные способы воплощения образа.

Ключевые слова: образно-пластическое творчество, исполнительское творчество, сочинительское творчество, показатели образно-пластического творчества, язык выразительных движений, образ.

Для цитаты: Горшкова Е.В. Диагностика образно-пластического творчества дошкольников // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 30—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250303>

Assessment of Creative Movement in Preschool Children

Gorshkova E.V.

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>,
e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

The paper presents a technique for assessing features of creative movement in children aged 3—6 years; the technique was used to test the hypothesis about the specifics of these features in each of the preschool ages. The paper outlines the creative task and the entire procedure of the technique; describes the parameters of creative movement (the use of various expressive movements, their originality, transformation into the character etc.) and the system of their assessments. The study involved 205 children aged 3—6 and the paper discusses the obtained data: compares the developmental dynamics of creative movement basing on its parameters and the correlation between them; provides intermediate conclusions concerning the predominance of the cognitive aspect of creativity (“use of means” of the language of movements) over the actual creative aspect (“transformation into the character”, “originality”).

Keywords: creative movement, performance creativity, compositional creativity, parameters of creative movement, language of expressive movement, character.

For citation: Gorshkova E.V. Assessment of Creative Movement in Preschool Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 30—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250303> (In Russ.).

Введение в проблему исследования

Диагностика детского творчества — одна из актуальных проблем психолого-педагогической науки. Образно-пластическое творчество [6; 9] трудно исследовать (в отличие от детского творчества в продуктивных видах деятельности, особенности которого можно изучать по рисункам, постройкам и др.) Продукты этой деятельности — двигательно-пластические образы — сиюминутны, особенно у дошкольников, творящих в режиме импровизации. Фиксация этих «продуктов» — особая задача для исследователя. А их обработка и анализ требуют особой кропотливости на основе четких критериев оценки. Эти трудности объясняют, почему так мало исследований творчества дошкольников, где главным средством деятельности выступают выразительные движения и пластика тела ребенка — ис-

полнителя, сочинителя композиций движений, передающих образное содержание.

Изучением творчества дошкольников посредством выразительных движений традиционно занимались педагоги: Н.А. Ветлугина [3; 15; 16], Л.С. Фурмина [14], С.В. Акишев [1]. При формулировании задач развития творчества детей в театрализации или в танце авторы не упоминали о диагностике развития творчества, а ограничивались указанием на то, что детей надо побуждать к импровизации, к выразительности движений, порой понимая под развитием творчества активизацию самостоятельности действий репродуктивного характера на основе опыта обучения: «вспомнить и показать движение» [16: с. 73]. В исследовательских работах динамика в развитии творчества выявлялась на основе впечатлений от неструктурированных наблюдений

за детьми с примерными сравнительными описаниями: стало лучше/больше/активнее, чем было раньше. В конце 80-х гг. XX в. были эпизодические попытки разработки диагностики музыкально-двигательного творчества по уровням оригинальности и композиции движений в танце [7] — на основе заложенной О.М. Дьяченко традиции психологической диагностики продуктивного воображения дошкольников [11]. В постсоветское время из-за возраставшей важности задач эмоционально-социального развития дошкольников стали чаще появляться методические разработки по детской театрализованной деятельности [2; 13]. В них, если и шла речь о диагностике, то ее описания ограничивались видами проверочных заданий (без системы оценки) и ожидаемыми результатами.

Стоит упомянуть о педагогической диагностике образно-пластического творчества дошкольников [9]: с заданиями для детей каждой возрастной группы детского сада, с описанием показателей и системой оценки по уровням их развития. Она была разработана автором статьи в ходе экспериментального исследования (1993—1998 гг.), результаты которого до сих пор еще полностью не опубликованы. А началом этого исследования стало создание диагностики, которая впервые подробно представлена здесь.

Проблема диагностики творчества дошкольников посредством языка движений остается актуальной ввиду крайней редкости ее исследования и недостаточной изученности. Экспресс-анализ публикаций журнала «Психологическая наука и образование» за последние пять лет выявил отсутствие статей по этой проблеме; исключением весьма условно можно назвать статьи о диагностике психомоторного развития у старших дошкольников [10; 12]. В то же время наблюдения и пока еще редкие публикации [6—9] показывают, что обучение детей 3—7 лет языку выразительных движений в режиме творческих образно-пластических заданий способствует развитию продуктивного воображения, невербального общения, эмоционально-двигательной регуляции, что выходит далеко за рамки решения узких задач развития театра-

лизованной деятельности. В связи с этим диагностика развития у дошкольников образно-пластического творчества приобретает особое важное значение.

Программа исследования

Методика диагностики у дошкольников образно-пластического творчества была разработана и апробирована мной в 1993 г. для констатирующего «среза» перед началом лонгитюдного исследования, на основе которого была создана программа «Выразительное движение» [4—6]. Диагностика применялась еще несколько раз: в 1994, 1997, 2000 и 2002 гг. — для набора репрезентативной выборки.

Цель исследования — выявить возрастные особенности образно-пластического творчества у дошкольников.

Гипотеза. У детей разных дошкольных возрастов могут быть особенности в развитии показателей образно-пластического творчества.

Характеристика испытуемых — дети 3—6 лет, воспитанники массовых детских садов: № 2036; № 515, № 1505; № 841; № 1018. Всего — 205 детей: 77 — из младших групп, 48 — из средних групп, 40 — из старших и 40 — из подготовительных. Выборка формировалась без специального отбора — по списочному составу детей в группах.

Схема исследования — индивидуальная констатирующая диагностика. Проводилась в большом помещении (физкультурном или музыкальном зале).

Диагностическая методика

«Заяц и Волк»

Ребенку предлагалось с помощью выразительных движений передать заданное образное содержание. Оно формулировалось как сюжет из 12 коротких эпизодов, составлявших канву сказки, без деталей и подробностей.

Инструкция: «Давай поиграем. Я буду рассказывать сказку словами, а ты попробуй с помощью движений изобразить, что в ней происходит. Можешь тут двигаться по-разному, в разные стороны — как тебе сказка подскажет».

Далее взрослый рассказывал «сказку», делая паузы после каждого эпизода, чтобы ребенок попытался передать его содержание движениями.

В каждом эпизоде обобщенно задавался смысл действия, но не назывались движения, чтобы ребенок сам искал выразительные средства. Текст эпизодов воспроизводился одинаково для всех детей (фразы в скобках, побуждавшие ребенка к движению, могли быть краткими или развернутыми в зависимости от того, насколько он принимал задачу).

1. Жил-был зайчик. (Покажи, как зайчик двигается; как будто ты зайчик).

2. Он был маленький (Покажи, как двигается маленький зайчик.).

3. И очень веселый. (Покажи, как зайчик веселился.).

4. Однажды он отправился гулять по лесу. (Покажи, как зайка гулял.).

5. Вдруг навстречу ему волк. (Покажи, какой волк, как он двигается.).

6. Зайчик испугался... (Покажи, как зайчик испугался.).

7. И даже заплакал. (Покажи...).

8. А потом подумал: «Что же я плачу?!» (Покажи, как зайчик задумался.).

9. И стал защищаться. (Как он защищался, покажи.).

10. Волк не ожидал такого и испугался. (Покажи, как волк испугался.).

11. И даже заплакал. (Покажи, как...).

12. А потом бросился спасаться. (Покажи, как волк спасался от зайчика.).

Оценка каждого эпизода шла по пяти показателям — в баллах:

1. *Использование двигательного-пластического средства:*

0 — ребенок стоит без движения (пропуск эпизода);

— ошибочное движение, явно не подходит по содержанию;

0,5 — случайное, непонятное двигательное-пластическое средство;

— неточное воспроизведение структуры принятого в культуре движения, жеста, но смысл которого угадывается;

— движение не вполне подходит по смыслу (например, ребенок ходит, как свойственно человеку, в эпизоде «зайчик гуляет»);

1 — принятое в культуре двигательное-пластическое средство, передающее заданное содержание, узнаваемое и понятное зрителю;

1,5 — самостоятельно придуманное средство, передающее заданное содержание и понятное зрителю.

2. *Самодостаточность двигательного-пластического средства:*

0 — движение заменяется словом (пояснения, прямая речь персонажа);

0,5 — исполняемые движения дополняются, предваряются словесными пояснениями или прямой речью персонажа;

1 — движения, пластика — как самостоятельные выразительные средства (допустимы интонационные междометия, звукоподражания, без слов);

1,5 — беззвучное изображение в пластике «звучащих» действий (крик, плач).

3. *Детализация образа:*

0 — одиночное движение, схематично обозначающее действие персонажа (выполняемое, например, только руками или только мимически);

0,5 — комплекс движений (одновременно рук, ног, корпуса, головы), передающих детализированное одиночное действие персонажа;

1 — последовательность движений (одиночных и комплексных), передающих отрывочные подробности действий персонажа;

1,5 — последовательность нескольких комплексных движений, «связная ткань» образно-пластического повествования.

4. *Оригинальность способов передачи образного содержания:*

0 — стереотипное движение, встречающееся у других детей данной группы при воплощении одного и того же эпизода;

0,5 — непонятное, случайное движение, которое не встречается у других детей группы;

— своеобразный нюанс, «штрих», не встречающийся у других детей при выполнении одного и того же движения;

1 — оригинальное движение, т. е. не встречающееся у других детей, отражающее

заданное образное содержание и принятое в культуре;

1,5 — самостоятельно созданное и явно оригинальное движение, смысл которого понятен (зрителю) и соответствует образному содержанию.

5. Перевоплощение в образ:

0 — ребенок показывает образ, как нечто внешнее относительно себя (размеры персонажа обозначает расстоянием между ладонями);

— двигается индифферентно, безразлично или в привычной манере, не отражая особенностей пластики персонажа;

0,5 — частичное воплощение образа, расхождение пластики и мимики (например, поза передает печаль, а в глазах — радость);

1 — образное движение исполняется «всем телом» (согласованность пластики, мимики, интонаций голоса, соответствующих образу);

1,5 — яркое эмоционально-пластическое перевоплощение (полнота и продолжительность образного движения «всем телом»).

Обработка результатов

Оценка и первичная обработка данных диагностики шла в виде заполнения индивидуальных таблиц: каждый эпизод оценивался по пяти показателям; затем по показателям

подсчитывались суммы баллов за 12 эпизодов (табл. 1).

На основе индивидуальных данных составлялась общая таблица по возрастам в рамках единой шкалы с градацией по диапазонам суммарных баллов (табл. 2). Это позволило выявить динамику развития каждого из показателей образно-пластического творчества от младших дошкольников к старшим, сравнить их между собой, выявить взаимосвязи — с применением корреляционного анализа (по Спирмену).

Результаты исследования и обсуждение

Сначала рассмотрим особенности одного из показателей — «использование средства», отражающего познавательный аспект творчества, зависящий от владения языком движений.

Используя двигательно-пластические средства для воплощения сюжета, дошкольники показывали разные виды решений: в одних эпизодах — адекватные, в других — неадекватные (ошибочные или пропуски эпизодов), а также «промежуточные решения». Адекватное решение — это использование одного или нескольких движений, которые точно передают заданное содержание и соответствуют выработанным в культуре невербальным средствам, понятным зрителю.

Таблица 1

Первичная обработка индивидуальных результатов на основе оценки по показателям образно-пластического творчества (в баллах)

Имя ребенка	Показатели	Эпизоды сюжета											Сумма баллов	
		Зайчик	Маленький зайчик	Зайчик веселый	Зайчик гуляет	Волк	Зайчик испугался	Зайчик заплакал	Зайчик задумался	Зайчик прогоняет волка	Волк испугался	Волк заплакал		Волк спасается
Юля М. (3 года 8 мес.)	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	10,5
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
	3	0	0	0,5	0	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	4,5
	4	1	0	0,5	0	1	1	0	1	1	0,5	0,5	0	6,5
	5	1	0	1	0	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	8



Примечание: показатели: 1 — использование двигательно-пластических средств; 2 — самодостаточность двигательно-пластического средства; 3 — детализация образа; 4 — оригинальность; 5 — перевоплощение в образ.

Таблица 2

Развитие у дошкольников показателей образно-пластического творчества (в %)

Показатели	Использование двигательного-пластического средств		Самодостаточность двигательного-пластического средств		Детализация образа			Оригинальность			Перевоплощение в образ									
	0	0,5—4	4	8	8,5—12>	0	0,5—4	4	8	8,5—12>	0	0,5—4	4	8	8,5—12>					
Диапазоны баллов	0	0,5—4	4	8	8,5—12>	0	0,5—4	4	8	8,5—12>	0	0,5—4	4	8	8,5—12>					
Группы																				
Подготовительная	22	0	18	80	3	0	7	90	3	20	67	10	13	77	10	0	3	10	67	20
Старшая	0	8	22	70	0	5	13	82	13	57	22	8	13	67	20	0	8	27	52	13
Средняя	5	10	37	48	5	8	35	52	13	62	25	0	8	82	10	0	15	45	37	3
Младшая	26	23	37	14	23	14	37	26	47	46	7	0	28	63	9	0	35	56	7	2

Примечание:

-  — максимальный процент детей в каждой возрастной группе, набравших определенные суммарные баллы по каждому из показателей образно-пластического творчества (37—90%);
-  — сравнительно меньший, но тоже значительный, процент детей группы по показателю (20—37%);
-  — минимальный (незначительный) процент детей в группе по отдельному показателю (0—18%).

Ошибочное решение — это движения, не соответствующие содержанию эпизода. «Промежуточные» решения — движения, не вполне подходящие по смыслу или непонятные, а также неточно воспроизведенные по структуре, но угадываемые по смыслу.

Эти виды решений встречались у дошкольников в любом возрасте, но в разных соотношениях. Так, адекватные решения наблюдались у подавляющего большинства детей от 3 до 6 лет. Но в 3 года их доля составляла 40%, и это подтверждало наличие у маленьких детей опыта невербального общения, который они могли применить в творчестве. В 4 года дети демонстрировали адекватные решения почти в 60% случаев, т. е. наблюдался «скачок» в адекватном использовании языка движений для решения творческих задач; при этом резко сократилось число ошибок. Все это может указывать на сензитивный период в освоении невербальной речи на 5-м году жизни. У старших дошкольников доля адекватных решений поступательно возрастала (до 70% и больше), но уже не так динамично, как в 4 года.

Процент неадекватных решений (в целом) уменьшался: доля пропущенных эпизодов, довольно весомая в младшей и средней группах, резко сокращалась в старшем дошкольном возрасте. Можно сказать, что дошкольники, становясь старше и осваивая язык движений, все больше осознавали возможность использовать его как средство передачи образного содержания, поэтому все меньше было эпизодов сюжета, которые они затруднялись воплотить посредством выразительных движений. Интересно, что суммарная доля «промежуточных» решений постепенно уменьшалась от младшей группы (21,6%) к подготовительной (16%). При этом случайные движения в младшей группе составляли почти половину от «промежуточных» решений (9,4% из 21,6%), а далее их доля резко сокращалась, почти в геометрической прогрессии (до 0,8% у детей 6 лет). Вероятно, использование случайных движений можно расценивать как возрастную особенность детей у 3—4 лет в ходе освоения дошкольниками культурных эталонов языка движений в качестве средств невербальных сообщений.

Доля «не вполне подходящих» решений в младшей группе (8,6%) — примерно такая же, как и ошибочных и случайных движений, — в дальнейшем выросла до 14% в средней группе и практически сохранялась в старшем дошкольном возрасте. Подобное постоянство, почти неизменное на протяжении дошкольного детства, позволяет сравнить эту разновидность решений с «прослойкой», через которую осуществляется переход от пропусков, явных ошибок и случайных решений к решениям адекватным. То есть «не вполне подходящие» решения можно рассматривать как признак потенциального развития в ходе освоения языка выразительных движений.

Обобщенный анализ данных табл. 2 позволяет констатировать: из пяти показателей образно-пластического творчества наиболее активно и почти синхронно друг другу развиваются «использование средства» и его «самодостаточность». То есть чем старше дошкольники, тем лучше они владеют языком движений для передачи заданного смысла, используя эти средства как понятные для окружающих, не требующие словесных пояснений.

Следующим по динамике поступательного развития оказался показатель «перевоплощение в образ». Менее активно, но тоже поступательно развивалась «детализация образа». И еще слабее — «оригинальность двигательного-пластического средства».

Корреляционный анализ показал достоверно значимые связи почти во всех случаях сопоставления показателей друг с другом (табл. 3).

Как видно из табл. 3, в младшей группе корреляция между всеми показателями — достоверно высоко значима, что (с учетом низких баллов у детей трех лет по показателям — в табл. 2) говорит о взаимосвязи, с одной стороны, умения «говорить» на языке движений и, с другой стороны — творческих проявлений в сочинении и исполнении. И тут просматривается зависимость: чем лучше (в сравнении со сверстниками) ребенок использует язык движений, тем более творчески он воплощает образ — пусть и в элементарных его формах.

Постоянная высоко значимая, яркая корреляция — на протяжении всего дошкольного периода — обнаруживается между показателями «детализация образа» и «перевоплощение в образ». И здесь может быть двусторонняя взаимозависимость: чем более подробно, детализировано дети выстраивали образ персонажа, тем глубже они проживали образ и более выразительно перевоплощались, включая в образное движение «все тело»; и наоборот, артистичное проживание образа способствовало все более детализированному его построению, более связной композиции движений.

Обращает на себя внимание и то, что к началу подготовительной группы перестает наблюдаться значимая корреляция между большинством показателей. То есть, несмотря на то, что дети продолжают осваивать язык движений и сравнительно адекватно (в соответствии с заданным содержанием) используют его при воплощении образа, сам процесс такого воплощения перестает быть творческим, все больше становясь воспроизведением без каких бы то ни было изменений стереотипных решений, заимствованных из опыта обучения движениям на общеобразовательных занятиях (по музыкальному и физическому развитию).

Выводы

Описанная диагностика образно-пластического творчества дошкольников позволяет выявить особенности развития познавательного и собственно творческого его аспектов.

Показатели образно-пластического творчества развиваются неравномерно: наиболее активно развиваются те, которые свидетельствуют об освоении двигательных-пластических средств воплощения образов (познавательный аспект творчества), особенно на пятом году жизни. Собственно творческие показатели отстают в развитии. Из них сравнительно активнее прогрессирует исполнительское творчество (перевоплощение в образ), поступательно — на протяжении всего дошкольного детства (большинство детей 5—7 лет получили средние баллы). Показатели «сочинительского» творчества развивались с заметным отставанием, особенно по «оригинальности» способов воплощения образа.

Такая неравномерность в развитии показателей образно-пластического творчества отразила не только возрастные особенности дошкольников, но и результат воздействия обучения, характерного для традиционной практики детского сада, не ориентированного

Таблица 3

Коэффициент корреляции (по Спирмену) между показателями образно-пластического творчества у дошкольников (при $p \geq 0,001$)

Показатели Группы	1—2	1—3	1—4	1—5	3—4	3—5	4—5
Подготовительная	0,3977	0,4598	0,4347	0,6415	0,53	0,825	0,4699
Старшая	0,5019	0,7583	0,5087	0,7371	0,6015	0,7859	0,5814
Средняя	0,8966	0,7198	0,6528	0,7248	0,5179	0,8505	0,577
Младшая	0,8759	0,7176	0,7481	0,7753	0,7889	0,795	0,7723

Примечание. Пары показателей: 1—2: «использование средства» и «самодостаточность»; 1—3: «использование средства» и «детализация»; 1—4: «использование средства» и «оригинальность»; 1—5: «использование средства» и «перевоплощение»; 3—4: «детализация» и «оригинальность»; 3—5: «детализация» и «перевоплощение»; 4—5: «оригинальность» и «перевоплощение».

0,3977 — незначимые значения $K_{кор}$;

0,5087 — значимые значения $K_{кор}$;

0,8759 — высоко значимые значения $K_{кор}$.

на развитие «сочинительского» творчества (несмотря на декларацию такой задачи).

Значимая корреляция между различными показателями образно-пластического творчества у дошкольников показывает, что чем лучше дети владеют двигательными средствами воплощения образа (языком движений), тем более они выразительны

как артисты и тем более детализированы создаваемые ими образы (с элементами сочинительского творчества). Однако, чем старше дошкольники, тем менее творчески они используют двигательные средства, преимущественно воспроизводя известные по обучению культурные, но стереотипные способы воплощения образа.

Литература

1. Акишев С.В. Активизация творческих проявлений в танце старших дошкольников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1989. 16 с.
2. Антипина Е.А. Театрализованная деятельность в детском саду. М.: Сфера, 2009. 128 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968. 415 с.
4. Горшкова Е.В. Вспоминая Ольгу Михайловну Дьяченко // Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко. Материалы Всероссийского научно-практического семинара. М.: Изд-во ФГОУ ВО МГППУ, 2018. С. 11—19.
5. Горшкова Е.В. Знакомьтесь «Выразительное движение» // Дошкольное воспитание. 1999. № 10. С. 10—15.
6. Горшкова Е.В. О развитии образно-пластического творчества у дошкольников: вопросы теории и практики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 7. С. 29—37.
7. Горшкова Е.В. Обучение языку движений как средство формирования у дошкольников музыкально-двигательного творчества: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1989. 251 с.
8. Горшкова Е.В. Развитие воображения у дошкольников средствами выразительных движений // Возможности и риски цифровой среды: сб. материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обухова). Том 1, М.: МГППУ, 2019. С. 143—146.

References

1. Akishev S.V. Aktivizatsiya tvorcheskikh proyavlenii v tantse starshikh doshkol'nikov. Avtopef. diss. kand. ped. nauk. [Activation of creative manifestations in the dance of older preschoolers. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 1989. 16 p. (In Russ.).
2. Antipina E.A. Teatralizovannaya deyatelnost' v detskom sadu [Theatrical activities in the kindergarten]. Moscow: Sfera Publ., 2009. 128 p. (In Russ.).
3. Vetlugina N.A. Muzykal'noe razvitiye rebenka [Musical development of the child]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1968. 415 p. (In Russ.).

9. Горшкова Е.В. Развитие выразительных движений у дошкольников: учеб. пособие. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 336 с.
10. Горшкова Е.В., Рыжова Е.Ю. Психолого-педагогическая оценка развития движений у детей 5—7 лет // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 85—94. DOI:10.17759/pse.2019240308
11. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольников. М.: Международный образовательный психологический колледж, 1996. 197 с.
12. Загrevская А.И., Сосуновский В.С., Зальмеж Т.Н. Психомоторные особенности детей старшего дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 5. С. 13—21. DOI:10.17759/pse.2018230502
13. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: учеб.-метод. пособие. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2006. 126 с.
14. Фурмина Л.С. Творческие проявления старших дошкольников в театрализованных играх // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Педагогика, 1972. С. 15—19.
15. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Педагогика, 1972. 288 с.
16. Эстетическое воспитание в детском саду: пособие для воспитателей дет. сада. 2-е изд., перераб. / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М.: Просвещение, 1985. 207 с.

4. Gorshkova E.V. Vspominaya Ol'gu Mikhailovnu D'yachenko [Remembering Olga Mikhailovna Dyachenko] *Materialy Vserossiiskogo nauchno prakticheskogo seminaru "Pedagogika sposobnostei. K 70-letiyu O.M. D'yachenko"* [Materials of the all-Russian scientific and practical seminar. "Pedagogy of abilities. To the 70th anniversary of O. M. Dyachenko"]. Moscow: FGOU VO MGPPU Publ., 2018, pp. 11—19. (In Russ.).
5. Gorshkova E.V. Znakom'tes': "Vyrazitel'noe dvizhenie" [Meet: the "Expressive movement"]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool education], 1999, no. 10, pp. 10—15. (In Russ.).

6. Gorshkova E.V. O razvitií obrazno-plasticheskogo tvorchestva u doshkol'nikov: voprosy teorii i praktiki [The Development of Character Creativity in Preschoolers: Issues of Theory and Practice]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2017, no. 7, pp. 29—37. (In Russ.).
7. Gorshkova E.V. Obuchenie yazyku dvizhenii kak sredstvo formirovaniya u doshkol'nikov muzykal'no-dvigatel'nogo tvorchestva. Diss. kand. ped. nauk [Teaching the language of movements as a means of formation of musical and motor creativity in preschool children. Ph.D. (Pedagogy) diss.]. Moscow, 1989. 251 p. (In Russ.).
8. Gorshkova E.V. Razvitie voobrazheniya u doshkol'nikov sredstvami vyrazitel'nykh dvizhenii [Development of imagination in preschoolers by means of expressive movements]. *Materialy VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii po psikhologii razvitiya (chteniya pamyati L.F. Obukhovoy) "Vozmozhnosti i riski cifrovoy sredy"* (Moscow, 12—13 dekabrya 2019 g.) [Proceedings of the VII all-Russian Scientific and Practical Conference on Developmental Psychology (Readings in Memory of L.F. Obukhova) "Opportunities and Risks of the Digital Environment"]. Vol. 1. Moscow: FGOU VO MGPPU Publ., 2019, pp. 143—146. (In Russ.).
9. Gorshkova E.V. Razvitie vyrazitel'nykh dvizhenii u doshkol'nikov: uchebnoe posobie [Development of expressive movement in preschool children: Textbook]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii Klub» Publ., 2018. 336 p. (In Russ.).
10. Gorshkova E.V., Ryzhova E.Yu. Psikhologo-pedagogicheskaya ocenka razvitiya dvizhenii u detey 5—7 let [Psychological and Pedagogical Assessment of Movement Development in Children of 5—7 years]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*. 2019. Vol. 24, no 3, pp 85—94. DOI:10.17759/pse.2019240308 (In Russ.).
11. D'yachenko O.M. Razvitie voobrazheniya doshkol'nikov [Development of imagination of preschool children]. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi psikhologicheskii kolledzh Publ., 1996. 197 p. (In Russ.).
12. Zagrevskaya A.I., Sosunovskii V.S., Zal'mezh T.N. Psikhomotornye osobennosti detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Psychomotor characteristics of children of senior preschool age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 13—21. DOI:10.17759/pse.2018230502 (In Russ.).
13. Mignova E.V. Organizatsiya teatralizovanoi deyatel'nosti v detskom sadu: Ucheb.-metod. posobie [The Organization of theatrical activities in the kindergarten: educational and methodical manual]. Velikii Novgorod: NovGU imeni Yaroslava Mudrogo Publ., 2006. 126 p. (In Russ.).
14. Furmina L.S. Tvorcheskie proyavleniya starshikh doshkol'nikov v teatralizovannykh igrakh [Creative displays of the senior preschool children in theatrical games]. In Vetlugina N.A. (ed.) *Khudozhestvennoe tvorchestvo i rebenok [Artistic creativity and the child]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1972, pp. 15—19. (In Russ.).
15. Khudozhestvennoe tvorchestvo i rebenok [Artistic creativity and the child]. In Vetlugina N.A. (ed.). Moscow: Pedagogika Publ., 1972. 288 p. (In Russ.).
16. Esteticheskoe vospitanie v detskom sadu: Posobie dlya vospitatelei det. sada [Aesthetic education in kindergarten: Guide for teachers of kindergarten]. In Vetlugina N.A. (ed.). 2-e izd. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1985. 207 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Горшкова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Gorshkova, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Получена 04.03.2019

Принята в печать 20.06.2020

Received 04.03.2019

Accepted 20.06.2020

Эмоциональное отношение к школе и самоотношение старшеклассников различного пола и возраста

Вартанова И.И.

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>,
e-mail: iivart@mail.ru

В статье представлены результаты работы, направленной на изучение (с учетом пола и возраста) эмоционального отношения к учебной деятельности и самоотношения старшеклассников в их взаимосвязи. Отдельно для групп мальчиков и девочек выявлялись: 1) структура эмоционального отношения к ценностям школьной жизни с помощью факторного анализа оценок по методике семантического дифференциала; 2) показатели самоотношения по методике С.Р. Пантилеева; 3) корреляционные взаимосвязи выделенных факторов с параметрами самоотношения. Исследовались школьники 9—11-х классов (14—17 лет) двух школ г. Москвы; всего опрошено 346 человек, которые были разделены на 4 группы: младшие группы (8—9-е классы, 14—15 лет) мальчиков (73) и девочек (76), старшие группы (10—11-е классы, 16—17 лет) мальчиков (98) и девочек (99); в том числе по двум методикам одновременно 217 учеников: младшие группы мальчиков (41) и девочек (49), старшие группы мальчиков (63) и девочек (66). Описана половая специфика взаимосвязей эмоционально-мотивационного отношения к учебе и параметров самоотношения. Обнаружено, что у девочек эмоционально-мотивационное отношение к учебе в большей степени согласованно с параметрами самоотношения; с возрастом происходит изменение смыслового содержания некоторых мотивов — для мальчиков в сфере аффилиативно-статусной мотивации, а для девочек в сфере самоутверждающе-учебной мотивации. Мотивация должностования (учеба как необходимый труд) оказалась в большей степени сходной для групп мальчиков и девочек, она незначительно изменяется при взрослении.

Ключевые слова: мотивация, эмоции, самоотношение, старшие подростки, пол.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта №20-013-0084.

Для цитаты: Вартанова И.И. Эмоциональное отношение к школе и самоотношение старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 40—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250304>

Emotional Attitude to School and Self-Attitude in High School Students of Different Sex and Age

Irine I. Vartanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>,
e-mail: iivart@mail.ru

The aim of this work was to study (taking into account gender and age) the relationship between emotional attitude to learning activity and self-attitude in high school students. The following parameters were revealed separately for groups of boys and girls: 1) the structure of the emotional attitude to the values of school life (by factor analysis of assessments obtained with the Semantic Differential scale); 2) the indicators of self-attitude (according to the technique by S.R. Pantileev); 3) the correlations between the selected factors and the parameters of self-attitude. The study involved students of 9—11 grades (14—17 years old) from two Moscow schools. A total of 346 people were surveyed; the subjects were divided into 4 groups: younger groups (8—9 grades, 14—15 years old) boys (73) and girls (76), older groups (grades 10—11, 16—17 years old) of boys (98) and girls (99); both techniques were used in 217 students: younger groups of boys (41) and girls (49), older groups boys (63) and girls (66). As it was found, with age there is a tendency to change the semantic content of some motives — for boys in the field of status motivation, and for girls in the field of learning motivation. In girls, various types of emotional and motivational attitudes toward learning are more consistent with the parameters of self-attitude. At the same time, among younger boys motivation of duty and recognition is closely related to self-attitude, whereas in older boys the latter is related only to learning and cognitive motivation.

Keywords: motivation, emotions, self-attitude, older teens, gender.

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-0084.

For citation: Vartanova I.I. Emotional Attitude to School and Self-Attitude in High School Students of Different Sex and Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 40—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250304> (In Russ.).

Введение

Старший школьный возраст является периодом формирования интегративного самосознания и устойчивого образа Я, который становится одной из главных установок личности [6]. Сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится основой Я-концепции, в которой можно выделить два аспекта: знание о себе и самоотношение, т. е. выражение смысла Я [12]. В старшем

школьном возрасте происходят изменения в общем строении и содержании мотивационной сферы учащихся [3; 7].

Происходит развитие и собственно эмоциональной сферы. Как показывают многочисленные психологические и педагогические данные, эффективность самого обучения в значительной мере зависит от того, как ребенок эмоционально относится к предложенному заданию, как он переживает свои

успехи и неудачи, какое эмоциональное отношение у него сложилось к учителю и т. д. Таким образом, эмоциональное отношение является важной частью мотивации и имеет определенную возрастную специфику. Однако процесс развития личности и мотивация учебной деятельности в значительной степени определяются полом ребенка, принятием им соответствующих ролей [11; 15]. При этом изменение внутренней структуры личности также в значительной степени может определяться спецификой взаимосвязей мотивации и самоотношения, характерных для учащихся различного возраста и пола [4].

Цель работы: исследовать (с учетом пола и возраста) эмоциональное отношение к учебной деятельности и самоотношение старшеклассников в их взаимосвязи. Предполагалось, что структура взаимосвязей между мотивами эмоционального отношения к учебе и параметрами самоотношения будет различаться для групп мальчиков и девочек разного возраста.

Методика

В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 8—11 классов двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения. По первой методике охвачено 346 человек, которые были разделены на 4 группы, анализ результатов которых проводился независимо: младшие группы (8—9-е классы, 14—15 лет) мальчиков (73) и девочек (76), старшие группы (10—11-е классы, 16—17 лет) мальчиков (98) и девочек (99). По второй методике получено полных протоколов 217: младшие группы мальчиков (41) и девочек (49), старшие группы мальчиков (63) и девочек (66).

Исследовались особенности эмоционального отражения старшеклассниками следующих десяти объектов-ценностей школьной жизни: «самосовершенствование в учебе», «общение в школе», «признание в коллективе», «глубокие и прочные знания», «мой авторитет и Я», «успешная учеба», «верные и хорошие друзья», «одобрение окружающих людей», «быть лучше других», «преодоление препятствий». Оценка проводилась по систе-

ме шкал, заданных парой прилагательных (использовалось 25 пар прилагательных), в соответствии с методикой семантического дифференциала Ч. Осгуда, адаптированной В.Ф. Петренко [9]. Для этого каждый учащийся должен был оценить числом от -3 (степень соответствия левому прилагательному в паре) до +3 (степень соответствия правому прилагательному в паре) каждую из следующих. К полученным данным применялся факторный анализ аналогично тому, как это было описано в предыдущих исследованиях [5]. Выделение факторов (интерпретируемых далее как мотивы учения) осуществлялось на основе статистической оценки числа выделяемых факторов (по критерию Кэттелла) и их вращения до достижения простой структуры (методом Варимакс). Содержательная интерпретация внутренней структуры выделяемых факторов осуществлялась через веса исследуемых ценностей школьной жизни и их характеристик. Выявление половой и возрастной специфики достигалось содержательным сравнением факторных структур, получаемых при независимом анализе оценок четырех групп школьников.

Для определения самоотношения использовалась методика «Исследование самоотношения» (ИС) С.Р. Пантилеева [8].

Результаты

В результате обработки факторным анализом полученных оценок было выделено 4 фактора, которые получили интерпретацию в соответствии с эмоциональными оценочными характеристиками шкалированных объектов.

Фактор 1 — самоутверждающая учебная мотивация у младших девочек и мотивация достижения — у старших. Этот фактор определяют такие объекты, как «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «самосовершенствование в учебе». У младших девочек в этот фактор вошли также конструкты «общение в школе» (радостный, светлый либо грустный, темный), «признание в коллективе» (умный, родной либо глупый, чужой), «быть лучше других» (большой, приятный либо маленький, противный), «одобрение окружающих людей» (родной либо чужой).

У старших девочек этот фактор дополняется конструктом «преодоление препятствий» (дорогой, родной либо дешевой, чужой). Однако полюсы эмоциональной оценки (знак факторных значений) — положительный (светлый, радостный) или отрицательный (темный, грустный) — для всех возрастов оказываются разделенными почти поровну между двумя группами учащихся: крайне положительные и крайне отрицательные оценки характерны почти для четверти учащихся.

Таким образом, при взрослении у девочек самоутверждающая учебная мотивация переходит в мотивацию достижения (успешная учебит).

Фактор 2 — отношение к учебе. Характер эмоциональной оценки отражает степень напряженности в отношении к учебе: положительный знак факторных значений характеризуется прилагательными «сложный», «напряженный», «тяжелый», а отрицательный — прилагательными «простой», «расслабленный», «легкий». Эти полюсы оказываются разделенными почти поровну между двумя группами учащихся: крайне положительные и крайне отрицательные оценки характерны почти для трети (около 30%) учащихся. У одной группы это учеба как необходимость и тяжелый труд, тогда как у другой — спокойное и легкое отношение к учебе. В этот фактор вошли общие для всех девочек конструкты «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «преодоление препятствий», «одобрение окружающих». В группе младших девочек в этот фактор дополнительно вошли конструкты «признание в коллективе», «самосовершенствование в учебе». В группе старших девочек этот фактор дополняется конструктом «быть лучше других».

Фактор 3 — мотивация общения. Этот фактор определяет конструкт «общение в школе». Обнаружено, что одна треть (35%) младших девочек очень положительно относятся к общению в школе (жизнерадостный, любимый), но 25% — резко отрицательно (неприятный, грустный). У старших девочек характер эмоциональной оценки оказывается разделенным почти поровну: крайне положительные и крайне отрицательные оценки характерны почти для четверти учащихся.

Фактор 4 — статусная мотивация. Наибольшие веса получили следующие конструкты: «признание в коллективе», «мой авторитет и Я», «одобрение окружающих людей». Для старших девочек этот фактор дополняется конструктами «быть лучше других». Таким образом, старшие девочки рассматривают возможность самореализации не только через одобрение и признание, но и через превосходство. Показано, что треть девочек статусные ценности оценивают эмоционально положительно (радостный, приятный) и чуть меньше четверти — отрицательно (чужой, неприятный).

В группе мальчиков была получена следующая интерпретация факторов.

Фактор 1 — отношение к своему положению в школьном коллективе. У мальчиков всех возрастов наибольшие веса получили конструкты «общение», «признание в коллективе», «мой авторитет и Я», «одобрение окружающих». При этом выраженные положительные оценки (описываются прилагательными легкий, расслабленный, простой) характерны для 29% младших мальчиков и 21% старших мальчиков. В то же время 21% младших и 24% старших мальчиков дают крайне отрицательные оценки этих же объектов (тяжелый, напряженный, сложный).

Фактор 2 — отношение к процессу учебы. В этот фактор вошли общие для всех мальчиков конструкты: «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба», «преодоление препятствий», «быть лучше других». При этом характер эмоциональной оценки, так же, как и у девочек, отражает степень напряженности в отношении к учебе: положительный знак факторных значений характеризуется прилагательными «сложный», «напряженный», «тяжелый», а отрицательный — прилагательными «простой», «расслабленный», «легкий». Эти оценки, как для младших, так и для старших мальчиков, оказываются разделенными почти поровну между двумя группами с крайне положительными и крайне отрицательными оценками и включают почти четверть учеников.

Фактор 3 — статусная мотивация у младших мальчиков. Наибольшие веса получили

следующие конструкты: «признание в коллективе», «мой авторитет и Я», «одобрение окружающих людей», «общение в школе», «быть лучше других». При этом выраженные положительные оценки характерны только для 29% учащихся, а 24% учащихся дают крайне отрицательные оценки этих же объектов.

У старших мальчиков фактор 3 можно обозначить как мотивацию достижения (успех в учебе). Он определяется конструктами «быть лучше других», «преодоление препятствий», «успешная учеба». При этом выраженные положительные оценки характерны для 27% учащихся. В то же время 23% учащихся дают крайне отрицательные оценки этих же объектов.

Фактор 4 можно обозначить как учебно-познавательную мотивацию. У мальчиков наибольшие веса получили конструкты «самосовершенствование в учебе», «глубокие и прочные знания», «успешная учеба». Характер эмоциональной оценки оказывается разделенным между двумя группами учеников: крайне положительные оценки характерны почти для четверти учащихся (25% младших и 28% старших), а крайне отрицательные — для 21% младших и 26% старших.

Таким образом, проведенный анализ позволил определить не только основные направления (типы) в индивидуальном эмоциональном отношении обследованной группы старшеклассников, но и выявить специфику их учебной мотивации, а также определить соответствующие индивидуальные мотивационные профили каждого учащегося. Это дало возможность далее проводить сопоставление выраженности в индивидуальном профиле соответствующей мотивации (путем вычисления соответствующих корреляций) с показателями другой методики — исследования самоотношения. Корреляции вычислялись отдельно по группам мальчиков и девочек, далее описываются только значимые ($p < 0,05$) взаимосвязи.

Выраженность учебной мотивации у младших девочек положительно коррелирует ($r=0,27$) с отраженным самоотношением (ожиданием положительного отношения окружающих).

У старших девочек выраженность мотивации достижения коррелирует положительно с

внутренней конфликтностью ($r=0,32$) и отрицательно — с самопривязанностью ($r=-0,27$). Они склонны к рефлексии, сомнениям, неудовлетворенности собой. Имеют тенденцию к изменению собственного Я.

Выраженность мотивации долженствования (учеба как тяжелый труд) у младших девочек отрицательно коррелирует с отраженным самоотношением ($r=-0,32$). Они сомневаются в положительном отношении к себе окружающих. В то же время у младших девочек выраженность статусной мотивации положительно связана с отраженным самоотношением ($r=0,47$) и с самоуверенностью ($r=0,32$). То есть для них характерны самоуверенность, ощущение силы своего Я и ожидание положительного отношения к себе у большинства окружающих.

Выраженность мотивации общения у старших девочек значимо положительно связана с самопривязанностью ($r=0,29$), т. е. с ригидностью Я-концепции, консервативной самодостаточностью и нежеланием развития собственного Я.

Выраженность статусной мотивации у старших девочек положительно коррелирует с самопринятием ($r=0,28$). Для них характерно дружеское отношение к себе, согласие со своими внутренними побуждениями.

Выраженность мотивации признания в коллективе у младших мальчиков коррелирует положительно с самоуверенностью ($r=0,33$) и отрицательно — с внутренней конфликтностью ($r=-0,47$). Они имеют тенденцию к самоуверенности, поверхностному самодовольству и отрицанию собственных проблем.

Выраженность мотивации долженствования (учеба как тяжелый труд) у младших мальчиков коррелирует положительно с самообвинением ($r=0,35$) и отрицательно — с отраженным самоотношением ($r=-0,36$). Они не верят в свою способность вызвать у других уважение и склонны к отрицательным эмоциям в адрес Я.

Выраженность учебно-познавательной мотивации у старших мальчиков положительно коррелирует с самоуверенностью ($r=0,26$) и с самоценностью ($r=0,26$). Они уверены в себе и предполагают ценность своего Я для других.

Обсуждение

Как следует из полученных результатов, половая и возрастная специфика затрагивает одновременно и эмоциональное отношение, и самоотношение, а также взаимосвязи между ними. Поскольку выделенные факторы отражают целую систему возможно неосознанных эмоциональных отношений к объектам-ценностям школьной жизни, то их можно рассматривать в качестве определенной мотивации к школе.

У девочек эмоциональное отношение к учебе в большей степени согласуется с их самоотношением, что связано, возможно, с более ранним осознанием своего Я. В то же время у младших мальчиков согласуется только мотивация должностования и признания в коллективе, а при взрослении — только учебно-познавательная мотивация.

Так, по группе факторов учебной мотивации (учебной у младших девочек, мотивации достижения у старших и учебно-познавательной мотивации у младших и старших мальчиков) можно отметить большее сходство между возрастными для мальчиков по сравнению с девочками. Мотивация самоутверждения в учебе в представлении девочек младшей группы связана с самореализацией через самые различные сферы школьной жизни (самосовершенствование, успешную учебу, друзей, общение, авторитет и преодоление). Этот факт хорошо согласуется с их самоотношением: они уверены в положительном отношении ближайшего окружения. С возрастом у девочек с мотивацией достижения общение, друзья и авторитет уходят на второй план, остается узкий и конкретный набор ценностей успеха в учебе и достижения. А их самоотношение уже связано с сильным желанием изменений и развития собственного Я, склонностью к рефлексии, сомнениям, неудовлетворенности собой. В исследовании [11] показано также, что девочки чаще, чем мальчики, рассматривают учебную деятельность как важный фактор, определяющий профессиональную и социальную успешность.

Вторую группу факторов составляет мотивация должностования, когда учеба воспринимается как тяжелый и напряженный труд. У девочек с отрицательным эмоциональным

отношением к учебе ценности познания, одобрения и признания в коллективе входят в один фактор отношения к учебе в целом. Это согласуется и с их самоотношением: неуверенностью в своей способности вызывать положительное отношение у большинства окружающих. В то же время у мальчиков, в отличие от девочек с мотивацией должностования, учебные и аффилиативные ценности разделяются уже в младшем возрасте и образуют соответственно два разных фактора-мотива, содержание и эмоциональная оценка которых с возрастом значительно не меняются. Таким образом, у мальчиков ценности познания, самосовершенствования и аффилиативные ценности на эмоциональном уровне разделяются. Мотивация признания в коллективе и мотивация должностования также согласуется с самоотношением у младших мальчиков. Мальчики, которые оценивают свое положение в коллективе прилагательными «легкий» и «простой», имеют тенденцию к высокому самоотношению, поверхностному самодовольству и отрицанию собственных проблем. Мальчики, для которых учеба осознается как тяжелый труд, не верят в свою способность вызвать у других уважение и склонны к отрицательным эмоциям в адрес своего Я. У девочек эта мотивация также связана с предвосхищаемым, отраженным отношением других людей.

У младших мальчиков собственно статусная мотивация включает ценности самоутверждения через общение, признание, одобрение и авторитет. С взрослением статусная мотивация у мальчиков трансформируется в мотивацию достижения и превосходства через успешную учебу. Таким образом, в сознании мальчиков со статусной мотивацией такие ценности, как «успешная учеба» и «быть лучше других» имеют смысл мотивации самоутверждения и превосходства. Характерно, что эта мотивация у мальчиков на данной выборке не связана значимо с параметрами самоотношения.

У девочек аффилиативно-статусная мотивация разделяется на два фактора — собственно статусная, которая с взрослением приобретает больше смысл межличностной конкуренции и превосходства, и собственно

мотивация общения. Для старших девочек с направленностью на общение характерна ригидность Я-концепции, связанная с отрицанием желательности развития собственного Я, они уверены в положительном отношении к себе большинства окружающих.

Ранее было показано [5], что девочки чаще отмечают важность для них коммуникативного аспекта (возможность общаться в школе). У них собственно статусная мотивация хорошо согласована с самоотношением: характеризуются самопринятием (согласие со своими внутренними побуждениями), уверенностью в себе и в положительном отношении большинства окружающих. В работе [4] показано, что статусная мотивация тесно связана с самоуверенностью и с самопринятием. Таким образом, девочки, ориентированные на общение и высокий статус, имеют позитивное самоотношение.

У мальчиков учебно-познавательная мотивация представлена непосредственно ценностями познания, самосовершенствования и успешной учебы. В работе [11] показано, что мальчики чаще проявляют мотивацию, связанную с развитием способности к самостоятельному получению новых знаний. Этот тип мотивации связан с их самоотношением: они уверены в себе и предполагают ценность своего Я для других.

Как следует из полученных результатов, возрастные изменения эмоционально-мотивационного отношения и самоотношения в старшем школьном возрасте имеют выраженную половую специфику. Это можно объяснить разными социальными требованиями (установками и стереотипами) к мальчикам и девочкам. Исследования, посвященные половым стереотипам, также показывают, что различные ожидания учителей, родительские ожидания влияют на самовосприятие ребенка [1; 2; 10; 13; 14].

Таким образом, полученные результаты представляются важными, как для дифференцированного обучения, так и для организации более эффективной психологической поддержки воспитательной работы в школе. Отношение личности к собственному Я в связи с актуальными мотивами оказывает существенное влияние на поведение учащегося, а также регулирует возникновение и разреше-

ние когнитивно-эмоциональных конфликтов личности. Понимание исследуемых особенностей может существенно облегчить деятельность практического психолога. Данные результаты будут иметь большое значение для перспективных исследований особенностей проявления и разрешения когнитивно-эмоциональных конфликтов, в том числе в телекоммуникативном диалоге, а также в разработке компьютеризированных средств его диагностики.

В целом, проведенное исследование дало следующие результаты.

1. Описана половая специфика взаимосвязей эмоционально-мотивационного отношения к учебе и параметров самоотношения.

2. Обнаружено, что у девочек эмоционально-мотивационное отношение к учебе в большей степени согласованы с параметрами самоотношения.

3. Обнаружено, что с возрастом происходит изменение смыслового содержания некоторых мотивов: для мальчиков — в сфере аффилиативно-статусной мотивации, а для девочек — в сфере самоутверждающей учебной мотивации.

4. Мотивация долженствования (учеба как необходимый труд) оказалась в большей степени сходной для групп мальчиков и девочек и незначительно изменяется при взрослении.

Перспективы и ограничения исследования

Выявленные особенности эмоционально-мотивационного отношения к учебе отражают только фактическое состояние, тогда как причины их формирования еще требуют дальнейшего исследования. Возможно, на формирование особенностей мотивации существенно влияет семья (семейные ценности и половые стереотипы). Для старшекласников также существенной может быть и роль учителей, а также их ближайшего социального окружения. Не менее важен вопрос влияния национальных и культурных особенностей. Все эти вопросы не были целью настоящего исследования, однако в дальнейшем использованный в данной работе подход, как представляется, можно применить и к другим группам школьников, сформированным по соответствующим критериям.

Литература

1. Архиреева Т.В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 67—77.
2. Берн Ш. Гендерная психология: пер. с англ. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
4. Вартанова И.И. Изучение личности подростка в учебной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 8—14.
5. Вартанова И.И. Специфика взаимосвязи эмоционального и понятийного компонентов учебной мотивации // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 77—85. DOI:10.17759/chp.2018140208
6. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
7. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 100—109. DOI: 10.17759/chp.2015110309
8. Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения. М.: Смысл, 1993. 32 с.
9. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: Изд-во МГУ, 1983. 175 с.
10. Самбикина О.С. Детско-родительские отношения как фактор формирования стиля учебной деятельности подростков разного пола // Тридцать вторые Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность: материалы всероссийской научно-практической конференции (г. Пермь, 20—21 октября 2017 г.) / Ред. А.А. Фихман. Пермь: ПГГПУ, 2017. С. 150—153.
11. Собкин В.С., Калашникова Е.А. Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3—15.
12. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 284 с.
13. Dweck C S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators // Developmental Psychology. 1978. Vol. 11. P. 147—156.
14. Garanina Zh., Balyaev S., Ionova M.. The Role of Self-Attitude in the Personal and Professional Development of High School Students // The Education and science Journal. 2019. Vol. 21. P 82—96. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-1-82-96.
15. Vartanova I.I. Motivations of high school students of different sex and age // Psychology in Russia: State of the Art. 2018. Vol. 11. № 3. P. 209—224.
7. Kulagina I.Yu. Dominiruyuchaya motivatsiya shkol'nikov: vozrastnye tendentsii i usloviya razvitiya [Dominant Motivation in Schoolchildren: Age Trends and Conditions of Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 100—109. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: 10.17759/chp.2015110309
8. Pantileev S.R. Metodika issledovaniya samootnosheniya [Methodology for the study of self-relationship]. Moscow: «Smysl» Publ., 1993. 32 p. (In Russ.).
9. Petrenko V.F. Vvedenie v eksperimental'nyyu psikhosemantiku. Issledovanie form reprezentatsii v obydennom soznanii. [Introduction to experimental psychosemantics. Study forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: MGU Publ., 1983. 175 p. (In Russ.).
10. Sambikina O.S. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor formirovaniya stilya uchebnoi deyatel'nosti podrostkov raznogo pola [Child-parent relations as a factor in the formation of the style of educational activity of adolescents of different sexes]. In Fikhman A.A. (ed.), *Tridsat' vtorye Merlinskie chteniya: Sposobnosti. Odarennost'. Individual'nost': materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Thirty second Merlin readings: Abilities. Giftedness. Individuality: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conferenc]* (Perm, October 20—21,

References

- 2017). Perm': Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet Publ., 2017, pp. 150—153. (In Russ.).
11. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Dinamika motivatsionno-tselevykh transformatsii uchebnoi deyatel'nosti u uchashchikhsya osnovnoi shkoly [Dynamics of motivational-targeted transformation of educational activity of students of basic school]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2015, no. 3, pp. 3—15. (In Russ.; abstr. in Engl.).
12. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti [Self-identity]. Moscow: MGU Publ., 1983. 284 p. (In Russ.).
13. Dweck C.S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 1978. Vol. 11, pp. 147—156.
14. Garanina Zh., Balyaev S., Ionova M. The Role of Self-Attitude in the Personal and Professional Development of High School Students. *The Education and science journal*, 2019. Vol. 21, pp. 82—96. DOI:10.17853/1994-5639-2019-1-82-96.
15. Vartanova I.I. Motivations of high school students of different sex and age. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11, no. 3, pp. 209—224.

Информация об авторах

Вартанова Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ МГУ имени М.В.Ломоносова), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>, e-mail: iivart@mail.ru

Information about the authors

Irine I. Vartanova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0716-9648>, e-mail: iivart@mail.ru

Получена 04.04.2020

Received 04.04.2020

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020

Отношение к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы

Волкова Е.Н.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>,
e-mail: envolkova@herzen.spb.ru

Микляева А.В.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>,
e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Кошелева А.Н.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2497-6414>,
e-mail: alkosh@inbox.ru

Хороших В.В.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>,
e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Представлены результаты исследования, в котором на основании результатов анкетирования 422 подростков 15—17 лет, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы, был описан конструкт «отношение к собственной одаренности». Авторы исходят из того, что специализированная поддержка детей и подростков с признаками одаренности предполагает учет особенностей их социальной ситуации развития, в значительной мере определяемой фактом идентификации личности в качестве одаренной. «Маркировка

одаренности» оказывает существенное влияние на систему межличностных отношений, а также самоотношение детей и подростков. Однако на сегодняшний день в психологии отсутствует целостный конструкт феномена «отношение к собственной одаренности», что определило теоретическую и эмпирическую разработку конструкта отношения к собственной одаренности в качестве цели представляемого в данной статье исследования. С помощью факторного анализа были выделены основные размерности конструкта «отношение к собственной одаренности», типичные для старших подростков: оценка ресурсов — рисков одаренности; среда проявления рисков и ресурсов одаренности (внутренняя — внешняя); локализация условий высоких достижений (внутренняя — внешняя). На основе анализа достоверности различий показаны возможности конструкта для выявления половой специфики отношения к собственной одаренности у старших подростков, обучающихся по специализированным образовательным программам.

Ключевые слова: одаренность, отношение к собственной одаренности, подросток, маркировка одаренности.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00729.

Для цитаты: Волкова Е.Н., Микляева А.В., Кошелева А.Н., Хороших В.В. Отношение к собственной одаренности у старших подростков, прошедших педагогический отбор на специализированные образовательные программы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 49—63. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250305>

Self-Perception of Giftedness in Adolescents Selected for Gifted Education Programmes

Elena N. Volkova

Herzen State Pedagogical University of Russia,
 Saint Petersburg, Russia,
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>,
 e-mail: envolkova@ Herzen.spb.ru

Anastasiya V. Miklyeva

Herzen State Pedagogical University of Russia,
 Saint Petersburg, Russia,
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>,
 e-mail: a.miklyeva@gmail.com

Aleksandra N. Kosheleva

Herzen State Pedagogical University of Russia,
 Saint Petersburg, Russia,
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2497-6414>,
 e-mail: alkosh@inbox.ru

Valeriya V. Khoroshikh

Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>,
e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Specialized support for gifted children and adolescents should be based on the specifics of their social situation of development which is largely determined by the fact of identifying a person as gifted. 'Labeling giftedness' has a significant impact on the system of interpersonal relationships and self-attitude of children and adolescents. However, there is no holistic construct of the phenomenon of 'self-perception of giftedness' in psychology today, therefore, we defined the theoretical and empirical development of this construct as the goal of our study. The paper presents the results of this study which describes the construct of 'self-perception of giftedness' basing on the survey of 422 adolescents aged 15—17 years who had been selected for gifted education programmes. Using factor analysis we identify the main dimensions of the construct typical for late adolescence: giftedness resources/risks assessment; environment of risks and resources manifestation (internal/external); localization of conditions for high achievement (internal — external). Basing on the analysis of the significance of differences, we outline the perspectives of using the construct to reveal gender specifics of self-perception of giftedness in older adolescents enrolled in gifted education programmes.

Keywords: giftedness, self-perception of giftedness, adolescents, labeling giftedness.

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-013-00729.

For citation: Volkova E.N., Miklyaeva A.V., Kosheleva A.N., Khoroshikh V.V. Self-Perception of Giftedness in Adolescents Selected for Gifted Education Programmes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 49—63. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250305> (In Russ.).

Введение

На современном этапе развития системы образования во всем мире уделяется большое внимание специальной поддержке одаренных детей и подростков. Эта поддержка часто реализуется в формате краткосрочных или долгосрочных образовательных программ, ориентированных на то, чтобы помочь таким детям и подросткам достичь наивысших результатов в той области, в которой проявляются их незаурядные способности, и предполагает учет особенностей их личностного развития.

В современных психологических исследованиях проблематика детской и подростковой

одаренности раскрывается преимущественно в связи с изучением предпосылок достижения высоких результатов в тех сферах деятельности, в которых проявляется одаренность. В то же время значительно реже отмечается особый характер социальной ситуации развития детей и подростков, обучающихся по специальным образовательным программам, во многом определяемый фактом идентификации их как одаренных, что в зарубежной психологии обозначается как «маркировка в качестве одаренного» или «ярлык одаренности» («labeling as gifted») [18; 19; 30].

В 1970—1990-х гг. в Западной Европе и Америке было проведено несколько исследова-

дований, результаты которых наглядно показали, что «ярлык одаренности» оказывает серьезное влияние на жизнь детей и подростков, прежде всего, в сфере отношения к себе как к человеку, обладающему незаурядными способностями в какой-либо сфере деятельности [18]. Исследователи отмечают, что в подростковом возрасте одаренность может усиливать свойственную данному этапу развития уязвимость к социальным проблемам и личностному стрессу [27]. Особая актуальность проблематики отношения к собственной одаренности в подростковом возрасте определяется повышенным уровнем сензитивности к обратной связи, дифференциацией системы самооценок, доминированием аффективного компонента в структурах самоотношения, развитием рефлексии в целом.

Несмотря на довольно большой интерес к проблематике отношения одаренных подростков к собственным возможностям, на сегодняшний день отсутствует непротиворечивое представление о феномене «отношение к собственной одаренности». В то время как наличие такого понятия позволило бы интегрировать накопленные в психологии сведения о психологическом содержании этого аспекта самоотношения одаренных подростков, механизмах его формирования и проявления в их повседневной жизни и деятельности. Цель представляемого в данной статье исследования состояла в определении содержания понятия «отношение к собственной одаренности» и его эмпирических референтов.

«Маркировка одаренности»: механизмы воздействия на личность подростка и психологические последствия

«Маркировка ребенка или подростка как одаренного» включает его в принципиально иной, нежели его сверстников, социальный дискурс, запуская процесс формирования принципиально новых аспектов его идентичности и изменяя его позицию в отношении с окружающими людьми. Таким образом, основная функция любой «социальной маркировки» заключается в регуляции соци-

ального поведения индивидуумов [13]. В совокупности это позволяет рассматривать «одаренность» как социальный конструкт, представляющий собой продукт социального сравнения и продуцирующий различные контекстуальные представления о разных сторонах действительности, в том числе и об одаренности [11].

Исследователи отмечают, что конструкт «одаренность» амбивалентен по своему содержанию, что находит отражение в характере отношений детей и подростков, «маркированных как одаренных», с другими людьми.

Так, R.F. Patchett и Y. Gauthier отмечают, что несмотря на традиционность ассоциации слова «одаренный» с успехом и уважением, на практике «маркировка одаренности» часто становится причиной проблем в межличностных отношениях [31]. Анализируя социальный контекст развития детей и подростков, «маркированных как одаренные», L. Coleman и T. Cross сформулировали концепцию социальной стигмы одаренности, согласно которой результатом стигматизации является актуализация многочисленных стереотипов, оказывающих влияние на взаимодействие между одаренным человеком и окружающими его людьми [14]. Их последующие исследования показали, что «маркировка одаренности» затрагивает самоотношение подростков, демонстрирующих признаки одаренности, и их адаптацию к различным аспектам социального взаимодействия [18]. При этом «стигма одаренности» наиболее ярко проявляется в отношении детей и подростков с признаками академической одаренности и в значительно меньшей степени — в отношении тех детей, которые проявляют неординарные способности в сфере искусства или в спорте [21; 30].

Идентификация ребенка или подростка как одаренного оказывает существенное влияние на систему социальных связей и межличностных отношений одаренной личности, определяя то, как его воспринимают члены семьи, сверстники и педагоги [19].

Так, имеются данные о том, что в семьях, в которых родители воспринимают своих детей как одаренных, фокус родительского

внимания часто смещается именно на такого ребенка в ущерб его братьям и сестрам [16]. В то же время показано, что дети, воспринимаемые собственными родителями как одаренные, часто имеют сниженную самооценку и более высокий уровень тревожности в силу того, что их родители ориентированы преимущественно на достижение высоких результатов и в меньшей степени уделяют внимание эмоциональным переживаниям детей, что зачастую воспринимается одаренными подростками как давление и порождает страх несоответствия ожиданиям [17].

«Маркировка одаренности» оказывает влияние и на отношения подростков с учителями. Исследователи фиксируют преимущественное внимание учителей к развитию способностей «маркированных» детей и подростков в ущерб удовлетворению других потребностей, связанных с развитием личности [23], а также распространенность негативного отношения педагогов к подросткам, проявляющим признаки одаренности (прежде всего, академической), склонность воспринимать таких подростков как более самоуверенных и эгоистичных [21]. Определенная противоречивость в оценках степени подверженности отношений «подросток—учитель» негативным последствиям «маркировки одаренности», вероятно, объясняется потенциальной вариативностью профессиональной позиции конкретных учителей, их готовностью к работе в гетерогенных коллективах и к реализации принципов дифференцированного обучения [12].

Изучая систему отношений «маркированных» подростков со сверстниками, A. Tannenbaum, K. Striley показывают, что одаренные дети и подростки находятся под мощным влиянием своих сверстников, которые, как правило, признают их превосходство, но зачастую воспринимают их как «ненормальных» или «неполноценных», что способствует актуализации переживания социальной изоляции, дистанцированности у одаренных и может рассматриваться в качестве важного фактора, определяющего отношение к собственной одаренности [33; 35].

Отношение к собственной одаренности у подростков, «маркированных как одаренные»

Исследователи отмечают, что для одаренных подростков характерно более раннее становление дифференцирующих возможностей самосознания, позволяющих им осознать собственную уникальность [7]. В. Kerr, N. Colangelo и J. Gaeth выделили три аспекта отношения подростков к собственной одаренности: академический (включающий представления о том, что одаренность определяет возможность более высокой академической успеваемости, обучения на «продвинутых» образовательных программах); личностный (предполагающий представления об одаренности как предпосылке развития потенциала и более высокой уверенности в себе) и социальный (характеризующий представления об отношениях со сверстниками). Согласно полученным ими результатам, академический и личностный аспекты отношения подростков к собственной одаренности, как правило, имеют более позитивную модальность, в сравнении с социальным аспектом, оцениваемым более негативно [26]. Негативная модальность социального аспекта отношения подростков к собственной одаренности была зафиксирована в исследованиях D. Hewitt и др. авторов, согласно которым она находит выражение в ожидании негативного отношения, зависти со стороны окружающих, страха не оправдать ожидания родителей и педагогов [21]. В литературе имеются сведения о том, что негативная модальность отношения к собственной одаренности в большей степени свойственна для девушек, в сравнении с юношами, что объясняется существующими негативными стереотипами в отношении одаренных женщин [34].

Примечательно, что для подростков с признаками одаренности в значительно большей степени, чем для их сверстников, типична склонность объяснять свои достижения приложенными усилиями, а не фактом наличия незаурядных способностей [9; 10]. Возможно, именно поэтому многие подростки с признаками одаренности считают, что другие рассматривают их как «иных», что побуждает подростков

к тому, чтобы контролировать информацию о себе, маскируя свои возможности [14].

Особенности отношения к собственной одаренности у подростков, обучающихся на специализированных программах

Поскольку в основе стигматизации одаренности лежат механизмы социального сравнения и контроля, психологические эффекты «маркировки» будут варьироваться в зависимости от того, насколько разнородной или, напротив, однородной является социальная среда, в которой происходит личностное становление подростка с признаками одаренности.

Наиболее распространённая гипотеза, объясняющая механизмы позитивного влияния обучения подростков с признаками одаренности по специальным образовательным программам, заключается в том, что в этих условиях достигается согласованность личностных и социальных оценок, которая способствует адаптации к «маркировке в качестве одаренного» [24]. Подростки, участвующие в специализированных программах, в большинстве своем считают их целесообразными и эффективными, воспринимая этот опыт как ресурс саморазвития [25].

В то же время психологические эффекты пребывания в однородной по уровню способностей среде могут носить и принципиально иной характер. Так, согласно модели «большой рыбки в маленьком пруду», предложенной Н.В. Marsh и J.W. Parker [28], отношение одаренных детей и подростков к себе и своим способностям определяется контекстом сравнения своего потенциала и реальных достижений с возможностями окружающих людей, одинаково способным детям и подросткам свойственно более негативное отношение к себе в тех случаях, когда они обучаются в среде сверстников с высоким уровнем способностей. Результаты кросскультурных исследований (на материале академической одаренности) показывают, что этот эффект гораздо более выражен в странах, в которых «маркирование одаренности» осуществляется открыто, в сравнении со странами, в которых этот процесс носит менее явный характер [32]. Данный эффект обнаруживается не

только в сфере академических достижений, но и в других видах деятельности, например, в спорте [29].

В целом психологические эффекты участия подростков с признаками одаренности в специализированных образовательных программах, неизбежно влекущие за собой «маркировку их как одаренных» в силу необходимости прохождения педагогического отбора, оцениваются исследователями неоднозначно [3]. Судя по всему, наиболее мощные прогностические факторы будущих достижений связаны не с самим фактом проявления признаков одаренности в детском или подростковом возрасте, а с готовностью к усердной работе, а также с наличием эмоциональной поддержки и позитивного взгляда на жизнь [15; 20].

С нашей точки зрения, психологической категорией, позволяющей наиболее объемно отразить содержание конструирования подростком субъективной модели Я в контексте проблемы его отношения к социальному ярлыку «одаренный человек», является категория самоотношения. Согласно подходу Н.И. Сарджавеладзе, самоотношение не сводится ни к самопознанию, ни к эмоциональному самопринятию, ни к действиям в свой собственный адрес, представляя собой общее интегральное чувство «за» или «против» собственного Я [5]. В.В. Столин отмечает, что механизмом, который определяет характер самоотношения личности, является смысл Я субъекта [6], который, как уточняет С.Р. Пантिलеев, динамичен и определяется актуальной иерархией мотивов, отражая содержание деятельности, в которую включен человек, а также характер его отношений с другими людьми [4].

Отношение подростков к собственной одаренности может рассматриваться в качестве аспекта самоотношения, представляющего собой непрерывный процесс конструирования представлений о самом себе в континууме принятия—непринятия «маркировки в качестве одаренного». «Маркировка одаренности», являясь инструментом социального конструирования реальности, определяет появление в социальной ситуации развития одаренного

подростка особого измерения, принципиально отличающего ее от условий становления личности сверстников и задающего специфический вектор социального сравнения, в процессе которого формируется самоотношение одаренных подростков. В процессе конструирования самоотношения выстраивается субъективная модель собственного Я, в которой находят отражение специфика отношений подростка с признаками одаренности со значимыми другими, а также его каузальная интерпретация своих возможностей. Субъективные модели собственного Я определяются практиками взаимодействия, в которых подростку транслируются те или иные смыслы социального ярлыка «одаренный человек».

Преломляя общепсихологические представления о самоотношении к проблеме конструирования модели собственного Я подростком, идентифицированным как «одаренный», можно отметить, что тот аспект самоотношения, который выражает отношение подростка к соответствующей социальной маркировке, в разные моменты жизни может быть актуальным в большей или меньшей степени. Он актуализируется, прежде всего, в ситуациях социального сравнения и отражает различные измерения социального конструкта одаренности (в частности, «ресурс саморазвития и самореализации — фактор риска социальной дезадаптации», «природный дар как основное условие высоких достижений — достижения как результат упорного труда»; «позитивная — негативная модальность отношения к собственной одаренности»), в пространстве которых подросток, «маркированный как одаренный», выстраивает субъективную модель собственного Я, содержащую генерализованное отношение к соответствующей социальной маркировке.

Социальная ситуация развития подростков, вовлеченных в специализированные образовательные программы для одаренных, «маркирующие их в качестве одаренных», определяет формирование специфического аспекта самоотношения таких подростков — отношения к себе как к одаренному человеку. Анализ этого аспекта самоотношения подростков имеет большое значение для практики психологической работы. В связи с этим

целью данного исследования стало изучение содержания понятия «отношение к собственной одаренности» у подростков 15—17 лет, прошедших отбор на специализированные образовательные программы.

Программа исследования

Эмпирическое исследование содержания понятия «отношение к собственной одаренности» было осуществлено с помощью анкетного опроса старших подростков. Выборку исследования, сформированную в логике экспертного подхода к идентификации одаренности [1], составили 422 подростка (191 девушка и 231 юноша) в возрасте 15—17 лет, обучающиеся на специализированных образовательных программах в образовательных учреждениях для одаренных детей и подростков открытого и интернатного типов в Санкт-Петербурге и Нижнем Новгороде. Зачислению на программы в специализированные спортивные, математические школы и центры обучения одаренных детей и подростков предшествовал педагогический отбор.

Анкета, разработанная на основании результатов теоретического анализа, позволяла охарактеризовать представления подростков об условиях достижения высоких результатов в тех видах деятельности, в которых проявляется их одаренность; самооценку одаренности (реальное и зеркальное Я); модальность отношения к себе как к одаренному человеку; представления о преимуществах и проблемах одаренного человека. Участникам исследования предлагалось оценить степень согласия с каждым утверждением, включенным в анкету, по шкале от 1 до 10. Программа и протокол исследования были рассмотрены и одобрены Этическим комитетом Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (IRB00011060 Herzen State Pedagogical University of Russia IRB#1, протокол № 5 от 28.01.2019).

Для обработки результатов исследования применялись методы описательной статистики, дисперсионный анализ, факторный анализ по методу главных компонент. Расчеты осуществлялись с помощью программного пакета «Statistica 12.0».

Результаты исследования и их обсуждение

В результате факторизации данных анкеты было выделено семь факторов, описывающих основные элементы понятия «отношение к собственной одаренности» (см. табл. 1). Корректность факторного решения оценивалась по результатам теста КМО (КМО=0,815).

Первый фактор включил в себя показатели, отражающие представление о возможностях, которые появляются у одаренного человека (достижение социального успеха, получение социального признания, материальный достаток, реализация своего потенциала, переживание событийной наполненности жизни), что позволило дать ему название «Одаренность как возможность достижения успеха».

Таблица 1

Факторная структура конструкта «отношение к собственной одаренности»

Наименование фактора	Пункты анкеты, составляющие фактор	Дисперсия фактора	Доля дисперсии
1	2	3	4
Одаренность как возможность достижения успеха	Возможность зарабатывать большие деньги как преимущество одаренности (0,81) Возможность прославиться (0,79) Возможность достичь успеха в будущем (0,69) Возможность заявить о себе (0,66) Возможность посмотреть мир (0,65)	2,94	0,11
Риск социальной депривации в среде ровесников	Непонимание со стороны сверстников (0,80) Ограниченный круг общения (0,66) Зависть со стороны других (0,60) Невозможность развивать все свои таланты (0,59)	2,58	0,09
Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений	Упорство в процессе тренировок, занятий, решении учебных задач как условие достижения высоких результатов (0,76) Регулярные занятия, тренировки (0,73) Настрой на высокие результаты, победу (0,70) Уверенность в себе (0,63) Понимание цели занятий (0,62)	2,65	0,09
Уверенность в собственной одаренности	Окружающие (родители, учителя) считают меня одаренным человеком (0,82) Мои друзья и ровесники считают меня одаренным человеком (0,81) Я считаю себя одаренным человеком (0,74) Моя одаренность проявляется в разных видах деятельности (0,67)	2,55	0,09
Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе	Возможность общаться с единомышленниками как преимущество одаренности (0,84) Возможность заниматься любимым делом (0,73) Возможность общаться с интересными людьми (0,70)	2,23	0,08
Риск физического неблагополучия	Недостаток свободного времени (времени для развлечений, отдыха) как проблема одаренности (0,78) Усталость (0,72) Риски ухудшения здоровья (0,62)	2,25	0,08
Опыт соревнований как условие высоких достижений	Участие в соревнованиях, конкурсах и предметных олимпиадах высокого уровня как условие достижения высоких результатов (0,83) Опыт участия в конкурсах, соревнованиях (0,79)	1,69	0,06

Во второй фактор вошли пункты анкеты, отражающие представление о возможных проблемах и сложностях, сопряженных с одаренностью, возникающих во взаимодействии одаренной личности со сверстниками (непонимание, негативные чувства, изоляция), в связи с чем данный фактор был квалифицирован как «Риск социальной депривации в среде ровесников».

Третий фактор объединил пункты анкеты, отражающие представление о личностных предпосылках высоких достижений, демонстрируемых одаренным человеком (целеустремленность, направленность личности на достижение результата, готовность прилагать усилия, преодолевать себя для достижения успеха, осознанность, веру в себя), и был назван «Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений».

Четвертый фактор объединил собственные и зеркальные оценки своего потенциала, что позволило обозначить его как «Уверенность в собственной одаренности».

Пятый фактор включил в себя переменные, отражающие представление о ресурсах одаренности в контексте социального взаимодействия. Одаренность выступает в качестве своеобразного пропуска, позволяющего интегрироваться в привлекательную и значимую для личности группу, получать удовольствие от общения, занимаясь любимым делом в группе единомышленников. Данный фактор был назван «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе».

Шестой фактор отражает отношение к одаренности в связи с возможными рисками для личности и ее физического благополучия. Недостаток времени для развлечений, отдыха увеличивает вероятность нервно-психических перегрузок, накопления усталости и ухудшения здоровья, что позволяет определить данный фактор как «Риск физического неблагополучия».

Седьмой фактор, названный «Опыт соревнований как условие высоких достижений», отражает представление подростков о значимости составительного опыта, предполагающего умение мобилизовать свои ресурсы, контролировать свои эмоции, умение ориентироваться в требованиях к участникам

испытаний и учитывать правила и критерии оценок того или иного конкурса для достижения высоких результатов.

Таким образом, отношение подростков к собственной одаренности включает в себя общую самооценку одаренности, представления об одаренности как о возможности достижения успеха и возможности общения с единомышленниками, представления о социальной депривации одаренного человека в среде сверстников, осознание физического неблагополучия и временных ограничений одаренного человека, необходимость развития волевого потенциала личности, важность опыта участия в соревнованиях. В этих элементах воспроизводятся основные измерения конструкта «отношение к собственной одаренности», охарактеризованные на основе анализа литературы («ресурс саморазвития и самореализации — фактор риска социальной дезадаптации» [22; 26 и др.], «природный дар как основное условие высоких достижений — упорный труд как основное условие достижений» [9; 10 и др.]; «позитивная — негативная модальность отношения к собственной одаренности» [14; 18 и др.]), что может рассматриваться как подтверждение содержательной валидности предложенной модели.

В целом можно отметить, что выделенные факторы позволяют сконструировать гипотетическую модель, наглядно представляющую и иллюстрирующую полученные результаты, и выделить основные размерности отношения к одаренности: ресурсы — риски одаренности (факторы 1, 2, 6 и 7); внутренние — внешние условия высоких достижений (факторы 3 и 5); личность — социум как основная среда проявления рисков и ресурсов одаренности (факторы 1—5 и 7), а также включают генерализованную оценку собственной одаренности (фактор 4), что схематично представлено на рисунке.

Высокие нагрузки факторов «Одаренность как возможность достижения успеха», «Риск социальной депривации в среде ровесников», «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе» отражают общие закономерности развития ребенка в подростковом возрасте — определяющее влияние ведущей деятельности — общения



Рис. Модель основных размерностей отношения к одаренности

со сверстниками и временной перспективы на развитие личности. Так же как и любой одаренный подросток определяет смыслы своего существования здесь и сейчас в пространстве реальных взаимоотношений, но управляющей инстанцией этих отношений являются его представления о будущем, широкая временная перспектива. Однако для того чтобы это будущее могло реализоваться, необходимы личностные инструменты, механизмы. В подростковом возрасте таким инструментом выступает воля. И. Ялом приводит удачное образное выражение Х. Аррендт о том, что воля — это орган будущего [8]. Для подростка развитие воли как сочетание произвольности и целеустремленности является необходимым условием нормального развития, однако для большинства подростков именно этот личностный ресурс наиболее дефицитарен. По меткому замечанию Л.С. Выготского, слабость воли у подростка — это слабость цели [2]. В нашей модели фактор воли занимает одно из центральных мест. То есть на основе нашей модели можно у-

тверждать, что особенностью одаренного подростка является выраженность волевого потенциала, во всяком случае представление о том, что одаренность — это результат собственных усилий, а не просто дар, награда, подарок. Важно подчеркнуть, что в нашем случае в этот фактор включается и волевое напряжение, сила воли, и смысловые регуляторы поведения подростка, представление о цели и назначении действий и деятельности.

Отличительной особенностью отношения к собственной одаренности одаренных подростков оказались значительные нагрузки фактора физического неблагополучия, что отражает, на наш взгляд, особенности организации жизнедеятельности одаренных подростков. Можно предположить, что информационно-пространственно-временной континуум жизни ученика специализированного образовательного учреждения не отвечает психофизиологическим возможностям подростка и акцентирует идею повышения рисков нарушений физического и психологического здоровья.

Необходимость участия в соревнованиях, конкурсах составляет обязательное условие развития одаренного подростка, что определяется в нашей модели фактор опыта участия в соревнованиях.

Проверка значений факторов на нормальность распределения показала, что факторы «Одаренность как возможность достижения успеха», «Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе» имеют распределения, отличные от нормального со сдвигом в сторону более высоких значений. Это позволяет предположить их дифференцирующий статус для подростков с академической, спортивной и лидерской одаренностью.

В табл. 2 представлены среднегрупповые значения и стандартные отклонения показателей, характеризующих особенности отношения к собственной одаренности в целом по выборке, а также с учетом пола респондентов. В связи с тем, что каждый фактор включает разное количество переменных, вычисление среднегрупповых значений проводилось по усредненным показателям для каждого фактора, в итоге диапазон возможных оценок по каждому параметру находится в пределах от 1 до 10.

Можно отметить, что самооценка одаренности у наших респондентов отличается опти-

мальными значениями с некоторой тенденцией к повышению: опрошенные подростки уверены в собственной одаренности, демонстрируя незначительные колебания уверенности в своих способностях, что, с одной стороны, можно объяснить возрастными особенностями опрошенных, с другой стороны, многоплановостью и значимостью ситуаций, актуализирующих проявление одаренности у учащихся старшей школы. Опрошенные подростки склонны высоко оценивать роль личностных ресурсов, и в частности, мотивационно-волевой регуляции в достижениях одаренного человека, а также позитивно оценивают ресурсы одаренности для развития, самореализации личности, достижения успеха и социальной интеграции с референтными группами. Они придают достаточно большое значение соревновательному опыту, отмечая его роль и значимость для достижений, что можно объяснить распространенностью практики оценки учебных достижений, достижений в рамках предметных олимпиад для идентификации одаренности, а также важностью внешних оценок в определении способностей в подростковом возрасте. При этом риск физического неблагополучия одаренной личности оценивается ими выше, чем риск социальной депривации в среде сверстников, что может быть связано с благоприятным социально-психологическим клима-

Таблица 2

Среднегрупповые значения, стандартные отклонения показателей, характеризующих особенности отношения к собственной одаренности

Показатель	В целом по группе M(σ)	В группе девушек M(σ)	В группе юношей M(σ)	F
1. Одаренность как возможность достижения успеха	7,3 (1,9)	7,49 (1,99)	7,39 (1,97)	0,26
2. Риск социальной депривации в среде ровесников	3,8 (2,1)	4,29 (2,15)	3,44 (1,90)	18,52**
3. Мотивационно-волевая регуляция как ресурс высоких достижений	8,9 (1,2)	8,99 (1,08)	8,80 (1,30)	2,82
4. Уверенность в собственной одаренности	6,6 (1,9)	6,31 (1,99)	6,76 (1,86)	5,57*
5. Опыт соревнований как условие высоких достижений	7,5 (2,1)	7,26 (2,10)	7,77 (2,01)	6,68**
6. Одаренность как ресурс принадлежности к референтной группе	7,7 (2,2)	7,77 (2,18)	7,64 (2,16)	0,34
7. Риск физического неблагополучия	5,9 (2,5)	6,52 (2,43)	5,37 (2,49)	22,69***

Условные обозначения. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$.

том тех образовательных учреждений, где проходят обучение подростки, отсутствием явного разрыва между способностями обучающихся, гомогенностью образовательной среды.

Анализ значимости различий средних значений выделенных компонентов отношения к собственной одаренности у юношей и девушек показал, что юноши демонстрируют более высокую уверенность в собственной одаренности, а также признают более высокую значимость для собственных достижений опыта соревнований. Полученные различия можно объяснить как темпами развития девушек и юношей в подростковом возрасте (девушки демонстрируют более высокий уровень рефлексии), так и гендерными стереотипами, согласно которым стремление к социальному успеху и участию в конкурентной борьбе традиционно чаще приписываются мужскому полу. В целом эти результаты совпадают с данными о различиях в отношении к собственной одаренности девушек и юношей [32], что также подтверждает содержательную валидность предложенной модели.

Выводы

Результаты нашего исследования позволяют определить феномен «отношение к собственной одаренности» как аспект самоотношения личности, актуализирующийся в ситуациях социального сравнения и включающий в себя общую самооценку одаренности, представления об одаренности как о возможности достижения успеха и возможности общения с единомышленниками, представления о риске социальной депривации одаренного человека в среде сверстников, осознание угрозы физического неблагополучия и временных ограни-

чений одаренного человека, необходимость развития волевого потенциала личности, важность опыта участия в соревнованиях.

На примере подростков 15—17 лет, обучающихся на специализированных образовательных программах, показано, что для подростков, «маркированных как одаренные», характерны такие размерности отношения к собственной одаренности, как: оценка ресурсов — рисков одаренности; локализация (внутренняя — внешняя) условий высоких достижений; среда (внутренняя — внешняя) проявления рисков и ресурсов одаренности.

Содержательная валидность предложенной модели подтверждается сопоставимостью полученных результатов с данными, полученными в исследованиях других авторов, как в отношении структурных компонентов модели в целом, так и возможностью воспроизведения с ее помощью тенденций становления отношения к собственной одаренности у юношей и девушек. Дальнейшие исследования предполагают необходимость анализа возможностей предложенной модели для изучения отношения к собственной одаренности у подростков с учетом специфики деятельности, в которой проявляются их способности.

В данной работе затрагивается то изменение образования, от которого зависит его включающий, т.е. инклюзивный потенциал. Инклюзию принято характеризовать как конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за него [9]. Современная концепция инклюзии на первое место ставит задачу адаптации общества к особенностям составляющих его индивидов.

Литература

1. Волкова Е.Н., Микляева А.В., Хороших В.В. Критерии идентификации детской и подростковой одаренности как основание для формирования выборки при проведении психологических исследований // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12. № 1. С. 69—78.
2. Выготский Л.С. Педология подростка // Психологические теории подросткового возраста: хрестоматия / Сост. М.К. Павлова. Москва: АНО ПЭБ, 2008. С. 284—324.
3. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект

- [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 26—44. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: 24.03.2020).
4. Пантилев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во МГУ, 1991. 100 с.
5. Сарджвалдзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей / Под ред. Н.И. Сарджвалдзе, Ш.Н. Чхартишвили. Тбилиси: «Мицнереба», 1974. С. 103—107.
6. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 288 с.

7. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепция одаренных учащихся средней школы // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 38. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.02.2020).
8. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Изд-во Класс, 2019. 576 с.
9. Assouline S., Colangelo N., Ihrig D., Forstadt L. Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students // *Gifted Child Quarterly*. 2006. Vol. 50 (4), P. 283—294. DOI:10.1177 / 001698620605000402
10. Bain Sh.K., Bell Sh.M. Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers // *Gifted Child Quarterly*. 2004, Vol. 48 (3). P. 167—178. DOI:10.1177/001698620404800302
11. Barab S.A., Plucker J.A. Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning // *Educational Psychologist*. 2002. Vol. 37. P. 165—182.
12. Brighton C.M. The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices// *Journal for the Education of the Gifted*. 2003. Vol. 27 (2/3). P. 177—206.
13. Butler J. *The Psychic Life of Power*. California: Stanford University Press, 1997. 230 p.
14. Coleman L., Cross T. Is being gifted a social handicap? // *Journal for the Education of the Gifted*. 1988. Vol. 11. P. 41—56.
15. Comerford Boyes L., Reid I., Brain K., Wilson J. Accelerated learning: A literature survey. Unpublished report, Department for Education and Skills, London, 2004.
16. Cornel D.G. Gifted children: The impact of positive labeling on the family system // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1983. Vol. 53. P. 322—335.
17. Cornell D.G., Grossberg I.N. Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment // *Journal for the Education of the Gifted*. 1989. Vol. 12. P. 218—230.
18. Cross T., Colemean L., Stewart. R. The Social cognition of gifted adolescence: An exploration of the stigma of giftedness paradigm // *Roeper Review*. 1993. Vol. 16 (1). P. 37—40.
19. Ellen J. It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented // *Roeper Review*. 2009. Vol. 31. P. 217—223. DOI:10.1080/02783190903177580
20. Freeman J. Giftedness in the Long Term// *Journal for the Education of the Gifted*. 2006. Vol. 29 (4). P. 384—403.
21. Geake J.G., Gross U.M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study// *Gifted Child Quarterly*. 2008. Vol. 52 (3). P. 217—231.
22. Hewitt D. Gifted and talented mathematics [Электронный ресурс] // *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*. 2010. Vol. 25 (3). URL: <http://www.bsrml.org.uk>
23. Howard-Hamilton M., Franks B.A. Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications // *Roeper Review*. 1995, Vol. 17 (3). P. 186—191.
24. Jenkins-Friedman R., Murphy D.L. The Mary Poppins Effect: Relationships between Gifted Students' Self Concept and Adjustment// *Roeper Review*. 1988. Vol. 11 (1). P. 26—30.
25. Juršević M., Žerak U. Attitudes Towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context// *Educational psychology from a contemporary perspective*. 2019. Vol. 12 (4). P. 101—117. DOI:10.11621/pir.2019.0406
26. Kerr B., Colangelo N., Gaeth J. Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness// *Gifted Child Quarterly*. 1988. Vol. 32 (2), P. 245—247.
27. Levine E., Tucker S. Emotional needs of gifted children: A preliminary phenomenological view// *The Creative Child and Adult Quarterly*. 1986. Vol. 11. P. 156—165.
28. Marsh H.W., Parker J.W. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 47 (1). P. 213—231. DOI:10.1037/0022-3514.47.1.213
29. Marsh H.W., Morin A.J., Parker P.D. Physical self-concept changes in a selective sport high school: a longitudinal cohort-sequence analysis of the big-fish-little-pond effect // *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2015. Vol. 37 (2). P. 150—163. DOI:10.1123/jsep.2014-0224
30. O'Connor J. Is It Good to be Gifted? The Social Construction of the Gifted Child // *Children and society*. 2012. Vol. 26. P. 293—303. DOI:10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x
31. Patchett R.F., Gauthier Y. Parent and teacher perceptions of giftedness and a program for the gifted// *BC Journal of Special Education (British Columbia)*. 1991. Vol. 15 (1). P. 25—38.
32. Salchege S. Selective school systems and academic self-concept: How explicit and implicit school-level tracking relate to the big-fish-little-pond effect across cultures // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108 (3). P. 405—423. DOI:10.1037/edu0000063
33. Striley K. The Stigma of Excellence and the Dialectic of (Perceived) Superiority and Inferiority: Exploring Intellectually Gifted Adolescents' Experiences of Stigma// *Communication Studies*. 2014. Vol. 65 (2). P. 139—153. DOI:10.1080/10510974.2013.851726
34. Swiatek M.A., Dorr R.M. Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings // *Journal of Secondary Gifted Education*. 1998. Vol. 10 (1). P. 252.
35. Tannenbaum A.J. *Gifted Children*. New York: MacMillan. 1983. 466 p.

References

1. Volkova E.N., Miklyaeva A.V., Khoroshikh V.V. Kriterii identifikatsii detskoi i podrostkovoi odarennosti kak osnovanie dlya formirovaniya vyborok pri provedenii psikhologicheskikh issledovaniy [Criteria of identification of children's and adolescent giftedness as a basis for forming samples when planning psychological research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2019, Vol. 12, no. 1, pp. 69—78. (In Russ.).
2. Vygot'skiy L.S. Pedologiya podrostka [Teenager's Pedology]. In Pavlova M.K. (ed.), *Psikhologicheskie teorii podrostkovogo vozrasta: hrestomatija = Psychological Theories of Adolescence: A Reading Book*. Moscow: ANO PJeB, 2008, pp. 284—324. (In Russ.).
3. Meshkova N.V. Zarubezhnye issledovaniya odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Elektronnyi resurs] [Research of academic giftedness in foreign studies: socio-psychological aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015, Vol. 4, no 1, pp. 26—44. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (In Russ.).
4. Pantileev S.R. Samoотношение как эмоционально-отсечная Система [Self-attitude as an emotional-evaluation system]. Moscow: Publ. MGU, 1991. 100 p. (In Russ.).
5. Sardzhveladze N.I. Struktura samootnosheniya lichnosti i sotsiogennye potrebnosti [The structure of the individual's self-attitude and sociogenic needs]. In Sardzhveladze N.I., Chkhartishvili Sh.N. (eds.), *Problemy formirovaniya sotsiogennykh potrebnostei = Problems of sociogenic needs forming*. Tbilisi: «Mitsnereba», 1974, pp. 103—107. (In Russ.).
6. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti [Self-identity]. Moscow: Publ. MGU, 1983. 288p. (In Russ.).
7. Shcheblanova E.I., Petrova S.O. Obshchaya i akademicheskaya ya-kontseptsii odarenykh uchashchikhsya srednei shkoly [General and academic self-concepts of gifted secondary school students]. *Psikhologicheskie Issledovaniya = Psychological studies*, 2014, Vol. 7, no. 38, p. 7. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 20.02.2020). (In Russ.).
8. Yalom I. Ekzistentsial'naya psikhoterapiya [Existential psychotherapy]. Moscow: Publ Klass, 2019. 576 p. (In Russ.).
9. Assouline S., Colangelo N., Ihrig D., Forstadt L. Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 2006, Vol. 50, no. 4, pp. 283—294. DOI:10.1177 / 001698620605000402
10. Bain Sh.K., Bell Sh.M. Social Self-Concept, Social Attributions, and Peer Relationships in Fourth, Fifth, and Sixth Graders Who Are Gifted Compared to High Achievers. *Gifted Child Quarterly*, 2004, Vol. 48, no. 3, pp. 167—178. DOI:10.1177/001698620404800302
11. Barab S.A., Plucker J.A. Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 2002, Vol. 37, pp. 165—182.
12. Brighton C.M. The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 2003, Vol. 27, no. 2/3, pp. 177—206.
13. Butler J. *The Psychic Life of Power*. California: Stanford University Press, 1997. 230 p.
14. Coleman L., Cross T. Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 1988, Vol. 11, pp. 41—56.
15. Comerford Boyes L., Reid I., Brain K., Wilson, J. Accelerated learning: A literature survey. Unpublished report, Department for Education and Skills, London, 2004.
16. Cornell D.G. Gifted children: The impact of positive labeling on the family system. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1983, Vol. 53, pp. 322—335.
17. Cornell D.G., Grossberg I.N. Parent use of the term "gifted": Correlates with family environment and child adjustment. *Journal for the Education of the Gifted*, 1989, Vol. 12, pp. 218—230.
18. Cross T., Colemance L., Stewart. R. The Social cognition of gifted adolescence: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 1993, Vol. 16, no. 1, pp. 37—40.
19. 19. Ellen J. It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented. *Roeper Review*, 2009, Vol. 31, pp. 217—223. DOI:10.1080/02783190903177580
20. Freeman J. Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*, 2006, Vol. 29, no. 4, pp. 384—403.
21. Geake J.G., Gross U.M. Teachers' negative affect toward academically gifted students: an evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 2008, Vol. 52, no. 3, pp. 217—231.
22. Hewitt D. Gifted and talented mathematics. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 2010, Vol. 25, no. 3. URL: <http://www.bsrml.org.uk>
23. Howard-Hamilton M., Franks B.A. Gifted adolescents: Psychological behaviors, values, and developmental implications. *Roeper Review*, 1995, Vol. 17, no. 3, pp. 186—191.
24. Jenkins-Friedman R., Murphy D.L. The Mary Poppins Effect: Relationships between Gifted Students' Self Concept and Adjustment. *Roeper Review*, 1988, Vol. 11, no. 1, pp. 26—30.
25. Jurišević M., Žerak U. Attitudes Towards Gifted Students and Their Education in the Slovenian Context. *Educational psychology from a contemporary perspective*, 2019, Vol. 12, no. 4, pp. 101—117. DOI:10.11621/pir.2019.0406
26. Kerr B., Colangelo N., Gaeth J. Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 1988, Vol. 32, no 2, pp. 245—247.

27. Levine E., Tucker S. Emotional needs of gifted children: A preliminary phenomenological view. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 1986. Vol. 11, pp. 156—165.
28. Marsh H.W., Parker J.W. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984. Vol. 47, no. 1, pp. 213—231. DOI:10.1037/0022-3514.47.1.213
29. Marsh H.W., Morin A.J., Parker P.D. Physical self-concept changes in a selective sport high school: a longitudinal cohort-sequence analysis of the big-fish-little-pond effect. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2015. Vol. 37, no. 2, pp. 150—163. DOI:10.1123/jsep.2014-0224
30. O'Connor J. Is It Good to be Gifted? The Social Construction of the Gifted Child. *Children and Society*, 2012. Vol. 26, pp. 293—303. DOI:10.1111/j.1099-0860.2010.00341.x
31. Patchett R.F., Gauthier Y. Parent and teacher perceptions of giftedness and a program for the gifted. *BC Journal of Special Education (British Columbia)*, 1991. Vol. 15, no. 1, pp. 25—38.
32. Salchege S. Selective school systems and academic self-concept: How explicit and implicit school-level tracking relate to the big-fish-little-pond effect across cultures. *Journal of Educational Psychology*, 2016. Vol. 108, no. 3, pp.405—423. DOI:10.1037/edu0000063
33. Striley K. The Stigma of Excellence and the Dialectic of (Perceived) Superiority and Inferiority: Exploring Intellectually Gifted Adolescents' Experiences of Stigma. *Communication Studies*, 2014. Vol. 65, issue 2, pp. 139—153. DOI:10.1080/10510974.2013.851726
34. Swiatek M.A., Dorr R.M. Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension of previous findings. *Journal of Secondary Gifted Education*, 1998. Vol. 10, issue 1, p. 252.
35. Tannenbaum A.J. *Gifted Children*. New York: MacMillan. 1983. 466 p.

Информация об авторах

Волкова Елена Николаевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@herzen.spb.ru

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии человека, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Кошелева Александра Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2497-6414>, e-mail: alkosh@inbox.ru

Хороших Валерия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Information about the authors

Elena N. Volkova, Doctor of Psychology, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@herzen.spb.ru

Anastasiya V. Miklyaeva, Doctor of Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Aleksandra N. Kosheleva, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2497-6414>, e-mail: alkosh@inbox.ru

Valeriya V. Khoroshikh, PhD in Psychology, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Получена 08.04.2020

Received 08.04.2020

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020

«Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов

Клементьева М.В.

Тулский государственный университет
(ФГБОУ ВО ТулГУ), г. Тула, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>,
e-mail: marinaklementyva@yandex.ru

Рассматривается роль «подлинного Я» в процессах возрастного развития студентов в диапазоне от 18 до 33 лет. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке студентов (N=320), обучающихся в российских вузах по направлениям бакалавриата и магистратуры. Измерены показатели рефлексивной оценки «подлинного Я» и «взрослого Я» (авторская методика), экзистенциальной исполненности жизни («Тест экзистенциальных мотиваций», ТЭМ), социально-психологической адаптации и зрелости («Опросник социально-психологической адаптации», СПА). Полученные результаты дают возможность говорить о том, что переживание формирующейся взрослости у студентов возникает в связи с осознанием причастности своего Я комплексу отличительных характеристик взрослости (принятие ответственности и независимости, достижение стабильной трудовой занятости и устойчивых межличностных отношений) и черт аутентичного бытия (релятивность и личная вовлеченность в процесс жизни). Выявлено, что степень рефлексии «подлинного Я» выступает также предиктором оптимистичной оценки экзистенциальной исполненности жизни и достижения студентами уровня социально-психологической зрелости.

Ключевые слова: «подлинное Я», «взрослое Я», формирующаяся взрослость, рефлексия, аутентичность, студенты.

Для цитаты: Клементьева М.В. «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 64—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306>

The “Authentic Self” as a Predictor of Emerging Adulthood in Students

Marina V. Klementyeva

Tula State University, Tula, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>,
e-mail: marinaklementyva@yandex.ru

CC BY-NC

This article explores the role of "authentic Self" in the developmental processes of students aged 18—33 years. The study involved 320 undergraduate and graduate students of Russian universities. The following aspects were measured: the reflexive assessment of the "authentic Self" and "adult Self" (using the author's technique), the existential life fulfillment ("Existential Motivation Test", EMT), the socio-psychological adaptation and maturity ("Social and Psychological Adaptation Questionnaire", SPA). The outcomes of the study demonstrate that the emotional experience of emerging adulthood is associated with one becoming aware of a combination of characteristics of adulthood (the adoption of responsibility and independence, the achievement of stable employment and stable interpersonal relationships) and the authentic being of personality (relativity and personal involvement in the process of life). We also found that the degree of the students' reflection of the "authentic Self" acts as a predictor of optimistic assessment of the existential life fulfillment and achievement of socio-psychological maturity.

Keywords: authentic Self, adult Self, emerging adulthood, reflection, authenticity, students.

For citation: Klementyeva M.V. The "Authentic Self" as a Predictor of Emerging Adulthood in Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 64—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306> (In Russ.).

Введение

Жизненное самоопределение, сопряженное с формированием целостного и непротиворечивого Я, является центральной задачей для современных молодых людей, обучающихся в высшей школе [9; 13; 15].

Вузовское образование, охватывающее период с 17 до 30 лет, отодвигает вовлеченность студентов в реальную профессиональную и социальную жизнь, обуславливая отличительные особенности развития человека в новом переходном периоде «формирующейся взрослости» (emerging adulthood) [13] в странах с высоким уровнем постиндустриального развития, к которым можно отнести современную Россию [7; 11]. Для этого периода характерны: длительное образование, сексуальные отношения до вступления в брак, откладывание брака и родительства до 30 лет, отказ от постоянного труда, нестабильность социальных отношений, сохранение финансовой зависимости от родителей и проживание в родительском доме [2; 14; 17]. К психологическим особенностям студентов в этот период можно отнести: подчеркивание своего достоинства и аутентичности, свобода самовыражения «подлинного Я», ориентация

на достижение личных целей, эгоцентризм, отказ от планов и целей при наличии затруднений в их реализации, биографическое экспериментирование, оптимистичное ожидание будущего, чувство «переходности» [9; 10; 15]. Отмечается низкий уровень эмпатии, релятивности, заботы о других людях, гражданской активности современных студентов [4; 12; 18]. Ориентация на индивидуализацию жизненного пути значительно повышает невротизацию, тревожность и дезадаптацию, поскольку студенты при этом теряют традиционные социально-культурные источники и ресурсы поддержки выбранного пути. Одной из особенностей «формирующейся взрослости» студентов является расхождение между социальными ожиданиями в отношении к ним как самостоятельным и ответственным взрослым и их субъективным нежеланием принимать на себя ответственность, ценить труд, заботиться о других, откладывая вступление во взрослость когнитивно, эмоционально и поведенчески. В результате складывается противоречие развития, связанное с ожиданием взрослости: *обладая всей совокупностью возможностей и прав быть взрослым, студенты часто не могут рефлексивно*

осмыслить и осуществить свое подлинное «Я» в индивидуальной жизни.

Подлинное Я — конструкт, образованный совокупностью характеристик, которыми личность наделяет свое Я как аутентичное, оригинальное, достоверное, конгруэнтное собственным ценностно-смысловым ориентациям и убеждениями.

В психологических исследованиях конструкт «подлинного» Я обнаруживается через противопоставление с «ложным», «неподлинным». Изначально эта традиция была задана в русле психоаналитического подхода (Д.В. Винникотт, Х. Кохут, К. Юнг и др.), ориентированного на анализ глубинных структур личности. В современных исследованиях «подлинное Я» рассматривается в *событийном контексте жизни*. Так, в группах студентов выявлены следующие отличительные *признаки «подлинного Я»*: 1) реляционная аутентичность (открытость и искренность в межличностных отношениях, понимание другими, доверие другим); 2) сопротивление внешнему влиянию; 3) доверие и выражение своих истинных чувств, желаний, мыслей, мотивов, самости; 4) удовлетворенность (наслаждение, комфорт, релаксация, счастье); 5) управление своими действиями и поступками, соответствующими системе собственных ценностей, принятие ответственности за них; 6) свобода выбора; 7) открытость (признание недостатков, достижение успеха, компетентность, безоценочное принятие себя); 8) беспристрастность в отношении своих качеств [16; 19].

Зарубежные [5; 20] и отечественные авторы [6; 10] отмечают, что рефлекслируемое и ясно осознаваемое «подлинное Я» в молодости сочетается с высоким уровнем автономии личности и является основополагающим *фактором социально-психологической адаптации*, психологического благополучия, а стремление соответствовать социальным ожиданиям и подчиняться внешнему влиянию сочетается с подавлением истинных чувств, мыслей и действий, вызывает отвращение к себе, самоотчуждение, самоотрицание, отказ от подлинного Я. В отличие от зарубежных психологов, которые «подлинное Я» видят в совокупности врожденных качеств, обуслов-

ливающих достижение самореализации и оптимального функционирования, российские психологи обнаруживают «подлинное Я» в целенаправленном экспансивном изменении потенциальных качеств личности в условиях внутреннего диалога с собой и трансформации внутреннего мира.

Итак, рефлексия «подлинного Я» опирается на социокультурные возможности развития личности и ее влияния на мир, вовлеченность в ситуации взаимодействия с другими, профессиональную продуктивность, самодерминацию и самореализацию, позитивное самопринятие и принятие других, осознание ценностей и смыслов жизни, т. е. на психологические признаки взрослости и личностной зрелости. «Подлинное Я» может выступать внутренним *ресурсом*, поддерживающим достоинство личности и независимость, укрепляющим ответственность и уверенность за результативность своей жизни.

Исходя из вышеизложенного, полагаем, что исследование рефлексии «подлинного Я» как предиктора формирующейся взрослости с учетом анализа соотнесения индивидуально-личностного видения человеком своего Я с социальными ожиданиями позволит выявить и описать личностные детерминанты развития студентов в период обучения, а также исследовать феномен формирующейся взрослости на российской выборке.

Программа исследования

Гипотезой настоящего эмпирического исследования выступило предположение о том, что рефлексия «подлинного Я» выступает предиктором формирующейся взрослости студентов в возрастном диапазоне от 18 до 33 лет.

Цель исследования — изучить показатели рефлексивного содержания «подлинного Я» и «взрослого Я», а также исследовать их связи с характеристиками экзистенциальной исполненности и социально-психологической адаптации у студентов.

Выборка. Приняли участие 320 человек, обучающихся по гуманитарным и техническим направлениям бакалавриата и маги-

стратуры в вузах г. Москвы и г. Тулы. Из них: 173 человека в возрасте 18—25 лет ($M_o = 19$) и 147 человек в возрасте 26—33 лет ($M_o = 27$). Средний возраст — $24,14 \pm 8,57$. По полу возрастные группы уравниены ($p = 0,84$).

Методики: авторская методика «Я-взрослое — Я-подлинное», шкалы ТЭМ [12] и СПА [8]. Выбор шкал обусловлен близостью к конструктам, рассматривающим Я через механизм самооценивания мыслей, поступков и чувств человека, вызванных персональным волеизъявлением, внутренним согласием с собой и причастностью к труду и заботе о других.

Инструкция авторской методики: «Заполните таблицу. Напишите 10 событий своей жизни, которые являются важными для Вас, которые сделали Вас тем, кто Вы есть (в столбце «событие»). Напротив каждого события укажите свой возраст на момент его свершения (в столбце «возраст»). Далее оцените каждое событие по степени выраженности «подлинного Я» (это когда Вы чувствовали себя больше всего похожим на себя), используя шкалу от 0 до 10, где 0 — Вы не чувствовали своей подлинности и все происходившее вызывало самоотрицание и самоотчуждение, 10 — когда Вы предельно ясно осознали себя больше всего похожим на себя (в столбце «оценка подлинного Я»). Рядом, в столбце «признак подлинности», укажите те качества (например, мысли, чувства, желания, поступки, действия, отношения и пр.), которые Вы считаете настоящим подлинными, выражающими Ваше истинное Я. Затем оцените каждое событие по степени выраженности «взрослого Я», используя шкалу от 0 до 10, где 0 — Вы не чувствовали своей взрослости, 10 — Вы предельно ясно осознали себя взрослым человеком (в столбце «оценка взрослости»).

Рядом, в столбце «признак взрослости», опишите те качества (например, мысли, чувства, желания, поступки, действия, отношения и пр.), которые делают Вас взрослым человеком».

Стимульный материал авторской методики представлен в табл. 1.

Для обработки лингвистических данных использован *контент-анализ* [1]. Контент-анализ осуществлен двумя независимыми экспертами (психолог и лингвист), которые на основе лингвистических признаков создали дескрипторы и сформировали обобщенные и концептуально согласованные категории — К-переменные. Далее, тексты последовательно подвергнуты проверке методом экспертных оценок (два психолога), а затем статистическому анализу.

Статические методы анализа данных. Проверка групповых различий осуществлена с использованием F^* -критерия углового преобразования Фишера для сравнения частот К-переменных, а также с использованием U-критерия и T-критерия для сравнения метрических показателей. Согласованность оценок Я оценена с помощью альфа (α) Кронбаха. Выявление связей между показателями осуществлено с использованием корреляционного (r_s , Спирмена) и кластерного анализа. Оценка связи показателей проведена методом моделирования структурными уравнениями. Для оценки пригодности путевой модели использован метод максимального правдоподобия. Степень соответствия теоретической модели эмпирическим данным оценена по критериям согласия: χ^2 при $p > 0,05$; $\chi^2/df \leq 2,0$; $RMSEA \leq 0,05$; $CFI \geq 0,90$.

Оценка согласованности результатов контент-анализа осуществлена с использованием коэффициента Каппы Коэна (результат значим: $\kappa \geq 0,87$).

Таблица 1

Фрагмент авторской методики

События жизни	Возраст	«Подлинное Я»		«Взрослое Я»	
		Оценка	Признак	Оценка	Признак
1.					
.....					

Результаты

Сравнительный анализ демонстрирует, что рефлексивные оценки «подлинного Я» и «взрослого Я» в обеих подгруппах не имеют статистических различий, однако *изменяется соотношение* между субъективными оценками «подлинного Я» и «взрослого Я»: от доминирования «подлинного Я» над «взрослым Я» к конгруэнтности оценок (табл. 2). Однако субъективные оценки «взрослого Я» оптимистичны и противоречивы в обеих подгруппах: студенты оценивают себя как субъектов, не достигших полноценной взрослости, но относящих себя к возрастной когорте взрослых людей.

В 26—33 года показатели экзистенциальной исполненности жизни выше, чем в 18—25 лет (значимость различий по U-критерию при $p \leq 0,03$), тогда как межгрупповые различия по показателям СПА отсутствуют.

Согласованность оценок подлинного «Я» и «взрослого Я» в младшей группе низкая ($\alpha = 0,41$), а в старшей группе высокая ($\alpha = 0,91$).

Корреляционный анализ показателей «подлинного Я» и «взрослого Я» показал, что в младшей группе отсутствует связь ($r_s = +0,18$; при $p = 0,08$), а в старшей группе связь существует ($r_s = +0,63$; при $p < 0,001$). Обнаружена отрицательная связь между «подлинным Я» и возрастом ($r_s = -0,13$; $p = 0,03$).

Обращают внимание значимые корреляции «подлинного Я» и «взрослого Я» со шкалами ТЭМ и СПА (табл. 3), где положительные — свидетельствуют о связности оптимистичной рефлексивной оценки «подлинного Я» и «взрослого Я» с осмысленностью жизни, осознанием собственного достоинства, аутентичности и влияния на других людей, а отрицательные — о связности оптимистичной оценки «подлинного Я» и «взрослого Я» с

неуверенностью в привлекательности своих черт для других людей. Обнаруженный факт подчеркивает конфликтность между осознанием причастности своего Я отличительным характеристикам взрослости и принятием аутентичности Я в 18—25 лет.

В результате **контент-анализа** выделены *К-переменные* — категории рефлексии «подлинного Я» и «взрослого Я» в событиях жизни.

Для «подлинного Я» это: 1) удовлетворенность (благополучие, комфорт, радость); 2) независимость (от родителей, обязательств, правил, догм); 3) свобода (выбора, реализации мечты, желаний и пр.); 4) близость с Другим (причастность к жизни другого, любовь, совместность, доверие); 5) причастность к личному бытию (авторство жизни, ответственность за свои действия, самовыражение, самоуважение, самопринятие, уверенность, самоопределение, осознание своих ресурсов и ограничений, своего мировоззрения, инициатива); 6) открытость миру (новизна впечатлений, встречи с новыми людьми, чувство единения с миром); 7) социальное одобрение (успешность, чувство компетентности, состоятельность, гордость); 8) экзистенциалы человеческого бытия (смерть, грусть, разочарование, тоска, сожаление, одиночество, страх, боль утраты).

Для «взрослого Я» это: 1) независимость (финансовая, от родителей); 2) взаимодействие с людьми (проявление коммуникабельности, дружба, социальный опыт, способность давать свободу другому, умение строить отношения, поддерживать другого, быть привлекательным для другого, заботиться, помогать); 3) причастность к личному бытию (принятие решения, самостоятельность, выбор пути, самоопределение, самодостаточность, самопонимание, борьба со страхом,

Таблица 2

Средние значения, стандартные отклонения и статистика различий переменных при сравнении двух возрастных групп

Переменная	M ± σ		Статистика U-критерия	Статистика T-критерия	
	18—25 лет	26—33 года		18—25 лет	26—33 года
Подлинное Я	8,31±1,36	7,59±3,0	p = 0,40	p = 0,02	p = 0,76
Взрослое Я	7,56±2,55	7,71±2,8	p = 0,18		

осознание собственного влияния на свою жизнь, решительность, целеустремленность, принятие риска, воля, внутренний контроль, борьба с обстоятельствами, преодоление ис-

питаний, ответственность за свои поступки или за действия другого).

Статистические показатели К-переменных представлены в табл. 4.

Таблица 3

Корреляции «подлинного Я» и «взрослого Я» со шкалами ТЭМ и СПА

Шкалы	Показатели	
	Подлинное Я	Взрослое Я
Шкалы ТЭМ		
Эзистенциальная исполненность жизни	-0,15/+0,16	+0,16/+0,22**
Возможности бытия	-0,15/+0,20*	+0,10/+0,20*
Ценности жизни	+0,04/+0,18*	-0,08/+0,25**
Самоценность	+0,17*/+0,19*	+0,18*/+0,21**
Смысл жизни	-0,12/+0,13	+0,11/+0,27**
Шкалы СПА		
Социально-психологическая адаптация	-0,19*/-0,09	-0,18*/-0,15
Принятие себя	-0,23**/-0,11	-0,24**/-0,13
Принятие других	-0,57**/-0,28	-0,68**/-0,12
Эмоциональный комфорт	-0,18*/-0,10	+0,14/+0,15
Внутренний контроль	-0,16/+0,16	-0,18*/+0,18*
Доминирование	+0,69**/-0,10	+0,36**/+0,11
Эскапизм	+0,11/-0,52**	+0,13/-0,38*

Условные обозначения. «*» — значимость при $p \leq 0,05$; «**» — значимость при $p \leq 0,01$. Данные для групп представлены через «/», где первое значение соответствует показателю корреляции в группе 18—25 лет, а второе — в группе 26—33 лет.

Таблица 4

Частота К-переменных и статистика различий рефлексии «подлинного Я» и «взрослого Я» в возрастных группах

К-переменная	Частота, %		$\Phi^*_{эмп}$
	18—25 лет	26—33 года	
«Подлинное Я»			
Удовлетворенность	25	22	0,50
Свобода	2	2	-
Независимость	3	4	0,38
Близость с Другим	1	10	3,14
Причастность к личному бытию	20	24	0,68
Открытость миру	2	5	1,18
Социальное одобрение	3	7	1,32
Экзистенциалы человеческого бытия	12	10	0,45
«Взрослое Я»			
Независимость	1	12	3,58
Взаимодействие с людьми	10	14	0,87
Причастность к личному бытию	35	45	1,45

Таблица 5

**События жизни и статистика различий
рефлексии «подлинного Я» и «взрослого Я» в возрастных группах**

Событие	Частота, %		$\Phi^*_{эмп}$
	18—25 лет	26—33 года	
«Подлинное Я»			
Выбор профессии	17	5	2,81
Встреча с особенным человеком	9	3	1,85
Путешествие	9	-	-
Хобби	12	6	1,50
Окончание школы	12	-	-
Работа	18	3	3,73
Болезнь	3	6	1,04
Любовь	10	-	-
Разрыв отношений	7	4	0,94
Смерть	5	-	-
Близкие отношения	4	4	0
Поступление в университет	10	29	3,49
Уход из дома родителей	-	25	-
Рождение ребенка	-	25	-
Окончание университета	-	10	-
Брак	-	15	-
«Взрослое Я»			
Поступление в университет	23	25	0,33
Встреча с особенным человеком	4	9	1,46
Работа	12	7	1,21
Разрыв отношений	8	3	1,60
Любовь	5	-	-
Уход из дома родителей	15	15	-
Выбор профессии	-	10	-
Рождение ребенка	-	16	-
Болезнь	-	8	-
Брак	-	15	-
Окончание университета	-	5	-
Стипендия	14	-	-

Межгрупповые значимые различия обнаружила К-переменная «близость с Другим» в рефлексии «подлинного Я» и К-переменная «независимость» в рефлексии «взрослого Я». Наиболее частыми категориями ($\Phi^*_{эмп} \leq 2,54$) в рефлексии «подлинного Я» обучающихся в 18—33 года стали: «удовлетворенность», «причастность к личному бытию» и «экзистенциалы человеческого бытия», а

в 26—33 года добавляется «близость к Другим». В рефлексии «взрослого Я» значимо чаще ($\Phi^*_{эмп} \leq 5,40$) в 18—33 года использована К-переменная «причастности к личному бытию». Сравнительный анализ данной переменной показал, что значимо чаще она использована в рефлексии «взрослого Я» по сравнению с рефлексией «подлинного Я» ($\Phi^*_{эмп} \leq 2,39$) в 18—33 года.

В результате кластерного анализа были выделены события, имеющие наиболее высокие показатели оценок «подлинного Я» и «взрослого Я».

Частота и статистика различий в возрастных группах представлены в табл. 5.

Студенты 18—25 лет «подлинное Я» связывают с самостоятельным выбором профессии, завершением школьного образования, трудом, путешествиями, влюбленностью, смертью близких людей, по сравнению с 26—33-летними, для которых «подлинное Я» сопряжено с началом и завершением университетского образования, с началом взрослой жизни — уходом из дома родителей, браком и родительством.

Студенты 18—33 лет рефлексиируют «взрослое Я» к контексте событий, связанных с началом университетской жизни, уходом из дома родителей. В младшей подвыборке, по сравнению со старшей, к событиям, приближающим к взрослости, отнесены: начало трудовой деятельности, любовь и получение стипендии, а в старшей подвыборке в первую очередь выбраны: брак, родительство и выбор профессии.

Результаты исследования обобщены в виде структурной (путевой) модели (рисунок), которая демонстрирует высокую степень адекватности эмпирическим данным и пригодности.

Обсуждение

Полученные материалы настоящего исследования согласуются с положениями современной психологии развития о социально-психологических характеристиках нового переходного периода формирующейся взрослости, культурно-исторической психологии — о социальных и личностных предикторах возрастано-психологического развития человека, а также экзистенциальной психологии — об аутентичности, «подлинном Я» как условии позитивного развития личности.

Обнаружено, что в рефлексии современных студентов (18—33 лет) наиболее значимые смыслы взрослой жизни связаны с достижением *ответственности, независимости, релятивности, личной причастности или «авторства» жизни, стабильной трудовой занятости и устойчивых межличностных отношений.*

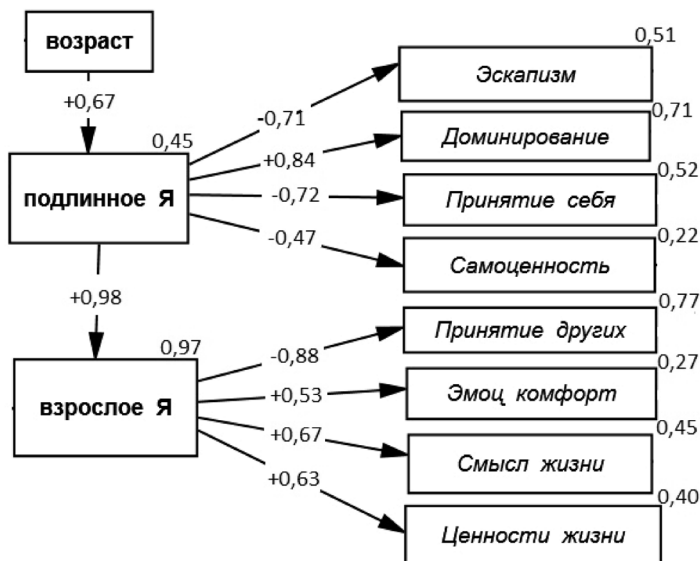


Рис. Путевая модель влияния «подлинного Я» на показатели «формирующейся взрослости» (n = 320; $\chi^2=3,14$; df=3; p=0,05; $\chi^2/df=1,04$; RMSEA = 0,007; CFI = 0,95)

В рефлексивных оценках собственной взрослости студенты подчеркивают переживание *переходного* периода формирующейся взрослости, обретение которой еще не завершено. Чувство «переходности» возникает у современных студентов в связи с фрагментированным, неполным осознанием причастности всего комплекса отличительных характеристик взрослости своему Я, что, как мы полагаем, сопряжено с попытками преодолеть неуверенность в позитивном принятии обществом «подлинного Я». Мы разделяем точку зрения Е.Е. Сапоговой о том, что обретение взрослости связано с экзистенциальным отношением к своей жизни, когда «Во все, что делает взрослый человек, он вкладывает частичку своего Я, своего индивидуального опыта и тем самым становится участником культурно-социального прогресса» [10, с. 32].

Полученные нами данные согласуются с результатами исследований формирующейся взрослости в отношении социально-психологических показателей независимости и ответственности [13], но и дополняют современные работы в области формирующейся взрослости студентов [например: 3; 7; 9], выделяя в качестве показателей оценку релятивности и причастности, которые характеризуют *экзистенциально-личностные аспекты* развития студентов, осознания подлинности своего Я. Полагаем, что рефлексия «подлинного Я» способствует преодолению «раздутого Эго» у студентов [11; 13; 18], делая их способными ценить труд и заботиться о других. «*Lieben und arbeiten*» — формула исполненности взрослой жизни, остроумно сформулированная S. Freud, конкретизирована в современных исследованиях взрослости и зрелости (А.Г. Асмолов, Л.А. Головей, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Сапогова, Н.Н. Толстых, Г. Олпорт, М.А. Щукина, Э. Эриксон и др.) как профессиональная продуктивность, вовлеченность в широкие социальные связи, установление близких позитивных межличностных отношений, принятие другого человека. Современные студенты обретение статуса взрослого человека связывают с этими ключевыми

характеристиками, а также включают обучение в вузе и получение стипендии в качестве критериев достижения финансовой независимости и социального признания своей компетентности.

Материалы исследования позволяют рассматривать период от 18 до 33 лет как возрастной переход *от диффузии к интеграции* и связности «подлинного Я» и «взрослого Я», когда человеку удается гармонично сбалансировать свою аутентичность и социальные экспектации. В период формирующейся взрослости социальные экспектации лежат в области принятия самостоятельности и ответственности за результативность собственной жизни, подлинного самоопределения и экспансии в сферу общественного производства, рефлексивного осмысления себя как взрослого человека. Полагаем, что дисбаланс приводит к утрате «подлинного Я», а также к дезадаптации и отчаянию.

Выводы

1. Переживания по поводу формирующейся взрослости в рефлексивных оценках современных студентов (18—33 лет) охватывают как *социально-психологические* (достижение ответственности, независимости, релятивности, стабильной трудовой занятости и устойчивых межличностных отношений), так и *экзистенциально-личностные* (осознание аутентичности, признание личной причастности и свободы выбора смыслов жизни) аспекты возрастного развития.

2. Критерии достижения взрослости помимо «классических» признаков включают утверждение человеком «подлинного Я» и собственного достоинства. Рефлексивные оптимистические самооценки и оценки других «подлинного Я» студентов, вступающих во взрослость, способствуют осознанию себя самостоятельными и ответственными взрослыми, способными ценить труд и заботиться о других.

3. «Переходным» период с 18 до 33 лет является лишь в случае диффузии Я, сопряженной с неполным осознанием причастности всего комплекса отличительных характеристик взрослости своему Я.

Литература

1. Алмаев Н.А. Применение контент-анализа в исследованиях личности: методические вопросы. М.: Институт психологии РАН, 2012. 167 с.
2. Войскунский А.Е., Солдатова Г.У. Эпидемия одиночества в цифровом обществе: хикикомори как культурно-психологический феномен // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 22—43. DOI:10.17759/cpp.2019270303
3. Крушельницкая О.И., Полевая М.В., Третьякова А.Н. Мотивация к получению высшего образования и ее структура [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 43—57. DOI:10.17759/psyedu.2019110205
4. Лукьянченко Н.В., Довыденко Л.В., Аликин И.А. Ценности успеха в представлении студенческой молодежи поколения Z // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 2. С. 82—94. DOI:10.17759/sps.2019100207
5. Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: пер. с нем. М.: Генезис, 2008. 159 с.
6. Личностный потенциал: структура и диагностика / [А.Ж. Аверина и др.]; Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 679 с.
7. Москвичева Н.Л., Реан А.А., Костромина С.Н., Гришина Н.В., Зиновьева Е.В. Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 5—18. DOI:10.17759/pse.2019240301
8. Осицкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43—56
9. Психология раннего студенческого возраста / Под ред. Е.Л. Бережковской. М.: Проспект, 2014. 193 с.
10. Сапогова Е.Е. Экзистенциальная психология взрослости. М.: Смысл, 2013. 760 с.
11. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 7—24. DOI:10.17759/cpp.2015230402
12. Шумский В.Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д. Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Том 13. № 4. С. 763—788.
13. Arnett J.J. Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties (2nd edition). Oxford, NY: Oxford University Press, 2015. 416 p. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9
14. Arnett J.J., Žukauskienė R., Sugimura K. The new life stage of emerging adulthood at ages 18—29 years: implications for mental health // Lancet Psychiatry. 2014. Vol. 1. P. 569—76. DOI:10.1016/S2215-0366(14)00080-7
15. Hutchison E.D. Dimensions of human behavior: The changing life course (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2015. 576 p.
16. Kernis M.H., Goldman B.M. A multicomponent conceptualization of authenticity: theory and research // Advances in Experimental Social Psychology. 2006. Vol. 38. P. 283—357. DOI:10.1016/S0065-2601(06)38006-9
17. Landberg M., Lee B., Noack P. What Alters the Experience of Emerging Adulthood? How the Experience of Emerging Adulthood Differs According to Socioeconomic Status and Critical Life Events // Emerging Adulthood. 2019. Vol. 7. № 3. P. 208—222. DOI:10.1177/2167696819831793
18. Twenge J.M. The Evidence for Generation Me and Against Generation We // Emerging Adulthood. 2013. Vol. 1. № 1. P. 11—16. DOI:10.1177/2167696812466548
19. Wilt J. A., Thomas S., McAdams D.P. Authenticity and inauthenticity in narrative identity // Heliyon. 2019. Vol. 5. № 7. e02178. DOI:10.1016/j.heliyon.2019.e02178
20. Wood A.M., Linley P., Maltby J., Ballouis M., Joseph S. The authentic personality: a theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale // Journal of Counseling Psychology. 2008. Vol. 55. № 3. P. 385—399. DOI:10.1037/0022-0167.55.3.385
2019. Vol. 27, no. 3, pp. 22—43. DOI:10.17759/cpp.2019270303. (In Russ.).
3. Krushelnitskaya O.B., Polevaya M.V., Tretyakova A.N. Motivation to Higher Education and its Structure [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 43—57. doi:10.17759/psyedu.2019110205. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2019/n2/Krushelnitskaya_et_al.shtml (Accessed 18.03.2020). (In Russ.)
4. Lukyanchenko N.V., Dovydenko L.V., Alikin I.A. Values of success in introducing the generation Z student youth. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo=Social*

References

1. Almaev N.A. Primenenie kontent-analiza v issledovaniyakh lichnosti: metodicheskie voprosy [The use of content-analysis in personality research: methodological issues]. Moscow: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2012. 167 p.
2. Voiskunskii A.E., Soldatova G.U. Epidemiy odinchestva v tsifrovom obshchestve: khikikomori kak kul'turno-psikhologicheskii fenomen [Epidemic of Loneliness in a Digital Society: Hikikomori as a Cultural and Psychological Phenomenon]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*,

- Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 2, pp. 82—94. (In Russ.). DOI:10.17759/sps.2019100207
5. Lengle A. Person: Ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti: per. s nem. [Person: Existential and Analytical Theory of Personality]. Moscow: Genesis. 2008. 159 p. (In Russ.).
6. Averina A.Zh. i dr. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnosis]. In Leont'ev D.A. (ed.). Moscow: Smysl. 2011. 679 p. (In Russ.).
7. Moskvicheva N.L., Rean A.A., Kostromina S.N., Grishina N.V., Zinovieva E.V. Zhiznennyye modeli molodykh lyudei: predstavleniya o budushchei sem'e i modeli, transliruemye roditel'nyami [Life Models in Young People: Ideas of Future Family and Impacts of Parental Models]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 5—18. DOI:10.17759/pse.2019240301. (In Russ.)
8. Osnitskii A.K. Opredelenie kharakteristik sotsial'noi adaptatsii [Characterization of social adaptation]. *Psikhologiya i shkola=Psychology and School*, 2004. no. 1, pp. 43—56. (In Russ.).
9. Psikhologiya rannego studencheskogo vozrasta [Psychology of Early Student Age]. In Berezhkovskaya E.L. (ed.). Moscow: Prospekt. 2014. 193 p. (In Russ.).
10. Sapogova E.E. Ekzistentsial'naya psikhologiya vzroslosti [Existential psychology of adulthood]. Moscow: Smysl, 2013. 760 p.
11. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern maturation]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 7—24. DOI:10.17759/cpp.2015230402 (In Russ.)
12. Shumskii V.B., Ukolova E.M., Osin E.N., Lupandina Ya.D. Diagnostika ekzistentsial'noi ispolnennosti: original'naya russkoyazychnaya versiya testa ekzistentsial'nykh motivatsii [Measuring Existential Fulfillment: An Original Russian Version of Test of Existential Motivations]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2016. Vol. 13, no. 4, pp. 763—788.
13. Arnett J.J. Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties (2nd edition). Oxford, NY: Oxford University Press, 2015. 416 p. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9.
14. Arnett J.J., Žukauskienė R., Sugimura K. The new life stage of emerging adulthood at ages 18—29 years: implications for mental health. *Lancet Psychiatry*, 2014. Vol. 1, pp. 569—76. DOI:10.1016/S2215-0366(14)00080-7
15. Hutchison E.D. Dimensions of human behavior: The changing life course (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2015. 576 p.
16. Kernis M.H., Goldman B.M. A multicomponent conceptualization of authenticity: theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2006. Vol. 38, pp. 283—357. DOI:10.1016/S0065-2601(06)38006-9
17. Landberg M., Lee B., Noack P. What Alters the Experience of Emerging Adulthood? How the Experience of Emerging Adulthood Differs According to Socioeconomic Status and Critical Life Events. *Emerging Adulthood*, 2019. Vol. 7, no. 3, pp. 208—222. DOI: 10.1177/2167696819831793
18. Twenge J.M. The Evidence for Generation Me and Against Generation We. *Emerging Adulthood*, 2013. Vol. 1, no. 1, pp. 11—16. DOI:10.1177/2167696812466548
19. Wilt J. A., Thomas S., McAdams D.P. Authenticity and inauthenticity in narrative identity. *Heliyon*, 2019. Vol. 5, no. 7, e02178. DOI:10.1016/j.heliyon.2019.e02178
20. Wood A.M., Linley P., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. The authentic personality: a theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 2008. Vol. 55, no. 3, pp. 385—399. DOI:10.1037/0022-0167.55.3.385

Информация об авторах

Клементьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Тульский государственный университет (ФГБОУ ВО ТулГУ), г. Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>, e-mail: marinaklementyva@yandex.ru

Information about the authors

Marina V. Klementyeva, Doctor of Psychology, Professor, Chair of Psychology, Tula State University, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8712-9282>, e-mail: marinaklementyva@yandex.ru

Получена 28.01.2020

Принята в печать 20.06.2020

Received 28.01.2020

Accepted 20.06.2020

Связь жизнестойкости студентов с отношением к ним родителей

Аликин И.А.

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (ФГБОУ ВО КГПУ),
г. Красноярск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-1512>,
e-mail: alikinia@mail.ru

Аликин М.И.

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (ФГБОУ ВО КГПУ),
г. Красноярск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-4454>,
e-mail: alikin-1995@mail.ru

Лукьянченко Н.В.

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий им. М.Ф. Решетнева» (ФГБОУ ВО СибГУ),
г. Красноярск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>,
e-mail: Luk.nv@mail.ru

Авторы характеризуют противоречивую ситуацию большого числа теоретических и практических работ по психологическим аспектам воспитания, высокой значимости жизнестойкости для продуктивной жизнедеятельности личности в современном обществе и неразработанности вопросов родительского влияния на ее формирование. Представлены результаты исследования связи жизнестойкости юношей и девушек студенческого возраста с характером их субъективного образа семьи детства и актуальным отношением отца и матери. Выборка исследования — 119 студентов (43 юноши и 76 девушек). Методическое обеспечение исследования: Тест жизнестойкости (адаптированный Д.А. Леонтьевым опросник Hardiness Survey С. Мадди); две шкалы опросника BIV (Biographisches Inventar zur Diagnose von Verhaltenstörungen), выявляющие у респондентов характер образа семьи детства; методика «Операционализируемая психодинамическая диагностика», оценивающая состояние ключевых аспектов отношений. Показано, что уровень жизнестойкости респондентов тесным образом связан с характером образа семьи раннего детства: чем он положительнее, тем выше жизнестойкость. Связь жизнестойкости с актуальным отношением родителей имеет как общие, так и гендерно специфические тенденции. Заботливость и высокая заинтересованность родителей в привязанности со стороны ребенка затрудняют проявления жизнестойкости молодых людей. Гендерная специфика благоприятных для жизнестойкости молодых людей аспектов отношения родителей не совпадает с общепринятыми образцами родительского отношения.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, студенческий возраст, родительская семья, образ семьи, родительское отношение.

Для цитаты: Аликин И.А., Аликин М.И., Лукьянченко Н.В. Связь жизнестойкости студентов с отношением к ним родителей // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 75—89. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250307>

Relationship between Hardiness in Students and Their Parents' Attitude to Them

Igor A. Alikin

Krasnoyarsk State Pedagogical University named

after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-1512>,

e-mail: alikinia@mail.ru

Mark I. Alikin

Krasnoyarsk State Pedagogical University named

after V.P. Astafyev, Krasnoyarsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-4454>,

e-mail: alikin-1995@mail.ru

Natalya V. Lukyanchenko

Reshetnev Siberian State University of Science & Technology,

Krasnoyarsk, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>,

e-mail: Luk.nv@mail.ru

The authors focus on the controversial situation of a large number of theoretical and practical works on psychological aspects of education, the high importance of hardiness for productive life of individuals in modern society and the absence of works exploring how parents influence the formation of hardiness in their children. The paper presents results of the study of the relationship between hardiness in young male and female students and the features of their subjective childhood image of family and current attitudes of their parents. The sample of the study was 119 students (43 males and 76 females). Methodological support of the research included the following: Hardiness test (Hardiness Survey by S. Muddi, adapted by D.A. Leontiev); two scales of the BIV questionnaire (Biographisches Inventar zur Diagnose von Verhaltenstörungen) revealing the nature of childhood image of family; the Operationalized Psychodynamic Diagnostics technique assessing the key aspects of relationships. The results of the study showed that the level of hardiness in the subjects is closely related to the nature of their childhood images of family: the more positive the image is, the higher the hardiness. The relationship between hardiness and the current attitude of parents has both common and gender-specific trends. Parental care and high interest in preserving the child's attachment impede the manifestation of hardiness in the young people. The gender

specifics of those aspects of parental attitude that promote hardiness does not coincide with the generally accepted patterns.

Keywords: hardiness, commitment, control, challenge, student age, parental family, family image, parental attitude.

For citation: Alikin I.A., Alikin M.I., Lukyanchenko N.V. Relationship between Hardiness in Students and Their Parents' Attitude to Them. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 75—89. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250307> (In Russ.).

Введение

Отношения отцов и детей — проблема одновременно и вечная, и актуальная, значимая в контекстах и микро-, и макросоциума бытия человека, имеющая выраженную общественно-историческую природу. Характеристики социальных отношений и отношений родителей с детьми взаимообусловлены. Отношения родителей и детей, определяясь актуально доминирующими в социуме ценностными ориентациями, в то же время оформляют систему диспозиций подрастающего поколения, которые будут реализовываться им в грядущем мироустройстве [8; 11].

Психоисторик Л. Демоз описал историческую последовательность изменения отношения родителей к детям, выделив его стили, поэтапно сменяющие друг друга: стиль детоубийства (античность до IV века н.э.), оставляющий стиль (IV—XIII в.н.э), амбивалентный стиль (XIV—XVII в.в.), навязывающий стиль (XVIII в.), социализирующий стиль (XIX-середина XX) и, наконец, помогающий стиль (с середины XX века) [7]. Характеризуя последний, Л. Демоз пишет: «Этот стиль основан на допущении, что ребенок лучше, чем родитель, знает свои потребности на каждой стадии развития. В жизни ребенка участвуют оба родителя, они понимают и удовлетворяют его растущие индивидуальные потребности. Не делая совершенно никаких попыток дисциплинировать или формировать “черты”... Быть слугой, а не повелителем ребенка, разбираться в причинах его эмоциональных конфликтов, создавать условия для развития интересов, уметь спокойно относиться к периодам регресса в развитии — вот, что подразумевает этот стиль...» [8, с. 86]. Во

второй половине XX века в практической психологии наблюдается бум тренингов и методических разработок для родителей [21]. Определение их «идеологической» цели как создание условий для максимального понимания ребенка, снижение противостояния поколений, демократизация отношений опирается на постулаты гуманистической психологии. Перед родителями разворачиваются прекрасные перспективы. Л. Демоз пишет: «Из книг, в которых описываются дети, воспитанные в помогающем стиле, видно, что в итоге вырастают добрые, искренние люди, не подверженные депрессиям, с сильной волей, которые никогда не делают “как все” и не склоняются перед авторитетом» [8, с. 86]. Данных конкретных исследований при этом не приводится, но звучит многообещающе. Еще один источник, серьезно повлиявший на представление о родителстве — фроммовское «Искусство любить», постулирует априорный характер материнской любви как безусловной и отцовской как обусловленной [20]. Их описание производит впечатление гармоничной взаимодополнительности, не требующей уточнений.

Но естественное течение жизни показывает: звучащее как вдохновляющая идея, даже и растрогивающее во множестве популярных публикаций, далеко не в полной мере гарантирует прекрасный результат, особенно если не связывается с исследовательскими данными. П. Бронсон, автор книги «Мифы воспитания» [4], приводит тому множество примеров. Один из них, весьма показательный, связан с абсолютизацией положительного значения чувства собственного достоинства. В вышедшей в 1969 году книге «Психология чувства

собственного достоинства» психотерапевт Н. Бранден утверждал, что оно является самым важным, обеспечивающим психосоциальное благополучие, качеством личности. И через пятнадцать лет в штате Калифорния на законодательном уровне была создана специальная группа, предназначенная для решения задач его развития. Полагалось, что это решит множество социальных проблем, таких как зависимость от социальных пособий, подростковые беременности, алкоголизм и т.п. Меры, разрабатываемые и реализуемые с верой в целительную силу чувства собственного достоинства, имели столь решительный характер, что П. Бронсон, описывая их, употребил выражение «крестовый поход». Но в 2003 году американская Ассоциация психологических наук попросила одного из самых известных сторонников идеи развития чувства собственного достоинства Р. Баумайстера провести анализ научных работ, посвященных этой теме. Проанализировав со своими сотрудниками огромный массив публикаций, ученый заявил, что пережил «большое разочарование», обнаружив, что чувство собственного достоинства на самом деле не имеет отношения к множеству приписываемых ему позитивных эффектов [4, с. 19—20].

Другой пример касается отношения к конфликтным сюжетам детско-родительского взаимодействия. Дж. Сметана, опрашивая матерей и девочек-подростков, выявила, что матери в два раза чаще приписывали конфликтам разрушительную роль в отношениях. Большинство же дочерей считали, что споры улучшают их отношения с родителями, воспринимали их как возможность услышать искренне и ясно выраженное мнение матерей [4, с. 138].

Рассмотрев множество таких штампов о «добром родительстве», П. Бронсон присоединяется к словам Дж. Аллена о том, что многие родители находятся в ситуации так называемого парадокса: «Защита детей — врожденное стремление родителей. Но, преуспев в этом, они лишают чад возможности учиться на ошибках и жизненных сложностях. Само по себе стремление совершенно здоровое, и полвека назад родители вели себя

точно так же, но у них не было возможности в такой степени контролировать жизнь своих детей. А мы можем себе это позволить и порой переходим все границы» [4, с. 171—172].

А ведь жизнь в современном социуме предъявляет к человеку непростые требования: быть толерантным к неопределенности, стрессоустойчивым, продуктивным в быстро меняющихся условиях существования и т.д. В данном контексте интересны данные проведенного в 2014—2015 гг. Е.П. Белинской исследования идентификационных моделей юных россиян. Портрет человека, могущего, по их мнению, служить образцом, характеризуется «мужеством жить», силой характера, обеспечивающей его жизнестойкость [3].

Тема жизнестойкости привлекает все большее внимание в психологической науке. Этот термин и его содержательное наполнение появились не в кабинетных условиях, а в результате полевых исследований в условиях трудностей, поставляемых самой жизнью. Введенный в обиход науки Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди в формулировке «hardiness» [22], русскоязычной психологии он был подарен в удачном обозначении «жизнестойкость» Дмитрием Алексеевичем Леонтьевым [15]. «Психологическая живучесть», «расширенная эффективность» в трудных ситуациях обеспечиваются, как показали С. Мадди с коллегами, системой убеждений, включающих в качестве компонентов вовлеченность, контроль и принятие риска [23].

Исследования с темой жизнестойкости были направлены в основном на определение ее места в психической организации и регуляции жизнедеятельности человека посредством выявления связей с различными характеристиками личности и ее жизнедеятельности. Результаты подтверждают роль жизнестойкости как фактора личностной продуктивности. Она действительно повышает адаптивность личности, снижая уровень стрессового напряжения, показана ее связь с различными аспектами и предикторами психологического благополучия личности: целеустремленностью, самооффективностью, смысложизненными ориентациями, креативностью, толерантностью, социальным интере-

сом, эмоциональным интеллектом, оптимизмом, копинг-стратегиями, ориентированными на решение проблем и поиск поддержки, субъективной удовлетворенностью жизнью, здоровьесберегающим поведением, общим уровнем здоровья и даже с убеждением человека о доброте мира [1; 6; 7; 12; 13; 16; 17; 24].

Гораздо меньше известно о формировании жизнестойкости и факторах, ему способствующих либо препятствующих. Закономерно в данном контексте ставить вопрос о влиянии родительской семьи (на что указывал и С. Мадди) и при этом не ограничиваться рассмотрением только детских возрастов. Ведь это влияние распространяется и на более поздние возрастные периоды [5], при этом родительское отношение меняется по мере взросления детей [2; 9]. В психологической литературе можно найти указания на то, что отношения с родительской семьей являются интересным субъективным ментальным ресурсом и даже предиктором жизненной успешности человека [10].

Особый интерес составляет вопрос о семейных факторах жизнестойкости в студенческом возрасте, который в психологической науке рассматривается как период вступления в самостоятельную взрослую жизнь. Как указывают авторы посвященной этому возрасту монографии, его начало совпадает с нормативным кризисом, связанным с осознанием возможностей и ответственности выбора и построения своего будущего. При этом молодые люди в значительной своей части встроены в жизнь родительской семьи либо поддерживают с ней тесные связи, нередко окрашенные борьбой за самостоятельность [19].

Методическое обеспечение и выборка

В связи с вышеизложенным нами было организовано и проведено исследование связи жизнестойкости студентов с их отношениями с родительской семьей. В качестве респондентов в нем приняли участие 119 студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, из них 43 юноши и 76 девушек.

Методическое обеспечение исследования составили:

1. Тест жизнестойкости (адаптированный Д.А. Леонтьевым опросник *Hardiness Survey* С. Мадди) [14], включающий три шкалы: «вовлеченность» (убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает возможность найти нечто стоящее, интерес к действительности и удовольствие от собственной деятельности, противоположность этому — чувство отвергнутости); «контроль» (уверенность в возможности воздействовать на происходящее, в том, что борьба позволяет оказывать влияние на результат, противоположность — чувство беспомощности); «принятие риска» (убеждение в том, что жизненный опыт, каким бы он ни был, полезен и стимулирует развитие, а стремление к комфорту и безопасности приводит к обеднению жизни личности).

2. Две шкалы опросника BIV (*Biographisches Inventar zur Diagnose von Verhaltensstörungen*), выявляющие у респондентов характер образа семьи детства:

а) шкала FAM («Семейная ситуация»), оценивающая субъективное описание семейной ситуации в детстве, характера взаимодействия с родителями и отношения семьи к окружающим. Высокие оценки по этой шкале свидетельствуют о неудовлетворительных взаимоотношениях с родителями, недостаточном влиянии со стороны семьи в детстве, неадекватном отношении семьи к окружающему миру;

б) шкала ERZIEHEN («Стиль воспитания»), оценивающая субъективное описание воспитательного воздействия родителей в детстве. Высоким оценкам соответствует негативный, невротогенный характер воспитательного воздействия родителей, плохое взаимодействие между ними [5].

3. Методика «Операционализируемая психодинамическая диагностика» (ОПД), состоящая из шкал, оценивающих состояние ключевых аспектов отношений [18]. В соответствии с целью исследования методика была модифицирована: согласно инструкции, респонденты оценивали не отношения человека вообще, как в аутентичном варианте методики, а отношение родителя (отца и матери отдельно) к самому респонденту. Методика включает шкалы: 1) предостав-

ление автономии (личного пространства); 2) независимость (делает все по-своему, ориентируясь только на себя); 3) признание, восхищение; 4) самоутверждение (требование уважения и внимания); 5) проявление привязанности (может быть даже навязчивым); 6) принятие привязанности (быстрая вовлекаемость в проявление привязанности со стороны сына/дочери); 7) забота (беспокойство за сына/дочь); 8) надежда и доверие (полагается, уповает на сына/дочь); 9) авторитарный контроль; 10) приспособление (сдерживает недовольство, смиряется); 11) приписывание ответственности (упрекает и обвиняет); 12) признание вины (принимает на себя обвинения); 13) демонстрация агрессии; 14) самозащита (настороженность, страх нападения в общении); 15) игнорирование (не замечает, не проявляет внимания); 16) неконтактность. Характеристики отношений оценивались в диапазоне шкал от «очень мало» до «очень много».

Обработка данных включала: корреляционный анализ (коэффициент Спирмена), сравнение средних значений и выявление достоверных различий с использованием U-критерия Манна—Уитни.

Результаты исследования

Корреляционные связи с уровнем значимости $p \leq 0,05$ между показателями жизнестойкости молодых людей и тем, каким они помнят образ семьи детства, отражены на рис. 1. Пунктиром обозначены отрицательные связи, но их трактовка делается с учетом того, что большим показателям методики ВIV соответствует более негативная оценка образа семьи.

Из всех возможных связей отсутствует только одна: связь показателя «контроль» со стилем воспитания родительской семьи детства. Все остальные значимые связи отрицательны, и это означает, что жизнестойкость юношей тем выше, чем более положительный характер имеет образ семьи детства.

Корреляционные связи с уровнем значимости $p \leq 0,05$ между показателями жизнестойкости молодого человека и актуального отношения к нему отца и матери представлены на рис. 2. Сплошными линиями обозначены положительные связи, пунктирными — отрицательные.

Выборку юношей, как видно на рис. 2, характеризует целая система связей показателей жизнестойкости и показателей отношения к ним родителей обоого пола.

Из показателей отношения отца только два имеют положительные связи с проявлениями жизнестойкости: предоставление сыну автономии, личного пространства и приспособление (сдерживание недовольства, адаптивная позиция). Оба эти аспекта отцовского отношения благоприятны для вовлеченности и убежденности молодого человека в своей способности влиять на происходящее (контроль). Заботливость отца, авторитарный контроль с его стороны, самозащитные и агрессивные проявления в отношениях с сыном не благоприятствуют проявлению у юноши вовлеченности и принятия риска. Обвинения и упреки (приписывание ответственности) снижают возможность проявления всех аспектов жизнестойкости. А чрезмерное упование на сына, потребность полагаться на него (шкала «надежда и доверие») снижают веру сына в возможности влиять на происходящее. Иными словами, жизнестойкости молодого человека

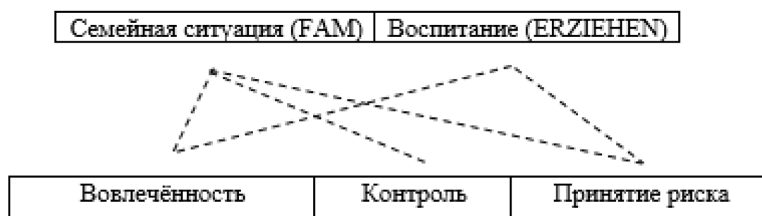


Рис. 1. Связь показателей жизнестойкости с характеристиками образа семьи детства у юношей

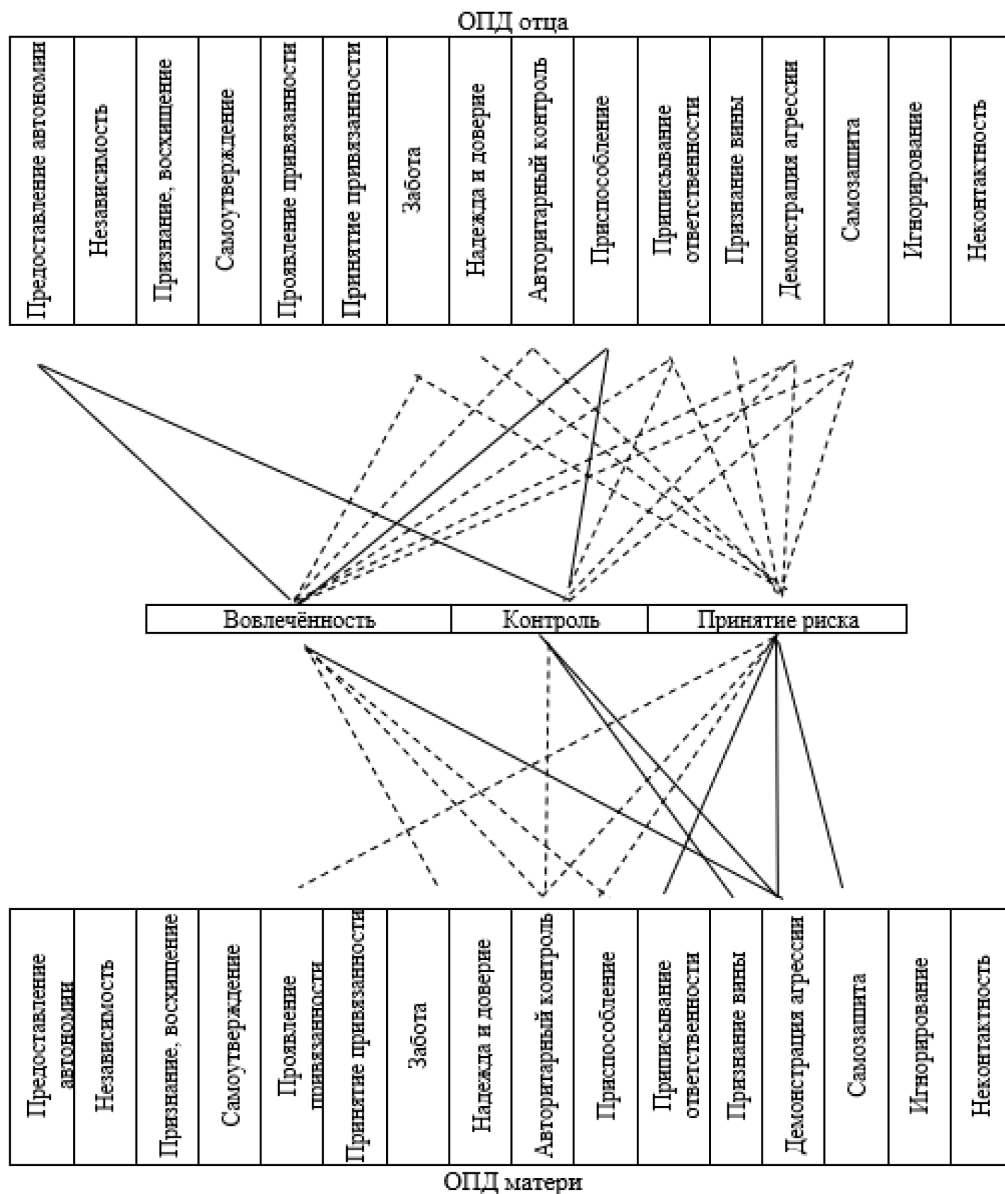


Рис. 2. Связь жизнестойкости юношей с отношением к ним отца и матери

способствует принимающая, адаптивная, не ограничивающая позиция отца.

Что касается отношения матери, то его связь с жизнестойкостью сына во многих аспектах

представляют зеркальную противоположность того, что описано для отцовского отношения. Самым «жизнестойкогенным» для сына оказалось проявление агрессии в материнском от-

ношении. Этот показатель положительно связан со всеми тремя показателями жизнестойкости. Настороженность в отношениях с сыном (самозащита) способствует его позитивному отношению к опыту любого характера. А способность матери признавать свою вину благоприятствует его ощущению подконтрольности происходящего. Адаптивность материнской позиции, сдерживание недовольства — фактор, препятствующий проявлению у сына вовлеченности и принятия риска. Интенсивность проявления материнской привязанности обратным образом связана со способностью сына принимать риски как возможность получить важный для себя опыт. Схожими с картиной связей отцовского отношения являются только связи показателя авторитарного контроля со стороны матери (негативен для всех аспектов жизнестойкости) и заботы (снижает возможность вовлеченности).

Если попробовать определить совокупность описанных связей образным языком, то можно сказать, что в родительском отношении к юношам для их жизнестойкости противопоставлено «плотное родительство» (забота и авторитарный контроль) как со стороны отца, так и со стороны матери. Более высоким уровням жизнестойкости способствует совокупность характеристик, которые можно было бы сформулировать как «принимающий отец» и «не всем довольная мать».

Корреляционные связи с уровнем значимости $p \leq 0,05$ между показателями жизнестойкости девушек и тем, каким они помнят образ семьи детства, отражены на рис. 3.

Все показатели жизнестойкости девушек оказались связаны с характеристиками об-

раза семьи детства. Чем положительней этот образ, тем выше жизнестойкость.

На рис. 4 отражены корреляционные связи с уровнем значимости $p \leq 0,05$ между показателями жизнестойкости девушек и характеристиками отношения к ним отца и матери.

Связей между показателями отношения родителей и жизнестойкости в выборке девушек гораздо меньше, чем полученных для выборки юношей. Проявление привязанности со стороны отца способствует ощущению подконтрольности происходящего, а неконтактность отца ослабляет способность относиться к опыту как полезному стимулу развития. Упреки и обвинения со стороны матери (приписывание ответственности) ослабляют у девушки веру в свою способность влиять на происходящее (контроль) и восприятие опыта как полезного и стимулирующего.

Для уточнения данных корреляционного анализа были также проведены следующие процедуры обработки данных. Выборки юношей и девушек были поделены на группы в соответствии с уровнем показателя жизнестойкости (высокий, средний, низкий). В выборке юношей группа с высоким уровнем жизнестойкости составила 26%, со средним уровнем — 53% и с низким уровнем — 21%. В выборке девушек группа с высоким уровнем жизнестойкости составила 17,1%, со средним уровнем — 61,8%, с низким — 21,1%. Затем проводилось сравнение средних значений показателей образа семьи детства и актуального отношения родителей в оценках респондентов каждой группы и выявление достоверных различий по этим показателям между группами.



Рис. 3. Связь показателей жизнестойкости с характеристиками образа семьи детства у девушек

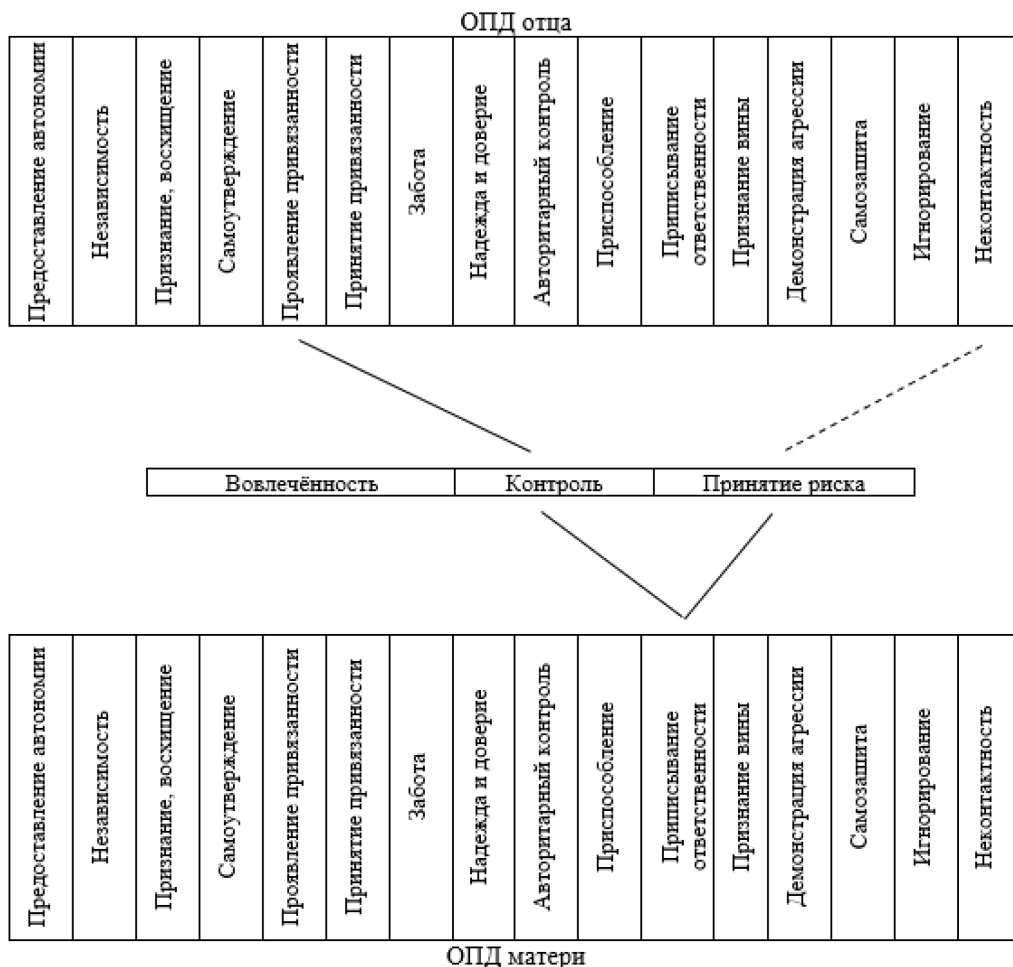


Рис. 4. Связь жизнестойкости девушек с отношением к ним отца и матери

В табл. 1 представлены средние значения показателей шкал методики ВIV для каждой из сравниваемых групп. Наибольшие среди групп значения с достоверностью различий $p \leq 0,05$ выделены подчеркиванием, наименьшие — курсивом.

Данные таблицы подтверждают выявленную посредством корреляционного анализа закономерность: жизнестойкость молодых людей обоего пола тесным образом связана с характером образа семьи детства. Высокая жизнестойкость характеризует респондентов

с положительным образом семьи детства (низкие значения показателей ВIV), низкая — юношей и девушек с негативным образом семьи (высокие значения показателей ВIV).

Средние значения показателей методики ОПД в группах юношей с разным уровнем жизнестойкости представлены в табл. 2. Подчеркиванием выделены наибольшие среди групп значения ($p \leq 0,05$), курсивом — наименьшие.

Обобщенный «портрет» отношения родителей к юношам с высоким уровнем жизне-

стойкости, исходя из данных таблицы, получается следующий. Отцы, менее других отцов обеспокоенные своей правотой и ее защитой, менее склонные к упрекам, обвинениям и агрессивным формам взаимодействия, а также способные к предоставлению личного пространства, не отягощающие взаимодействие с сыном родительскими упованиями, сдерживающие проявления недовольства, способные соглашаться с мнением сына, умеренные в проявлениях заботы. Матери, меньше других проявляющие заботу, направляющий контроль, заинтересованность в проявлениях привязанности сына, восхищение им, и больше, чем другие матери, способные проявлять агрессию и настороженность в отношении сына, но при этом и признавать свою вину.

«Портрет» родительского отношения к молодым людям с низким уровнем жизнестой-

кости определен в таких характеристиках. Отцы: больше других заинтересованы в проявлениях привязанности со стороны сына, но меньше других отцов способны принять его, восхищаться им, больше других проявляют в отношении сына агрессию и самозащитную настороженность при определенной склонности к опекающей заботе, авторитарному контролю, упрекам и обвинениям. Матери также более других матерей заинтересованы в проявлениях привязанности со стороны сына и менее других способны к проявлению недовольства, меньше, чем у других, в их родительском отношении проявляется невнимательность к сыну.

Интересный феномен можно обнаружить, если проанализировать не отдельные показатели, а их сочетания в группах. Оказалось, что проявление привязанности со стороны

Таблица 1

Средние значения показателей методики ВIV в группах юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости

Уровень жизнестойкости группы	юноши		девушки	
	семейная ситуация	воспитание	семейная ситуация	воспитание
высокая	3,6	4,2	3,0	4,0
средняя	4,6	6,2	4,0	6,6
низкая	8,1	8,6	6,6	9,1

Таблица 2

Отношение родителей в семьях юношей с разным уровнем жизнестойкости

Уровень жизнестойкости в группах	Показатели методики ОПД															
	Предоставление автономии	Независимость	Признание, восхищение	Самоутверждение	Проявление привязанности	Принятие привязанности	Забота	Надежда и доверие	Авторитарный контроль	Приспособление	Приписывание ответственности	Признание вины	Демонстрация агрессии	Самозащита	Игнорирование	Неконтактность
	Отношение отца															
высокая	0,2	-0,1	0,1	0,1	-0,2	0,0	-0,2	-0,5	-0,2	0,2	-0,3	-0,2	-0,7	-0,5	-0,1	0,0
средняя	0,1	0,0	0,1	0,1	-0,1	-0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	-0,3	0,2	0,0	0,1
низкая	-0,2	0,1	-0,4	-0,1	0,0	0,4	0,3	-0,2	0,6	-0,2	0,5	-0,1	0,4	0,3	-0,1	0,1
	Отношение матери															
высокая	0,1	0,1	0,1	-0,1	0,4	0,0	0,1	0,1	-0,2	0,1	0,0	0,3	0,1	0,2	0,0	-0,2
средняя	0,0	0,1	0,4	-0,2	-0,1	0,4	0,4	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	-0,2	-0,1	0,0	-0,3
низкая	0,4	0,0	0,4	3,0	0,4	0,7	0,6	0,0	0,3	0,8	-0,3	0,1	-0,1	-0,1	-0,3	-0,3

матери имеет самый низкий показатель в группе молодых людей со средним уровнем жизнестойкости. И высокая, и низкая жизнестойкость юношей сочетаются с выраженным проявлением привязанности со стороны матери. Но проявления материнской любви в сочетании с заботливостью, контролем, высокой заинтересованностью в проявлениях привязанности сына, податливостью на его влияние и навязчивостью в контактах препятствуют формированию у него жизнестойкости.

Средние значения показателей методики ОПД в группах девушек с разным уровнем жизнестойкости представлены в табл. 3. Подчеркиванием выделены наибольшие среди групп значения ($p \leq 0,05$), курсивом — наименьшие.

В выборке девушек сравнение интересно тем, что наиболее выраженные «выпуклые» особенности отношения к дочерям характеризуют родителей группы респонденток с низкой жизнестойкостью. Отцы девушек этой группы значительно меньше других проявляют привязанность, внимание и интерес к дочери, предоставляя ей свободу личного пространства, не обременяя родительскими упованиями, но и не особенно сдерживаясь в родительских упреках. Стиль такого отно-

шения в традиционных терминах можно было бы обозначить как «попустительский». Мать больше других ориентирована на проявление привязанности дочери, меньше склонна самоутверждаться за счет нее, меньше предоставляет свободу, меньше других ожидая от дочери и меньше попрекая ее. Матери девушек с высокой жизнестойкостью на этом фоне могут показаться «монстрами»: менее других они склонны восхищаться дочерью, больше проявляют защитной настороженности и склонности к упрекам. Зато отцы больше, чем остальные, реализуют в отношении дочери контролирующее и направляющее внимание, в то же время не отказывают себе в проявлениях отеческой заботы и легком вовлечении в проявления дочерней привязанности, меньше «стесняются» в признании своей вины.

Заключение

Характер выборки (недостаточность объема и репрезентативности) не позволяет говорить о том, что исследование дает основание для выведения универсальных законов формирования жизнестойкости. Выводы исследования можно рассматривать как некоторый пилотажный вариант их определения. Но, обобщая результаты с ограничением «для

Таблица 3

Отношение родителей в семьях девушек с разным уровнем жизнестойкости

Уровень жизнестойкости	Показатели методики ОПД															
	Предоставление автономии	Независимость	Признание, восхищение	Самоутверждение	Проявление привязанности	Принятие привязанности	Забота	Надежда и доверие	Авторитарный контроль	Приспособление	Приписывание ответственности	Признание вины	Демонстрация агрессии	Самозащита	Игнорирование	Неконтактность
	Отношение отца															
высокая	0,0	0,2	0,0	0,3	<u>0,0</u>	0,3	0,3	-0,2	0,3	-0,1	-0,3	-0,1	-0,2	-0,2	0,0	-0,2
средняя	0,0	0,2	0,1	<i>0,1</i>	-0,2	0,1	0,1	-0,3	-0,2	-0,2	-0,2	-0,4	-0,1	-0,1	0,1	-0,2
низкая	<u>0,4</u>	0,2	0,1	0,3	<i>-0,5</i>	0,0	-0,1	-0,5	<i>-0,3</i>	<i>-0,4</i>	-0,4	-0,5	-0,1	-0,3	<u>0,3</u>	0,1
	Отношение матери															
высокая	0,0	-0,1	-0,2	-0,1	0,0	0,3	0,3	0,1	0,2	0,0	<u>0,2</u>	-0,3	-0,2	0,0	0,0	-0,2
средняя	0,2	<u>0,2</u>	0,2	0,0	0,0	0,3	0,4	0,0	0,0	-0,1	-0,1	-0,1	-0,2	-0,1	<i>-0,1</i>	-0,5
низкая	<i>-0,1</i>	-0,2	0,1	<i>-0,3</i>	0,1	<u>0,5</u>	0,5	<i>-0,3</i>	0,2	-0,2	<i>-0,4</i>	-0,1	-0,1	-0,2	<i>0,0</i>	-0,3

данной выборки», мы можем говорить о достаточном выраженных тенденциях:

1. Уровень жизнестойкости молодых людей обоего пола тесным образом связан с характером образа семьи раннего детства: чем он положительнее, тем выше жизнестойкость.

2. Связь жизнестойкости с актуальным отношением родителей имеет как общие, так и гендерно специфические тенденции.

3. В целом жизнестойкость юношей теснее связана с отношением к ним родителей, чем жизнестойкость девушек.

4. Общим является то, что жизнестойкости молодых людей благоприятствует способность матери проявлять недовольство и принимающая позиция отца. От отца требуется определенная адаптивность, податливость влиянию, принятие индивидуальности, не обвиняя ни себя, ни ребенка. В противоположность этому, для матери желательна более жесткая, менее подверженная влиянию позиция. А ее адекватность может проявляться в способности критически относиться не только к ребенку, но и к себе, принимая свою долю вины (ответственности).

5. Благоприятствующая жизнестойкости принимающая отцовская позиция в отношении девушек носит гораздо более активный, можно даже сказать, настойчивый характер, чем принимающая позиция в отношении юношей, предполагающая предоставление значительной степени свободы в отношениях.

6. Родительская заботливость в отношении юношей как со стороны отца, так и со стороны матери снижает возможность проявления их жизнестойкости.

7. Интересным является связь жизнестойкости молодых людей с активностью родителя в принятии свидетельств их привязанности. Проявления привязанности к родителям относятся к высоко желательным и поощряемым общественным мнением. Однако по полученным данным можно говорить о том, что поощряющее поведение родителей скорее негативно влияет на проявление жизнестойкости молодых людей, особенно юношей.

Результаты исследования вносят лепту в «прояснение психологической ситуации»

взросления в современном обществе. В настоящее время межпоколенческая проблематика, с одной стороны, является «горячим» фокусом обсуждений разного рода, в большей мере в ракурсе исследования характеристик людей разных поколенческих когорт и их учета в учебной и производственных сферах, сложностей, которые стоят перед молодым поколением в эпоху неопределенности и его готовности с ними справляться. При этом вопросы влияния отношений «отцов и детей» на жизненно важные диспозиции молодых людей если и рассматриваются, то на уровне рассуждений без исследовательского обоснования. Следствием этого является то, что в проблемном поле отношений родителей с взрослеющими детьми в качестве ориентиров выступают устоявшиеся стереотипные представления, которые, следуя за П. Бронсоном [4], можно было бы назвать мифами. Данные исследования свидетельствуют, что следование родителями этим стереотипам для формирования жизнестойкости молодых людей может быть неблагоприятным фактором. К таким стереотипам можно отнести: представление о вневозрастной универсальности характеристик «хорошего отца» и «хорошей матери» (в исследовании показано, что характер родительского отношения, благоприятствующего жизнестойкости молодых людей в период взросления, носит не столь позитивный характер, как в детском возрасте); основанное на постулатах гуманистической психологии представление о том, что безотносительно гендерной специфики проявление и принятие чувств ребенка и родителя является условием свободной жизненной активности (данные исследования демонстрируют гендерную специфичность условий формирования жизнестойкости: открытость в проявлении чувств родителя, причем далеко не нежных, берет на себя женская линия, принятие ребенка как фактор, благоприятствующий его жизнестойкости, оказалось прерогативой мужского родительства); заложенное Э.Фроммом представление об априорном характере материнской любви как безусловной и отцовской как обусловленной (в исследовании показано, что жизнестойкости молодых

людей способствует снижению родительской адаптивности в материнском отношении и увеличение в отцовском); стереотип о том, что критерием качества родительства является проявление привязанности со стороны детей (ориентированность родителей на этот стереотип, как оказалось, составляет серьезное препятствие для формирования жизнестойкости молодых людей).

Результаты исследования можно рассматривать и как свидетельство необходимости

дальнейшего изучения данной темы: проведения исследований на более широкой выборке; на выборках с разными социально-демографическими характеристиками, исследования вклада в формирование жизнестойкости личности отношений с родительской семьей в разных возрастных периодах; исследования возможностей оптимизации условий формирования жизнестойкости молодых людей средствами обоснованных программ психологической работы с межпоколенными отношениями в семье.

Литература

1. Александрова А.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Материалы Всероссийской научной конференции «Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований» (Москва, 25—26 сентября 2015 г.) М.: Изд-во ИП РАН, 2015. С. 16—21.
2. Аликін И.А., Лукьянченко Н.В. Особенности родительского отношения отцов и матерей к детям разных возрастов // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Возможности и риски цифровой среды» (Москва, 12—13 декабря 2019 г.). Том 2. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 233—237.
3. Белинская Е.П. Идентификационные модели подростков и молодежи: «герои нашего времени» [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Том 10. № 54. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1457-belinskaya54.html> (дата обращения: 18.04.2020).
4. Бронсон П., Мерримен Э. Мифы воспитания. Наука против интуиции. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 240 с.
5. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Опыт отношений в родительской семье как предиктор психологического благополучия молодых людей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Том 7. № 2 (23). С. 358—362.
6. Горьковская И.А., Микляева А.В. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 90—102. DOI:10.17759/crpe.2019080106
7. Григорьев П.Е., Васильева И.В. Связь экзистенциальных характеристик и жизнестойкости с психосоматической кардиосимптоматикой у лиц молодого возраста // Бюллетень сибирской медицины. 2018. Том 17. № 4. С. 33—41. DOI:10.20538/1682-0363-2018-4-33-41
8. Демоз Л. Психиоистория. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. 512 с.
9. Ермолаева М.В., Смирнова О.В. Особенности родительского общения как фактор психологического благополучия подростков // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 51—62. DOI:10.17759/pse.2020250105
10. Кашапов А.С. Связь интернальности в семейных отношениях с типами поведения в конфликте у представителей разных профессий // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире / под ред. В.Л. Ситникова. СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С. 224—230.
11. Карабанова О.А. Детско-родительские отношения и практика воспитания в семье: кросс-культурный аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 2. С. 15—26. DOI:10.17759/jmfp.2017060202
12. Колмакова Л.А. Особенности мировоззрения, жизнестойкости и выраженности травматического стресса у лиц, переживших различные по степени экстремальности ситуации // Труды академии управления МВД России. 2009. № 4. С. 82—86.
13. Кричевец А.Н., Солодушкина М.В. Мужество быть. Жизнестойкость и вера // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 5. С. 103—117. DOI:10.17759/cpp.2014220505
14. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
15. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
16. Логинова М.В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 31 с.
17. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Том 26. № 6. С. 87—101.
18. Операционализованный психодинамический диагностика (ОПД)-2. Руководство по диагностике и планированию терапии: Пер. с англ. / под ред. А.М. Гончарова. М.: Академический проект, 2019. 454 с.

19. Психология раннего студенческого возраста / под ред. Е.Л. Бережковской. М.: Проспект, 2014. 192 с.
20. *Fromm E.* The Art of Loving: An Inquiry Into the Nature of Love. New York: Rinehart & Company, 1956. 133 p.
21. Handbook on Parent Education. Edited by Marvin J. Fine. New York: Academic press, 1980. 341 p.
22. *Maddi S., Kobasa S.* The Hardy Executive: Health under Stress. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin, 1984. 131 p.
23. *Maddi S.* Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // Encyclopedia of Mental Health / H.S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press, 1998. P. 323—335.
24. *Khoshaba D., Maddi S.* Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. № 2. P. 265—274.

References

1. Aleksandrova A.A. K osmysleniyu ponyatiya «zhiznesteikost' lichnosti» v kontekste problematiki psikhologii sposobnosti [To understanding the concept of “resilience of the personality” in the context of the problems of psychology of abilities]. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii «Psikhologiya sposobnosti. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy»* (Moskva, 25—26 sentyabrya 2015 g.) [Materials of the All-Russian Scientific Conference “Psychology of Abilities. Current Status and Research Prospects”]. Moscow: IP RAN Publ, 2005, pp. 16—21. (In Russ.).
2. Alikin I.A., Luk'yanchenko N.V. Osobennosti roditel'skogo otnosheniya otsov i materei k detyam raznykh vozrastov [Features of the parental relationship of fathers and mothers to children of different ages]. *Materialy Sed'moi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vozmozhnosti i riski tsifrovoy sredy»* (Moskva, 12—13 dekabrya 2019 g.). [Materials of the Seventh All-Russian Scientific and Practical Conference “Opportunities and Risks of the Digital Environment”]. Vol. 2. Moscow: MGPPU Publ., 2019, pp. 233—237. (In Russ.).
3. Belinskaya E.P. Identifikatsionnye modeli podrostkov i molodezhi: «geroi nashego vremeni» [Identification models of adolescents and youth: “heroes of our time”]. *Psikhologicheskie issledovaniya=Psychological research*, 2017. Vol. 10, no. 54. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 10.03.2020). (In Russian, abstr. in English).
4. Bronson P., Merrimen E. Mify vospitaniya. Nauka protiv intuitsii [Myths of education. Science versus intuition]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2014. 240 p. (In Russ.).
5. Golubeva E.V., Istratova O.N. Opyt otnosheniy v roditel'skoi sem'e kak prediktor psikhologicheskogo blagopoluchiya molodykh [Relationship experience in a parental family as a predictor of the psychological well-being of young people]. *Azimut nauchnykh issledovaniy. Pedagogika i psikhologiya = Azimuth of scientific research. Pedagogy and psychology*. 2018. Vol. 7, no. 2 (23), pp. 358—362. (In Russ.).
6. Gorkovaya I.A., Miklyaeva A.V. Zhiznesteikost' i koping-strategii podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Hardiness and Coping-Strategies of Adolescents with Motor Impairments]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 90—102. DOI:10.17759/cpse.2019080106. (In Russ.).
7. Grigoriev P.E., Vasilieva I.V. Svyaz' ekzistsentsial'nykh kharakteristik i zhiznesteikosti s psikhosomaticheskoi kardiosimptomatikoi u lits molodogo vozrasta [Relations of existential characteristics and hardiness with psychosomatic cardiac symptoms in young people]. *Byulleten' sibirskoi meditsiny = Bulletin of Siberian Medicine*. 2018. Vol. 17. no. 4. pp. 33—41. (In Russ.) DOI: 10.20538/1682-0363-2018-4-33-41
8. Demoz L. Psikhohistoriya: Per. s angl. [Psychohistory]. Rostov-on-Don: «Feniks», 2000. 512 p. (In Russ.).
9. Ermolaeva M.V., Smirnova O.V. Osobennosti roditel'skogo obshcheniya kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov [Characteristics of Parental Communication as a Factor of Adolescents' Psychological Well-Being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 51—62. DOI:10.17759/pse.2020250105 (In Russ.).
10. Kashapov A.S. Svyaz' internal'nosti v semeinykh otnosheniyakh s tipami povedeniya v konflikte u predstavitelei raznykh professii [The relationship of internality in family relationships with types of behavior in conflict among representatives of different professions]. In Sitnikov V.L. (ed.). *Sem'ya i sovremennyyi sotsium, seriya: sem'ya i deti v sovremennom mire [Family and modern society, a series: family and children in the modern world]*. Saint Petersburg: «Sotsial'nogumanitarnoe znanie», 2017, pp. 224—230. (In Russ.).
11. Karabanova O.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya i praktika vospitaniya v sem'e: kross-kul'turnyi aspekt [Child-parent relationship and the practice of education in the family: cross-cultural aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 15—26. doi:10.17759/jmfp.2017060202 (In Russ.).
12. Kolmakova L.A. Osobennosti mirovozzreniya, zhiznesteikosti i vyrazhennosti travmaticheskogo stressa u lits, perezhivshikh razlichnye po stepeni ekstremal'nosti situatsii [Peculiarities of the worldview, vitality and severity of traumatic stress in people who have experienced situations of varying degrees of extremeness]. *Trudy akademii upravleniya MVD*

Rossii = Proceedings of the Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2009, no. 4, pp. 82—86. (In Russ.).

13. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestoikosti [Hardiness test]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p. (In Russ.).
14. Krichevsk A.N., Solodushkina M.V. Muzhestvo byt'. Zhiznestoikost' i vera [Courage to Be. Hardiness and Faith]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2014. Vol. 22, no. 5, pp. 103—117. DOI:10.17759/cpp.2014220505 (In Russ.).
15. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Zhiznestoikost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Hardiness as a component of personal potential]. In Leont'ev D.A. (ed.), *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnosis]*. Moscow: Smysl, 2011, pp. 178—209. (In Russ.).
16. Loginova M.V. Psikhologicheskoe soderzhanie zhiznestoikosti lichnosti studentov: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [The psychological content of the resilience of students. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. 31 p. (In Russ.).
17. Maddi S. Smysloobrazovanie v protsessakh prinyatiya resheniya [Meaning in decision making processes]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2005. Vol. 26, no. 6, pp. 87—101. (In Russ.).

18. Operatsionalizirovannaya psikhodinamicheskaya diagnostika (OPD)-2. Rukovodstvo po diagnostike i planirovaniyu terapii: Per. s angl. [Operationalized Psychodynamic Diagnostics (OPD)-2. Guidelines for diagnosis and treatment planning]. Goncharov A.M. (ed.). Moscow: Akademicheskii proekt, 2011. 454 p. (In Russ.).
19. Psikhologiya rannego studencheskogo vozrasta [Psychology of early student age]. Berezhkovskaya E.L. (ed.). Moscow: Prospekt, 2014. 192 p. (In Russ.).
20. Fromm E. The Art of Loving: An Inquiry Into the Nature of Love. New York: Rinehart & Company, 1956. 133 p.
21. Handbook on Parent Education. Edited by Marvin J. Fine. New York: Academic press, 1980. 341 p.
22. Maddi S., Kobasa S. The Hardy Executive: Health under Stress. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin, 1984. 131 p.
23. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness. *Encyclopedia of Mental Health*. H.S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press, 1998, pp. 323—335.
24. Khoshaba D., Maddi S. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994. Vol. 63, no 2, pp. 265—274.

Информация об авторах

Аликин Игорь Анатольевич, кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (ФГБОУ ВО КГПУ), г. Красноярск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-1512>, e-mail: alikinia@mail.ru

Аликин Марк Игоревич, магистрант Института социально-гуманитарных технологий, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (ФГБОУ ВО КГПУ), г. Красноярск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-4454>, e-mail: alikin-1995@mail.ru

Лукьянченко Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (ФГБОУ ВО СибГУ), г. Красноярск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>, e-mail: Luk.nv@mail.ru

Information about the authors

Igor A. Alikin, PhD in Biology, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-1512>, e-mail: alikin@mail.ru

Mark I. Alikin, Graduate Student, Institute of Social and Humanitarian Technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-4454>, e-mail: alikin-1995@mail.ru

Natalya V. Lukyanchenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Reshetnev Siberian State University of Science & Technology, Krasnoyarsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>, e-mail: Luk.nv@mail.ru

Получена 12.05.2020

Принята в печать 20.06.2020

Received 12.05.2020

Accepted 20.06.2020

Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека

Митина Л.М.

ФГБНУ «Психологический институт РАО»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>,
e-mail: mitinalm@mail.ru

Митин Г.В.

ФГБНУ «Психологический институт РАО»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>,
e-mail: mitingv76@gmail.com

Представлен психологический анализ маргинализма и прокрастинации как барьеров, препятствующих личностно-профессиональному развитию человека. Авторы считают, что решение проблемы личностного и профессионального развития современного человека требует постановки ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач. Одной из основных является необходимость изучения психологических барьеров — тех негативных явлений, которые влияют на индивидуальное и общественное сознание. Основным признаком маргинальности профессионального сознания и самосознания — инверсия ценностей и смыслов, желание иметь блага не путем реализации своей уникальности как личности и профессионала, а получать их незаслуженно наиболее коротким путем. Склонность человека к постоянному откладыванию намеченных действий и важных дел — прокрастинация — обуславливает искажение самодетерминации в личностном и профессиональном самоопределении. Основным психологическим фактором проявления маргинализма и прокрастинации специалиста является возникновение в детском возрасте и закрепление в учебном процессе школы и вуза различных форм личностной (выученной) беспомощности. Важным ресурсом предотвращения и коррекции выученной беспомощности, маргинализма и прокрастинации является благоприятная воспитательно-образовательная среда в семье, школе, вузе, других социальных институтах.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, профессиональное самоопределение, концепция, выученная беспомощность, маргинальное сознание, прокрастинация.

Для цитаты: Митина Л.М., Митин Г.В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития

CC BY-NC

Psychological Analysis of the Problem of Marginalism, Procrastination and Learned Helplessness as Barriers to Personal and Professional Development

Larisa M. Mitina

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>,

e-mail: mitinalm@mail.ru

Georgy V. Mitin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail:

mitingv76@gmail.com

Solving the problem of personal and professional development of modern man requires the formulation of a number of interconnected theoretical, experimental and practical problems. One of the main ones is the need to study psychological barriers — those negative phenomena that affect individual and social consciousness. The article presents a psychological analysis of marginalism and procrastination as barriers to personal and professional development of a person. The main sign of the marginality of professional consciousness and self-consciousness is the inversion of values and meanings, the desire to have benefits not by realizing one's uniqueness as an individual and professional, but by receiving them undeservedly in the shortest way. The person's tendency to constantly postpone the planned actions and important matters — procrastination — causes a distortion of self-determination in personal and professional self-determination. The main psychological factor in the manifestation of marginalism and procrastination of a specialist is the emergence in childhood and the consolidation in the educational process of schools and universities of various forms of personal (learned) helplessness. An important resource for the prevention and correction of learned helplessness, marginalism and procrastination is a favorable educational environment in the family, school, university, and other social institutions.

Keywords: personal and professional development, professional self-determination, concept, learned helplessness, marginal consciousness, procrastination.

For citation: Mitina L.M., Mitin G.V. Psychological Analysis of the Problem of Marginalism, Procrastination and Learned Helplessness as Barriers to Personal and Professional Development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 90—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250308> (In Russ.).

Введение

Современная эпоха характеризуется большими вызовами и рисками, обусловленными научно-технологическим развитием общества. Вызовы времени требуют ответы на ряд фундаментальных вопросов:

— насколько современный человек способен и готов к изменениям, может выйти за рамки традиций, определять для себя новые задачи?

— готов ли он к преобразованиям себя и своего сознания?

Но главное — какие его качества могут выступить в роли мотиваторов, катализаторов принятия вызовов, а какие, наоборот, представляют внутренние барьеры, блокирующие потенциал развития?

Особую остроту вышесказанное приобретает в связи с необходимостью решения проблемы личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства школы, колледжа, вуза, системы инклюзивного образования, ответственной за обеспечение развития, здоровья и эффективной жизнедеятельности учащихся.

Ответы на поставленные вопросы следуют из решения ряда взаимосвязанных теоретических, экспериментальных и практических задач. Одной из центральных является необходимость изучения психологических барьеров, препятствующих личностному и профессиональному развитию человека, т.е. тех негативных явлений, которые в последнее время приобрели массовый характер.

Основная часть

Речь пойдет о маргинализации профессионального сознания и самосознания, а также прокрастинации как факторе, стимулирующем искажения самодетерминации в личностном и профессиональном развитии (самоопределении, самовыражении, самореализации) человека.

Проблема маргинализации сознания изучается главным образом в социальной психологии. В настоящее время специалистами отмечается рост числа исследований профессионального маргинализма субъектов образования (учащихся и педагогов) [15; 17; 41 и др.].

Актуальность проблемы маргинализации профессионального сознания обусловлена качественными изменениями не только в отношениях между личностью и профессией, но и в отношениях профессионала с обществом. Отражение в сознании общественного бытия означает преломление его одновременно в индивидуальной и общественной психике, влияя друг на друга [26].

В основе массовой маргинализации профессионального сознания лежит смысловая инверсия понятий профессиональной идентичности и профессионального маргинализма [11; 12; 15; 17; 23].

Основной признак маргинальности индивидуального профессионального сознания — это разрыв между понятиями «Я умею» и «Я имею», а корпоративного профессионального сознания — расхождение понятий «профессионал» и «должность», разрыв между карьерным ростом и профессиональным совершенствованием [12].

На уровне общественного сознания маргинализация проявляется в психологической готовности принятия низкого уровня профессиональных услуг, не отвечающих социальным ожиданиям. Выбор между потребностью личной пользы и пониманием наносимого социального вреда происходит путем его «преуменьшения» субъектом или полного игнорирования.

Ранее в психологии уже были исследованы идентификационные аспекты профессионального маргинализма в нестабильном обществе на переломе эпох, когда еще было неясно, насколько этот феномен окажется жизнеспособен. Теперь, когда понятие и критерии профессионализма трансформируются, а маргинальное профессиональное сознание становится социальной нормой, его исследование представляет собой новое научное направление в русле концепции профессионального развития личности [20; 21].

Проведенный нами анализ маргинализма и близких ему понятий показал, что данный феномен целесообразно изучать комплексно вместе с проблемой прокрастинации, обозначающей склонность человека к постоянному откладыванию «на потом» различных дел [21; 41].

Необходимость углубленного изучения проблемы влияния прокрастинации на процесс личностно-профессионального развития субъектов образования и, прежде всего, на процесс личностного и профессионального самоопределения молодежи заключается в том, что в последнее время в условиях динамично развивающегося общества и дефицита времени усилилась тенденция добровольного, иррационального откладывания молодыми людьми намеченных действий [4; 18; 22; 24; 30]. Показателями и следствием прокрастинации являются стресс, фрустрация, тревожность, вызванные нереализованностью в полной, желаемой мере жизненно значимых для личности целей. Снижение самооэффективности, общей удовлетворенности жизнью являются, в свою очередь, предикторами активизации негативного социального самочувствия современной молодежи. Наряду с этим, прокрастинация является фактором, стимулирующим искажения самодетерминации в жизненной, личностной, социальной и профессиональной сферах самоопределения современного человека.

Впервые в психологическую практику термин «прокрастинация» ввел П. Рингенбах в 1977 году. В дальнейшем над изучением феномена прокрастинации работали М. Аиткен [30], Дж. Бурка и Л. Юэн [32], А. Эллис и В. Кнауэс [34], И. Дженис, Л. Манн [37], К. Лэй [38], У. МакКоун, Дж. Джонсон и Т. Пецель [39], Н. Милграм [40], Л. Соломон и Э. Робблэм [44], П. Стилл [45] и др. В начале XXI века данная проблема привлекла внимание отечественных исследователей [3; 6; 9; 10; 13; 22; 29 и др.].

Первоначально феномен «прокрастинация» рассматривался достаточно узко. Исследователи трактовали его с этико-философской точки зрения, чаще всего подразумевая под данным понятием термин «лень», то есть психическое состояние, характеризующееся отсутствием желания что-либо делать, если это требует волевого усилия [25; 27 и др.]. Существенно расширила понимание данного понятия К. Лэй, охарактеризовав его как добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на негатив-

ные последствия этого для человека [38]. П. Стилл рассматривал феномен «прокрастинация» в контексте стратегии избегания дел, вызывающих негативные эмоции [45]. Противоположной точки зрения придерживались Т. Пичил, Дж. Феррари, связывая прокрастинацию с попыткой человека вызвать «острые» ощущения, выполняя необходимые задачи в предельно краткие и последние сроки [24; 35]. Н. Милграм исследовал виды прокрастинации (бытовая, прокрастинация принятия решений, невротическая, компульсивная, академическая) и совместно с Р. Тенне впоследствии объединил перечисленные виды в два основных: откладывание выполнения заданий и откладывание принятия решений. Отечественные исследователи чаще всего рассматривали феномен прокрастинации в связи с личностными характеристиками [9; 10; 22 и др.]. Синдром «мотивационной недостаточности» рассматривался также в контексте перцептивно-семантической организации времени [14] и теории перфекционизма [8; 28; 31; 33; 36; 43]. Таким образом, анализ научных источников показал, что прокрастинация личности выступает индикатором протекания процесса самоопределения личности, существенно определяя основные вехи ее продвижения к самооэффективности и, как следствие, к удовлетворенности жизнью.

Самоопределение личности — абсолютно сознательная активность человека по выявлению, анализу и отстаиванию субъектной позиции в жизненных ситуациях, не имеющих жестко нормативных решений [16]. При этом самоопределение личности является не набором локальных решений, а представляет собой базово-стилевой способ реагирования на разнообразные жизненные обстоятельства, своего рода образ жизни. Как показывает практика, основными направлениями изучения самоопределения являются: профессиональное, личностное, жизненное, социальное.

Наши исследования профессионального самоопределения человека проходят в рамках системного личностно-развивающего подхода к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека [19; 20; 21].

В результате многолетних теоретико-эмпирических исследований профессионального труда нами была разработана концепция профессионального развития личности, в которой выделяются две альтернативные модели (стратегии) профессионального труда: модель профессионального развития личности и модель адаптивного функционирования. Данные модели отличаются друг от друга уровнем развития профессионального самосознания и интегральных личностных характеристик (направленности, компетентности, гибкости), а также уровнем рефлексивного ресурса, выполняющего по отношению к разрешению внутриличностных противоречий определенную функцию: смыслового, регулятивного и патогенного уровней.

В наших исследованиях доказано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь человека в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного функционирования определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации, маргинализма и прокрастинации, путь разрушения, утраты своего креативного потенциала и личностных ресурсов [19; 20; 21; 41].

Наше внимание также в течение многих лет было обращено на проблему онтогенеза личностно-профессионального развития человека.

Исследования показали [20; 41], что главным психологическим фактором профессиональной инволюции, маргинализма и прокрастинации специалиста является возникновение и закрепление различных форм личностной беспомощности в детском возрасте, прежде всего выученной беспомощности.

Впервые феномен выученной беспомощности был описан психологами М. Селигманом и С. Майером в 1967 году [42]. Эксперименты М. Селигмана заложили основу теории выученной беспомощности, которая стала поворотным пунктом в развитии психологической науки XX века [1; 2; 4; 18].

По мнению ряда авторов, синдром выученной беспомощности проявляется в убежденности личности в собственной безуспеш-

ности, устойчивом восприятии себя в роли «жертвы обстоятельств» [5; 18].

А.М. Бандурка определяет выученную беспомощность как пассивное поведение человека, которое проявляется в большинстве ситуаций как доминантный паттерн. Это нарушение мотивационной сферы человека, которое образуется в результате повторения неподконтрольных ситуаций, связанных с независимостью от прилагаемых усилий [1].

В психологии выделяют ситуативную и личностную беспомощность. Ситуативная выученная беспомощность — это периодическое реагирование на ситуации, которые по каким-либо причинам понимаются человеком как неподвластные ему. Личностная выученная беспомощность — это уже устойчивая мотивационная характеристика субъекта, которая формируется в процессе развития под воздействием взаимодействий с другими людьми. Этот вид выученной беспомощности проявляется в тревожности, возбужденности, замкнутости, зависимости от окружающих [4].

По мнению М. Селигмана, полностью синдром выученной беспомощности формируется к восьми годам, и суть его состоит в том, что человек не верит в результативность своих действий. Автор отмечает 3 источника формирования этого синдрома:

1) опыт переживания отрицательных (негативных) событий, то есть отсутствие в детстве возможности держать под контролем события своей жизни. При этом негатив, пережитый из-за одной ситуации, может с легкостью отразиться на другой, даже если есть возможность выхода. Примерами таких событий могут быть: развод родителей, детские обиды из-за ссор с родителями, потеря близкого человека или животного и др.;

2) значительное ограничение автономности (самостоятельности) в детском возрасте, готовность родителей делать все за ребенка;

3) опыт наблюдения за беспомощными людьми (например, телепередачи о беззащитных жертвах).

Вместе с тем современные исследования доказывают, что выученная беспомощность формируется не только в дошкольном возрасте, но и в более позднем возрасте и даже

у взрослых. Ей способствует высокий уровень мотивации к избеганию различных неудач, а также контроль за действием по типу ориентации на состояние. Исследования, проведенные на сотрудниках, показали, что выученная беспомощность может сформироваться, если стиль руководства ими является авторитарным [10].

Устойчивость синдрома выученной беспомощности доказана в трудах различных авторов [4; 5]. При этом они утверждают, что этот синдром остается на всю жизнь.

Выученная беспомощность проявляется в трех сферах: 1) мотивационной, 2) когнитивной и 3) эмоциональной. В мотивационной — это неспособность каким-либо образом повлиять на событие; в когнитивной — это неумение обучаться способам, которые в похожих ситуациях могут быть эффективными; в эмоциональной — это подавленное состояние, депрессия из-за неудачных последствий.

Разные формы поведения при выученной беспомощности включаются неосознанно, без выбора стратегии и тактики поведения. Все эти формы поведения могут сменять друг друга по мере окончания ресурсов. Состояние выученной беспомощности является предпосылкой возникновения зависимостей, психосоматических заболеваний и стрессов.

В связи с этим становится актуальным вопрос о факторах, способствующих формированию выученной беспомощности у детей, влиянии семьи и школы на возникновение данного синдрома.

Большая часть исследователей сходятся во мнении о том, что огромная роль в формировании выученной беспомощности принадлежит семье, ее типу воспитания. Дети, у которых родители имели похожий синдром, и дети, родители которых были «освобождены» от него, воспитывались совершенно по-разному. Причем у родителей, которые были подвержены выученной беспомощности, наблюдается неустойчивый стиль воспитания [5].

Наиболее тяжелые последствия для полноценного психологического развития наступают, если беспомощность человека ощущается со стороны и социально одобряется. Закрепление позиции «Я — беспомощный»

формируется в образовательных учреждениях, а также в домашних условиях, если ребенок претерпевает неправильный стиль воспитания. Но именно в школьных условиях, где наблюдается расширение поля социальных контактов, наиболее сильно проявляется тенденция к обобщению (генерализации) по принципу: если я беспомощен в этой ситуации, то я беспомощен всегда и везде [18].

Исследователи выделяют 2 группы причин, способствующих формированию выученной беспомощности. Объективные причины: выученная беспомощность формируется после негативного воздействия, избежать которого не удается. В экспериментах на животных для этих целей используется электрический ток, а людям представляется серия нерешаемых задач, либо в процесс их деятельности вводятся неустраняемые помехи. Субъективные причины: выученная беспомощность чаще возникает у лиц, склонных к позиции Жертвы. За ним обычно стоят четыре причины проблемного поведения: 1) демонстрация беспомощности; 2) борьба за власть; 3) месть; 4) привлечение внимания [2; 4; 10 и др.].

Особо необходимо отметить, что для детей с выученной беспомощностью характерен высокий уровень мотивации к избеганию неудач. Пассивным детям усилия кажутся бесполезными для продолжения выполнения целевого задания, и поэтому они отказываются от попыток продолжать целенаправленное поведение. Такие дети считают, что все обречено на провал и все их деяния в конечном итоге ведут к неудаче. В результате они постоянно откладывают все для них трудное на потом (как следствие — прокрастинация); с радостью решают только задачи, которые не требуют особых усилий и с готовностью принимают низкий результат своей деятельности, не отвечающий социальным ожиданиям (как следствие — маргинальное сознание).

Таким образом:

— причины, влияющие на формирование выученной беспомощности, могут быть: объективными — многократное повторение негативных действий по отношению к учащемуся; субъективными — соблюдение позиции Жертвы;

— важнейший фактор формирования выученной беспомощности — это отношение родителей к своим детям, их стиль воспитания;

— выученная беспомощность формируется и закрепляется в процессе длительных неудач в период школьного и вузовского обучения, чему способствует жестко-ролевой, авторитарный стиль руководства педагога;

— беспомощность учащихся проявляется в замкнутости, тревожности, возбудимости, зависимости от окружающих;

— личностная беспомощность является предпосылкой возникновения зависимостей, психосоматических заболеваний, стрессов;

— следствием выученной беспомощности учащегося является формирование в дальнейшем маргинального сознания и прокрастинации, приверженность модели адаптивного функцио-

нирования, характеризующейся ранней личностно-профессиональной стагнацией, профессиональными деформациями и девиациями [20; 41].

Результаты психологического анализа обуславливают необходимость проектирования такой воспитательной и образовательной среды, в условиях которой учащийся будет получать опыт самостоятельной деятельности, проявления активной позиции в поиске и обретении смыслов собственной жизни и профессии, преодоления проявлений выученной беспомощности, маргинализма, прокрастинации. Это даст возможность в дальнейшем осуществлять непрерывный процесс самопроектирования личности и последовательно переходить с одной стадии психологической перестройки личности на другую: самоопределение, самовыражение, самореализацию.

Литература

1. Бандурка А.М. Основы психологии и педагогики: Учебное пособие / А.М. Бандурка, В.А. Тюрина, Е.И. Федоренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. 250 с.
2. Баширова Ю.Н. Структурно-содержательные особенности личностной беспомощности: особенности выбора диагностического инструментария // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 1—2 (17—18). С. 76—80.
3. Болотова А.К., Чеврениди А.А. Временной модус прокрастинации в ретроспективе: виды, предикторы и последствия // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 101—108. DOI:10.17759/chnp.2017130411
4. Веденева Е.В., Цириг Д.А. Структура мотивационного компонента личностной беспомощности на разных возрастных этапах // КПЖ. 2011. № 4. С. 123—131.
5. Волкова О.В. Компоненты и механизмы формирования выученной беспомощности у детей с ослабленным здоровьем: онтогенетический подход // Сибирское медицинское обозрение. 2014. № 4 (88). С. 86—91.
6. Воробьева В.В., Якиманская И.С. Психология лени: постановка проблемы. Оренбург.: Сфера, 2003. 57 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. Проблема возраста. М.: Педагогика. 1984. С. 244—256.
8. Гаранян Н.Г., Юдева Т.Ю. Диагностика перфекционизма при расстройствах аффективного спектра: Методическое пособие. М.: МНИИ психиатрии, 2008. 19 с.
9. Горбунова А.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и прокрастинации // Материалы

- международного молодежного научного форума «Ломоносов—2010» (г. Москва, 12—15 апреля 2010 г.) / под ред. И. Алешковский, П. Костылев, А. Андреев и др. М.: МАКС Пресс, 2010. С. 1—2.
10. Гуревич П.С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. Серия: Бакалавр. Базовый курс. М.: Издательство Юрайт, 2013. 479 с.
11. Дружилов С.А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 2. С. 45—63.
12. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51—59.
13. Зверева М.В., Еникиолопов С.Н., Олейчик И.В. Прокрастинация и агрессия при психической патологии у лиц молодого возраста // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 2. С. 70—77. DOI:10.17759/pse.2015200208
14. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
15. Калашников А.И., Минюрова С.А. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 5. С. 5—13. DOI:10.17759/pse.2017220501
16. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М.: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
17. Кошелева Ю.П. Целевая направленность профессиональной идентичности обучающихся в вузе // Вестник Московского государственного

- лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2017. № 1 (770). С. 36—46.
18. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. М.: Эксмо, 2010. 862 с.
19. Митин Г.В. Профилактика и коррекция нарушений полисубъектного взаимодействия «преподаватель-студент» в условиях университетского образования // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: традиции и инновации. Сборник с научни доклади. Втора книга. / Под ред. Е. Рангеловой. Габрово (Болгария): «ЕКС-ПРЕС», 2018. С. 197—200.
20. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 375 с.
21. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 456 с.
22. Мохова С.Б., Неврюев А.Н. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 24—35.
23. Некита А.Г., Маленко С.А. Архетипические истоки и институциональные стратегии трансформации социальных иерархий. Монография. Великий Новгород, 2009. 298 с.
24. Пичил Т. Не откладывай на завтра: краткий гид по борьбе с прокрастинацией / Пер. с англ. Сергея Филина. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 155 с.
25. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
26. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101—109.
27. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. 2-е изд., испр. и доп. М.: Эксмо, 2005. 672 с.
28. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Московский психотерапевтический журнал. 2004. № 1. С. 18—35.
29. Чернышева Н.А. Прокрастинация: актуальное состояние проблемы и перспективы изучения // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. № 1. С. 17—26.
30. Aitken M.E. A personality profile of the college student procrastinator. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh. 1982 [Электронный ресурс] // APA.ORG: сайт Американской Психологической Ассоциации. URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (дата обращения: 29.01.2013).
31. Ashby J., Kottman T., Schoen E. Perfectionism and eating disorders reconsidered // J. Mental Health. 1998. Vol. 20. P. 261—271.
32. Burka J., Yuen L. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983 [Электронный ресурс] // APA.ORG: сайт Американской Психологической Ассоциации. URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (дата обращения: 29.01.2013).
33. Burns D.D. The perfectionist's script for self-defeat // Psychology Today. 1980. November. P. 34—52.
34. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. New York: Signet Books, 1977. [Электронный ресурс] // APA.ORG: сайт Американской Психологической Ассоциации. URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (дата обращения: 28.01.2013).
35. Ferrari J.R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures // J. of Psychopathology and Behavioural Assessment. 1992. Vol. 14. № 2. P. 97—110.
36. Hewitt P.L., Flett G.L. The Multidimensional Perfectionism Scale: Development and validation // Canad. Psychol. 1989. Vol. 30. P. 103—109.
37. Janis I., Mann L. Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: The Free Press. A division of Macmillan Inc., 1979. 488 p.
38. Lay C. At last, my research article on procrastination // J. of Research in Personality. Vol. 20. 1986. P. 474—495.
39. McCown W., Johnson J., Petzel T. Procrastination, a principal component analysis // Personality and Individual Differences. 1989. Vol. 10. P. 197—202.
40. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // European Journal of Personality. 2000. Vol. 14. P. 141—156.
41. Mitin G.V. Professional Deformation of Teachers and Manifestations of Antisocial Forms of Pupils' Behavior. New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. 05. 2017. P. 90—93. [Электронный ресурс] // Сайт Academia.edu URL: https://www.academia.edu/35578794/Professional_Deformation_of_Teachers_and_Manifestations_of_Antisocial_Forms_of_Pupils_Behavior (дата обращения: 15.12.2019).
42. Maier S.F., Seligman M.E.P. Failure to escape traumatic shock // Journal of Experimental Psychology. 74. P. 1—9.
43. Slaney R.B. et al. The Almost Perfect Scale — Revised // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 2001. Vol. 34. № 3. P. 130—145.
44. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates // Journal of Counseling Psychology. 1984. 31 (4). P. 503—509.
45. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // Psychological Bulletin. 2007. 133 (1). P. 65—94.

References

1. Bandurka A.M. Osnovy psikhologii i pedagogiki: Uchebnoe posobie [Fundamentals of psychology and pedagogy]. A.M. Bandurka, V.A. Tyurina, E.I. Fedorenko. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009. 250 p. (In Russ.).
2. Bashirova Yu.N. Strukturno-soderzhatel'nye osobennosti lichnostnoi bespomoshchnosti: osobennosti vybora diagnosticheskogo instrumentariya [Structural and content features of personal helplessness: features of the choice of diagnostic tools]. *Sankt-Peterburgskii obrazovatel'nyi vestnik = St. Petersburg educational Bulletin*, 2018, no. 1—2 (17—18), pp. 76—80. (In Russ.).
3. Bolotova A.K., Chevrenidi A.A. Vremennoi modus prokrastinatsii v retrospektive: vidy, prediktory i posledstviya [Time mode of procrastination in retrospect: types, predictors, and consequences]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 101—108. DOI:10.17759/chp.2017130411 (In Russ.).
4. Vedeneeva E.V., Tsiring D.A. Struktura motivatsionnogo komponenta lichnostnoi bespomoshchnosti na raznykh vozrastnykh etapakh [Structure of the motivational component of personal helplessness at different age stages]. *KPZh = Kazan pedagogical journal*, 2011, no. 4, pp. 123—131. (In Russ.).
5. Volkova O.V. Komponenty i mekhanizmy formirovaniya vyuchennoi bespomoshchnosti u detei s oslablennym zdorov'em: ontogeneticheskii podkhod [Components and mechanisms of formation of learned helplessness in children with impaired health: ontogenetic approach]. *Sibirskoe meditsinskoe obozrenie = Siberian medical review*, 2014, no. 4 (88), pp. 86—91. (In Russ.).
6. Vorob'eva V.V., Yakimanskaya I.S. Psikhologiya leni: postanovka problemy [The psychology of laziness: setting the problem]. Orenburg.: Sfera, 2003. 57 p. (In Russ.).
7. Vygot'skii L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya. Problema vozrasta [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 244—256. (In Russ.).
8. Garanyan N.G., Yudeeva T.Yu. Diagnostika perfektsionizma pri rasstroistvakh affektivnogo spektra: Metodicheskoe posobie [Diagnosis of perfectionism in affective spectrum disorders]. Moscow: MNII psikiatrii, 2008. 19 p. (In Russ.).
9. Gorbunova A.A. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i prokrastinatsii [Relationship between emotional intelligence and procrastination]. Materialy mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma «Lomonosov—2010» (g. Moskva, 12-15 aprelya 2010 g.) [Materials of the international youth scientific forum «Lomonosov—2010»] / I. Aleshkovskii, P. Kostylev, A. Andreev i dr (ed.). Moscow: MAKS Press, 2010, pp. 1—2. (In Russ.).
10. Gurevich P.S. Psikhologiya i pedagogika: Uchebnik dlya bakalavrov. 2-e izd., pererab. i dop. Seriya: Bakalavr. Bazovyi kurs. [Psychology and pedagogy]. Moscow: Publ. Yurait, 2013. 479 p. (In Russ.).
11. Druzhilov S.A. Professional'no-destruktivnaya deyatel'nost' kak proyavlenie professional'noi marginalizatsii i deprofessionalizatsii [Professional-destructive activity as a manifestation of professional marginalization and deprofessionalization]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Bulletin of the Moscow University*, 2017, no. 2, pp. 45—63. (In Russ.).
12. Ermolaeva E.P. Professional'naya identichnost' i marginalizm: kontseptsiya i real'nost' [Professional identity and marginalism: concept and reality]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 51—59. (In Russ.).
13. Zvereva M.V., Enikolopov S.N., Oleichik I.V. Prokrastinatsiya i agressiya pri psikhicheskoi patologii u lits mladogo vozrasta [Procrastination and aggression in mental pathology in young people]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 20, no. 2, pp. 70—77. DOI:10.17759/pse.2015200208 (In Russ.).
14. Zimbardo F., Boid Dzh. Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn' [Time paradox. A new time psychology that will improve your life]. Saint-Petersburg: Rech', 2010. 352 p. (In Russ.).
15. Kalashnikov A.I., Minyurova S.A. Professional'naya priverzhennost' i professional'nyi marginalizm pedagogov [Professional commitment and professional marginalism of teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 5—13. DOI:10.17759/pse.2017220501 (In Russ.).
16. Kondrat'ev M.Yu., Il'in V.A. Azbuka sotsial'nogo psikhologa-praktika [ABC of a social psychologist-practice]. Moscow: PER SE, 2007. 464 p. (In Russ.).
17. Kosheleva Yu.P. Tselevaya napravlennost' professional'noi identichnosti obuchayushchikhsya v vuze [Target orientation of professional identity of students at the University]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Moscow state linguistic University*, 2017, no. 1 (770), pp. 36—46. (In Russ.).
18. Malkina-Pykh I.G. Viktimologiya. Psikhologiya povedeniya zhertvy [Victimology. The psychology of the victim's conduct]. Moscow: Eksmo, 2010. 862 p. (In Russ.).
19. Mitin G.V. Profilaktika i korektsiya narusheniia polisub'ektnogo vzaimodeistviya «prepodavatel'-student» v usloviyakh universitetskogo obrazovaniya [Prevention and correction of violations of polysubject interaction "teacher-student" in the conditions of University education]. *Vzaimodeistvie na prepodavatelya i studenta v usloviyata na universitetskoto obrazovanie: traditsii i*

- inovatsii. *Sbornik s nauchni dokladi. Vtora kniga.* [The interaction of the teacher and the student in conditions of University education: traditions and innovations] / Pod red. E. Rangelovoi. Gabrovo (Bolgariya): «EKS-PRES», 2018, pp. 197—200. (In Russ.).
20. Mitina L.M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya [Psychology of personal and professional development of educational subjects]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014. 375 p. (In Russ.).
21. Mitina L.M. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelya: strategii, resursy, riski [Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018. 456 p. (In Russ.).
22. Mokhova S.B., Nevryuev A.N. Psikhologicheskie korrelyaty obshchei i akademicheskoi prokrastinatsii u studentov [Psychological correlates of General and academic procrastination in students]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 2013, no. 1, pp. 24—35. (In Russ.).
23. Nekita A.G., Malenko S.A. Arkhetipicheskie istoki i institutsional'nye strategii transformatsii sotsial'nykh ierarhii. Monografiya [Archetypal origins and institutional strategies for transforming social hierarchies]. Velikii Novgorod, 2009. 298 p., 26 il. (In Russ.).
24. Pichil T. Ne otkladyvai na zavtra: kratkii gid po bor'be s prokrastinatsiei [Don't put it off until tomorrow: a quick guide to fighting procrastination] / Per. s angl. Sergeya Filina. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2014. 155 p. (In Russ.).
25. Platonov K.K. Kratkii slovar' sistemy psikhologicheskikh ponyatii [Brief dictionary of the system of psychological concepts]. Moscow: Vysshaya shkola, 1984. 174 p. (In Russ.).
26. Rubinshtein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatel'nosti (K filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki) [The principle of creative self-activity (To the philosophical foundations of modern pedagogy)]. *Voprosy psikhologii = Question of psychology*, 1986. № 4. pp. 101—109. (In Russ.).
27. Stepanov S.S. Populyarnaya psikhologicheskaya entsiklopediya [Popular psychological encyclopedia]. 2-e izd., ispr. i dop. Moscow: Eksmo, 2005. 672 p. (In Russ.).
28. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Nartsissizm, perfektsionizm i depressiya [Narcissism, perfectionism, and depression]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal = Moscow psychotherapeutic journal*, 2004, no. 1, pp. 18—35. (In Russ.).
29. Chernysheva N.A. Prokrastinatsiya: aktual'noe sostoyanie problemy i perspektivy izucheniya [Procrastination: current state of the problem and prospects for study]. *Vestnik PGGPU. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki = Bulletin of the PGGPU*, 2016, no. 1, pp. 17—26. (In Russ.).
30. Aitken M.E. A personality profile of the college student procrastinator. [Elektronnyi resurs] Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh. 1982 *APA.ORG: sait Amerikanskoi Psikhologicheskoi Assotsiatsii.* [APA.ORG: American Psychological Association website] URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (Accessed: 29.01.2013).
31. Ashby J., Kottman T., Schoen E. Perfectionism and eating disorders reconsidered. *J. Mental Health*, 1998. Vol. 20, pp. 261—271.
32. Burka J., Yuen L. Procrastination: Why you do it, what to do about it. [Elektronnyi resurs] Reading, MA: Addison-Wesley. 1983 *APA.ORG: sait Amerikanskoi Psikhologicheskoi Assotsiatsii.* [APA.ORG: American Psychological Association website] URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (Accessed: 29.01.2013).
33. Burns D.D. The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 1980, pp. 34—52.
34. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. [Elektronnyi resurs] New York: Signet Books. 1977. *APA.ORG: sait Amerikanskoi Psikhologicheskoi Assotsiatsii.* URL: <http://www.apa.org/pubs/index.aspx> (data obrashcheniya: 28.01.2013).
35. Ferrari J.R. Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *J. of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 1992. Vol. 14, no. 2, pp. 97—110.
36. Hewitt P.L., Flett G.L. The Multidimensional Perfectionism Scale: Development and validation. *Canad. Psychol.*, 1989. Vol. 30, pp. 103—109.
37. Janis I., Mann L. Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment. New York: The Free Press. A division of Macmillan Inc., 1979. 488 p.
38. Lay C. At last, my research article on procrastination. *J. of Research in Personality*, 1986. Vol. 20, pp. 474—495.
39. McCown W., Johnson J., Petzel T. Procrastination, a principal component analysis. *Personality and Individual Differences*, 1989. Vol. 10, pp. 197—202.
40. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 2000. Vol. 14, pp. 141—156.
41. Mitin G.V. Professional Deformation of Teachers and Manifestations of Antisocial Forms of Pupils' Behavior. [Elektronnyi resurs]. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 2017. Vol. 05, pp 90—93. *Sajt Academia.edu* [Website Academia.edu] URL: https://www.academia.edu/35578794/Professional_Deformation_of_Teachers_and_Manifestations_of_Antisocial_Forms_of_Pupils_Behavior (Accessed: 15.12.2019).
42. Maier S.F., Seligman M.E.P. Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 1967. Vol. 74, pp. 1—9.

43. Slaney R.B. et al. The Almost Perfect Scale — Revised. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2001. Vol. 34, no. 3, pp. 130—145.
44. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. Vol. 31 (4), pp. 503—509.
45. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 2007. Vol. 133 (1), pp. 65—94.

Информация об авторах

Митина Лариса Максимовна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: mitinalm@mail.ru

Митин Георгий Валерьевич, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Information about the authors

Larisa M. Mitina, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8407-0978>, e-mail: mitinalm@mail.ru

Georgy V. Mitin, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3124-0352>, e-mail: mitingv76@gmail.com

Получена 20.12.2019

Received 20.12.2019

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020

Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна?

Бовина И.Б.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>,
e-mail: innabovina@yandex.ru

Дворянчиков Н.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1468-5469>,
e-mail: dvorian@gmail.com

В фокусе внимания авторов находится социально-психологический анализ влияния технологий на человека, на его социальный опыт. Утверждается, что среди последствий проникновения социальных медиа в повседневную жизнь индивида находятся трансформация и упрощение процесса коммуникации, преобразование властных отношений и норм, сопряженных с этим процессом. Участники общения имеют разнообразные возможности для поддержания анонимности (с вытекающими психологическими последствиями). Они обладают степенями свободы для конструирования и модифицирования идентичности, прерывания и прекращения общения в любой момент. Анализ литературы позволяет говорить о негативной стороне использования Интернета и социальных сетей, свидетельствует о явлениях антинормативного спектра. Поиск причин агрессивного поведения онлайн и попытки прогнозировать поведение в реальном мире на основе наблюдения за действиями в Сети базируются в значительной степени на индивидуальных конструктах. Палитра этих объяснительных конструктов значительна, однако исследования носят дескриптивный характер. В работе представлен анализ потенциала социально-психологического знания (социально-когнитивная теория, теория социальных представлений и теория деиндивидуализации) для ответа на вопрос о соотношении поведения в сети Интернет и в реальности, обсуждаются механизмы социального поведения. Делается вывод об объяснительном потенциале теории социальных представлений, намечается перспектива дальнейшего исследования проблемы антинормативного поведения. Акцентируется внимание на перспективности использования теории социальных представлений для разработки профилактических программ, направленных на представителей подростково-молодежной среды.

Ключевые слова: социально-когнитивная теория, теория социальных представлений, теория деиндивидуализации, теория социальной идентичности, эффузия, поведение онлайн и офлайн, антинормативное поведение, кибербуллинг, социальные медиа, злоупотребление интернет-технологиями.

Финансирование: Работа выполнена в рамках проекта «Разработка модели профайлинга онлайн-поведения несовершеннолетних в социальных сетях» при поддержке МГППУ.

Для цитаты: Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Поведение онлайн и офлайн: две реальности или одна? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 101—115. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250309>

Online and Offline Behavior: Two Realities or One?

Inna B. Bovina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>,

e-mail: innabovina@yandex.ru

Nikolay V. Dvoryanchikov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>,

e-mail: dvorian@gmail.com

The paper focuses on a social psychological analysis of the effects of new technologies on the individual and his/her social experience. Among the impacts of social media on everyday life are the transformation and simplification of communication process, as well as the transformation of power relations and norms associated with this process. Participants of communication process have various opportunities to maintain anonymity, to construct and modify identities, and to interrupt and or even to terminate communication process at any time. The literature review reveals the negative side of the Internet use and demonstrates antinormative phenomena. The explanations of aggressive online behaviour, as well as the attempts to predict offline behaviour from online observations, are based on a wide range of interindividual constructs. However, these studies are mostly descriptive. The paper highlights the potential of social psychological knowledge (social cognitive theory, social representations theory and deindividuation theory) to answer the question about the relationship of online and offline behaviour. The theory of social representations may also be of much use in creating prevention programmes for adolescents and young people.

Keywords: social cognitive theory, social representations theory, deindividuation theory, social identity theory, effusion, online offline behaviour, antinormative actions, cyberbullying, social media, Internet technologies misuse.

Funding: This article is a part of the research project “Development of a model for profiling online behavior of minors in social networks” financed by MSUPE.

For citation: Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Online and Offline Behavior: Two Realities or One? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 101—115. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2020250309> (In Russ.).

Психологические последствия «банализации» интернет-технологий

В современном мире Интернет настолько встраивается в повседневную жизнь человека, трансформируя его картину мира, что у индивида возникает ощущение, будто бы он является важным участником различных глобальных процессов [9; 51]. Интернет, несомненно, открыл перед человеком такие возможности, которых у него не было ранее [10].

В современном мире происходит трансформация традиционных институтов социализации, в значительной степени это касается семьи и школы. Снижение их влияния на индивида восполняется ростом воздействия средств массовой коммуникации (СМК) [12], ключевая роль принадлежит Интернету. Из трех социальных функций СМК — информационной, образовательной и развлекательной [3] — именно последняя является ведущей, особенно в подростково-молодежной среде, представители которой образуют субъекта образовательного процесса.

Цель настоящей работы заключается в социально-психологическом анализе влияния интернет-технологий на человека, на его социальный опыт.

45% населения земного шара являются пользователями социальных сетей, в РФ — 57,75 млн человек (40% населения страны) используют социальные сети. В среднем пользователи Интернета проводят в сети 6 часов 29 минут ежедневно, социальным сетям отдается в среднем 2 часа 16 минут [23]. Какую именно активность человек заменил Интернетом в своей повседневной жизни? Беглый взгляд позволяет заметить: на научных конференциях, заседаниях, лекциях и семинарах, в общественном транспорте, передвигаясь по улице, управляя автомобилем и пр., верные пользователи Всемирной сети неотступно отслеживают события, знакомятся с новостями, оставляют комментарии в социальных сетях, играют онлайн.

Цифры, полученные в опросе дискусионны, ибо пользователи Сети едва ли точны в своих оценках по ряду причин. Во-первых, погруженность в деятельность онлайн искажает восприятие и оценку времени, проведенного

в Сети. Экспериментальные факты демонстрируют, что ресурсы внимания, которыми располагает человек в тот или иной момент, определяются особенностями его когнитивной деятельности. Решая задачи, требующие абстрактной мыслительной деятельности, индивид располагает большими ресурсами внимания, чем в случае конкретной деятельности; как следствие, время в этих двух случаях воспринимается по-разному: в первом случае оно переживается как более продолжительное, во втором — как более короткое. Пребывание в Интернете соответствует первому типу когнитивной активности, пребывание в социальных сетях — второму. Во-вторых, если обратиться к критериям интернет-зависимости или проблемного использования Интернета, предложенным К. Янг, по аналогии с признаками патологической игры в азартные игры, то наличие пяти признаков уже говорит о зависимом интернет—поведении, которое характеризуется: 1) озабоченностью Интернетом; 2) потребностью в увеличении времени пребывания в Интернете для получения удовлетворения; 3) повторяющимися усилиями для уменьшения времени пребывания в Интернете; 4) раздражительностью; 5) депрессией; 6) лабильностью настроения при ограничении Интернета; 7) более продолжительным пребыванием в Интернете, чем это ожидается; 8) тем, что работа и отношения оказываются под угрозой, вызванной использованием Интернета; 9) обманом окружающих относительно длительности пребывания в Интернете; 10) использованием Интернета для улучшения настроения [54]. Очевидно, что самооценочные суждения о времени, проведенном в Интернете, не являются точными.

Итак, растет количество пользователей Интернета и социальных сетей, наиболее активной группой оказываются представители подростково-молодежной среды, ежегодно снижается возраст дебюта использования Интернета, возраст, в котором пользователи самостоятельно выходят в Интернет и определяют потребляемый контент [31]. Технические устройства индивидуализировали Интернет, сделали его мобильным [31]. По результатам последних замеров, проведенных в

европейских странах (в том числе и в России), за десятилетие значительно выросло число пользователей смартфонов; время, которое счастливые обладатели новых технологий проводят в Сети, увеличилось, удвоившись в некоторых странах [48].

Экспоненциальный рост показателей использования социальных сетей [23; 40; 41] отразился на специфике межличностного общения, оно в значительной степени перенеслось из реального мира в виртуальный [32]. А. Кенде отмечает: «Социальные медиа (и сопутствующие технологии) представляют собой, вероятно, самый большой переворот в том, как люди взаимодействуют и взаимодействуют друг с другом со времен Уильяма Джеймса» [27, р. 277]. К последствиям этого переворота относится серьезная трансформация самого процесса коммуникации, сопряженных с ним властных отношений, с расширением прав и возможностей участников коммуникации [34], норм коммуникации. Среди других качественных изменений процесса общения в Сети по сравнению с реальной ситуацией — его упрощение. Участники общения теперь имеют значительную степень свободы для поддержания анонимности (с вытекающими психологическими последствиями и особенностями взаимодействия); участники имеют возможность сконструировать идентичность, изменить ее, прервать или прекратить общение в любой момент [4; 5; 6; 11]. На уровне самого субъекта происходят изменения; как отмечает А.Ш. Тхостов, говоря о трансформации ВПФ в эпоху информационного общества [10], различаются последствия злоупотребления информационными технологиями: неспецифические и специфические. В первом случае базовый дефект являет собой дефицит усилия — дефицит произвольной регуляции. Вторичные нарушения связываются с трудностями инициации и планирования деятельности, с нарушением контроля, с инфантилизацией. Во втором случае базовым дефектом является изоляция ВПФ и нарушение их иерархического строения. В этом случае вторичные нарушения связываются с «клиповым мышлением», растворением границ, трудностями принятия обязательств,

ответственности, субординации, а также с диффузией идентичности [10]. Не имея здесь достаточного формата для обсуждения этого вопроса, озадачимся, однако, тем, что есть злоупотребление. Почти 6,5 часов в день в среднем, добровольно отданные Интернету, являются ли показателем одного?

Анализ значительного количества работ свидетельствует о негативной стороне использования Интернета и социальных сетей, в частности, указывает на возникновение феноменов антинормативного спектра [4; 5; 6; 8; 10; 20; 26; 28; 30; 41; 42; 43; 50; 52; 53]. В подростково-молодежной среде социальные сети превратились в средство совершения актов насилия, направленных как на сверстников, (кибербуллинг), так и на самого себя (киберсамоубийство) [32].

Один пример: буллинг в реальной и виртуальной ситуациях. Кибербуллинг включает распространение угрожающих сообщений, слухов, раскрытие персональной информации или демонстрацию изображений шокотливого содержания, исключение из общения [52]. Несмотря на совпадение проявлений и последствий (снижение академической успеваемости, депрессия, снижение самооценки, суицидальные мысли [49]) этого явления в реальной жизни и в сети Интернет, в случае кибербуллинга отсутствие физической составляющей компенсируется иными способами воздействия, будь то тексты или изображения, которые в Интернете остаются постоянно и доступны широкой аудитории. Зачинщик кибербуллинга может использовать анонимность коммуникации, жертва же имеет ограниченную степень свободы для защиты [52]. Эмпирические факты позволяют говорить о связи поведения в Сети и в реальности на основе того, что 60% подростков, вовлеченных в буллинг, продолжают свои действия в Сети в виде кибербуллинга. Это справедливо для ситуаций, в которых интернет-пространство является продолжением реального взаимодействия [33]. С другой стороны, более продолжительное пребывание в Интернете коррелирует с вовлеченностью в буллинг и кибербуллинг [29]. И если в отношении кибербуллинга можно выдвинуть простое

объяснение: чем больше человек пребывает в Интернете, тем больше у него шансов расширить палитру действий онлайн, — то связь вовлеченности в буллинг с более продолжительным пребыванием в Интернет-пространстве потенциально указывает на существование другого механизма, объясняющего этот факт, а специфика причинно-следственных связей требует отдельного анализа. Необходимость поиска ответа на вопрос о том, как действия в интернет-пространстве соотносятся с поведением в реальной жизни, очевиден. К тому же явление агрессивного поведения в Сети, несмотря на значительное количество исследований [например: 20; 33; 52], по-прежнему остается не очень ясным. Исследования, насколько позволяет судить анализ, предпринятый К. Рост с коллегами [47], дескриптивны, что указывает на необходимость иного подхода, чем апелляция к интраиндивидуальным конструктам, среди которых: отсутствие эмпатии, недостаточные социальные навыки, нарциссизм, поиск новых ощущений, трудности с эмоциональной регуляцией или явления психологического спектра: одиночество, депрессия и тревога.

Использование Интернета влияет на субъекта общения, качественно меняя сам процесс. Тогда возникает вопрос: дает ли все сказанное выше основание утверждать, что с возникновением Интернета и его широким использованием взаимодействие в реальной жизни тоже претерпевает изменения, или все же изменения происходят с общением в Интернете по сравнению с реальностью, не затрагивая последней. Если опираться на идеи А.Ш. Тхостова, то представляется возможным говорить об изменениях, происходящих с индивидом в цифровую эпоху, с тем, как он думает, чувствует и действует — со всеми вытекающими последствиями [4; 5; 6; 10; 11]. Однако обратимся к рассмотрению исследований для ответа на этот вопрос, ибо во внимание нужно принимать тот факт, что действия в Интернете — это социальная практика, социальное взаимодействие, которые необходимо рассматривать в связи с такими конструктами, как группа, групповые нормы, социальная идентичность, социальное влияние.

Апелляция к «темной триаде» (макиавелизм, неклинический нарциссизм, неклиническая психопатия; предлагается говорить о «темной тетраде»: четвертый элемент — неклинический садизм [36]) широко используется, более или менее успешно для прогноза поведения, которое находится на периферии того, что считается социально приемлемым, т. е. речь идет о вовлеченности в буллинг, агрессивном поведении, совершении актов насилия в реальном и виртуальном взаимодействии [17; 36]. Подчеркнем, что, опираясь на эту теоретическую рамку, возможно объяснить интраиндивидуальными конструктами агрессию в Сети, артикулировать асоциальное поведение в Сети с оным в реальном мире для тех, у кого показатели «темной триады» выражены в значительной мере, т. е. схема применима только для незначительной части пользователей Интернета. Явление же агрессии онлайн гораздо шире. Едва ли индивидуальные различия позволяют объяснить социальное поведение, групповое взаимодействие, с которым мы имеем дело в сети Интернет. Очевидна необходимость социально-психологического знания.

Поведение в сети Интернет и в реальной жизни: в поисках объяснительной схемы

Социально-когнитивная теория направлена на предсказание поведения индивида, на определение способов модификации поведения, ибо оно не изменяется под действием только одного желания [14; 15; 16]. Среди ключевых понятий теории — реципрокный детерминизм, т. е. функционирование человека определяется действием трех типов взаимозависимых факторов: 1) когнитивных, аффективных, биологических, 2) поведенческих, 3) связанных с окружением. Вклад каждого из них варьирует. Человек осваивает новое поведение посредством моделирования; наблюдая других, он понимает то, как реализуется новое поведение, затем эта символическая конструкция направляет его собственное действие [14]. Используя символ, человек осмысляет опыт, придает ему форму, приближает к себе, у него открывается возможность анализировать последствия поведения без его не-

посредственного выполнения. Поведение человека в значительной степени регулируется его умением обдумывать действие заранее. Отсюда в теории предлагается различать ряд ожиданий, на которые люди ориентируются, предпринимая (не предпринимая) те или иные действия.

Различают два типа ожиданий: воспринимаемая самооффективность и ожидания от результата. Самооффективность — суждение индивида в отношении его умения организовать и выполнить действия. То, что люди думают, в чем убеждены, что чувствуют, оказывает влияние на то, как они себя ведут [14; 16]. Операционально воспринимаемая самооффективность рассматривается как уверенность человека в том, что он сможет выполнить намеченное поведение. Этот конструкт является более точным способом предсказания поведения, чем его умения. Чем сильнее воспринимаемая самооффективность, тем сильнее поддержка целей, на достижение которых направлены усилия индивида, тем больше усилий будет прикладывать он для выполнения того или иного действия. Ожидания в отношении результата — суждение о том, что исполнение поведения в результате приведет к определенному результату. Потенциал этой теории в том, чтобы продемонстрировать обучение поведению через процессы моделирования.

Вслед за Э. Аронсоном можно сделать ряд выводов, относительно последствий наблюдения насилия и агрессии на примере телевидения [2]: 1) в результате наблюдения насилия у зрителей снижается запрет на совершение агрессивных и жестоких действий; 2) наблюдение жестоких действий, совершаемы героями на экране, дает зрителям образец для подражания; 3) у зрителей возникает ощущение того, что гнев выразить легче, а это повышает вероятность агрессивного действия; 4) наблюдение за многочисленными агрессивными, жестокими действиями ведет к тому, что снижается сочувствие к жертве, увиденные действия не воспринимаются как ужасные, в результате зрителям теперь легче совершать агрессивные действия. По сути, речь идет о «нормализации насилия», когда этот способ

поведения не вызывает негативной эмоциональной реакции, становится приемлемой стратегией действия; соответственно, порог чувствительности к насилию возрастает. Подобное происходит и в случае наблюдения за жестокими действиями в Интернете. Опираясь на идеи социально-когнитивной теории для ответа на вопрос о соотношении онлайн-офлайн поведения, можно предполагать, что наблюдение за насилием, антинормативным, асоциальным поведением, которое остается без наказания, позволит субъекту смоделировать поведение, сконструировать самооффективность и действовать сходным образом в реальной жизни. Интернет-пространство оказывается площадкой для моделирования поведения, которое затем может выполняться в реальном мире.

Другой теоретической традицией, позволяющей понять то, что происходит с индивидом в эпоху глобализации, проанализировать последствия проникновения Интернета в повседневную жизнь, пролить свет на соотношение поведения в виртуальном мире и в реальности, является *теория социальных представлений* [37; 38]. Социальные представления (СП) — система ценностей, идей, практик; будучи социально выработанными и социально разделенными, они имеют структуру и обладают определенной социальной полезностью, необходимы индивидам в их повседневной жизни. СП позволяют индивидам ориентироваться в материальном и социальном мирах, создавая последний. Члены группы получают возможность выстраивать коммуникацию, обладая сходными кодами для называния и классификации различных аспектов окружающего мира [37]. Другими словами, функции СП таковы: 1) трансформация чего-то неизвестного, пугающего, зловещего в известное; 2) облегчение коммуникации за счет обеспечения участникам определенных кодов, выработанных в многочисленных диалогах; 3) ориентация социального поведения и оправдание социальных отношений; 4) конструирование и поддержание социальной идентичности [13; 18; 21; 38]. Существование СП указывает на существование группы, которая его порождает и разделяет, члены которой используют их

в своей повседневной жизни. СП, будучи социально выработанными и разделенными, порождаются в многочисленных коммуникациях и обсуждениях. Различается ряд уровней коммуникаций [35]: 1) **межличностной уровень** (коммуникация среди людей, обладающих высокой социальной близостью (члены семьи, друзья, коллеги). Неформальная коммуникация, происходящая в реальном времени, характеризуется особенностями, присущими межличностному общению. Здесь происходит социальная валидизация выводов, категоризации и атрибуции. Предполагается большая вовлеченность индивидов, консенсус, ибо собеседники намерены поддерживать сложившиеся социальные контакты); 2) **уровень публичных дебатов** (межличностная коммуникация осуществляется в присутствии других, которые не принимают непосредственного участия в процессе обсуждения. Участники стремятся высказывать мнение, аргументировать позицию, предполагается не консенсус, а столкновение мнений); 3) **уровень СМК** (реципиенты сталкиваются с большим количеством разнообразной, противоречивой информации, которая не принимается полностью как истинная, но и не рассматривается как ложная. Возникает феномен «снежного кома»: чем больше люди говорят о чем-либо, тем более важным оно становится, — еще больше об этом говорим); 4) **уровень культурной коммуникации** (литературная, театральная, кинематографическая продукция).

В рамках теории СП различают системы массовой коммуникации [38]: **распространение** (широкая передача информации, опирающаяся на дистанцированный, интеллектуальный стиль), **воспроизведение** (информирование групп, имеющих сходные взгляды о некотором явлении, здесь используются указания на нормы и ценности, разделяемые в группе), **пропаганда** (способ усиления идентичности, побуждения к действию).

Рассматривая ситуацию возникновения и широкого распространения новых технологий, в частности Интернета, С. Московиси отмечает, что социальные сети и виртуальная реальность — это «магистраль» информации, но по ним передаются СП, обладающие опре-

деленной логикой; С. Московиси обозначает их как киберпредставления [39; 46]. В перспективе — необходимость исследовать новые явления, а именно: «как здравый смысл, языковой обмен и группы формируются в кибер-коммуникации» [39, р.19]. Развитие этой идеи последователями Московиси позволило описать новую систему коммуникации — эффузию [19]: участники коммуникации обладают эквивалентными статусами, их позиции власти в процессе коммуникации взаимозаменяемы, асимметрия статуса, характерная для всех остальных систем, отсутствует. Цели, которые преследуются, а также аудитория, к которой обращается коммуникатор в случае эффузии, отличаются от оных в классических системах, описанных С. Московиси. Предполагается не только обмен информацией, но и впечатлениями, оценками, чувствами и эмоциями. Как отмечает Ф. Бушини, представляется возможным проводить аналогии между этой системой коммуникации и слухами, ибо в обоих случаях информация передается от коммуникатора к реципиенту, каждый из них взаимозаменяем и обладает равным статусом [19]. Эта система коммуникации подразумевает не только ориентацию на других, но и активное вовлечение в коммуникацию ее участников, что объясняет трансформации общения в сети Интернет, о которых мы говорили выше. Таким образом, теория СП является средством анализа социального поведения, дает ключ к пониманию того, как массовая коммуникация связана с СП, которые, в свою очередь, регулируют социальное поведение и социальные отношения.

Анализ поведения через призму этих двух теорий скорее позволяет говорить о том, что обе теории дают объяснение поведению, интегрируя факт распространения и широкого использования Интернета. Антинормативное поведение в одном случае моделируется, Интернет выступает той самой ареной для этого поведения. В другом случае антинормативное поведение объясняется тем, что в коммуникациях на различных уровнях, в том числе посредством социальных сетей, формируется СП, регулирующее поведение и оправдывающее социальные отношения.

Третья теоретическая традиция — теории деиндивидуализации. Деиндивидуализация — широко изучаемый эффект, происходящий в группах [44], восходит к первым историческим формам социально-психологического знания, предложенным в рамках *психологии масс* [1]. Так, Г. Лебон настаивает на том, что деиндивидуализация происходит только при определенных условиях, «... собрание людей имеет совершенно новые черты, отличающиеся от тех, которые характеризуют отдельных индивидов, входящих в состав этого собрания» [7, с. 156]. Собрание индивидов, образующих толпу, трансформируется в так называемую коллективную душу, которая обладает определенными чертами, хотя и временно. В толпе исчезает сознательная личность, чувства и идеи отдельных индивидов принимают одно направление. Анонимность, внушаемость и заражение трансформируют собрание индивидов в толпу, действующую по «закону духовного единства толпы» [7, с. 157], когда коллективный разум доминирует над индивидуальным. Человек, погруженный в толпу, утрачивает самоконтроль, интеллектуальные способности, превращается в «безмозглую марионетку, способную нарушать персональные и социальные нормы» [44, р. 239]. По сути, понимание трансформаций, происходящих с индивидами, когда они попадают в интернет-пространство, возвращают нас к идеям Лебона.

Феномен деиндивидуализации получил экспериментальную проверку в работах Л. Фестингера в 50-е гг. XX в. [22]. Деиндивидуализация, с точки зрения Л. Фестингера, — это состояние, возникающее, когда человек «погружен в группу»; в результате этого индивиды не рассматриваются как индивиды и не рассматривают других как индивидов, т. е. снижаются самоконтроль и самоограничения, человек утрачивает свою индивидуальность. В результате человек позволяет себе поведение, которое обычно сдерживается [22].

Представители классических и современных вариантов теории деиндивидуализации спорят о механизмах явления, описанного Г. Лебоном [44]. Метааналитическое исследование, предпринятое Т. Постмесом и

Р. Спирсом, проливает свет на предикторы антинормативного поведения. Если изначально предполагалось, что оно вызывается анонимностью, многочисленностью группы, снижением самосознания, то метаанализ не выявил этого. Антинормативное поведение связывается с нарушением общих социальных норм, как результатом деиндивидуализации [44]. Исследователи заметили, что деиндивидуализирующие факторы (анонимность, многочисленность группы, снижение самосознания) усиливают следование ситуативным нормам, по аналогии с тем, как это показал С. Рейчер при анализе коллективного поведения [24; 44]: толпа подчиняется определенным ограничениям и правилам, нежели действует иррационально. То, что наблюдателем извне воспринимается как антинормативное и бессмысленное, с точки зрения толпы, соответствует нормам, однако не общим, а ситуативным [24; 44]. По сути, это возвращает нас к работам М. Шерифа [45] — ситуация неопределенности способствует выработке норм, а именно: вырабатывается общее понимание того, что допустимо и ожидаемо, а что таковым не является. По идее Шерифа, это требуется для ориентации и стабилизации поведения [45]. Именно это и объясняет то, что происходит в Интернет-коммуникации. В ситуации неопределенности, которая характеризует общение в Интернете, пользователи ориентируются на ситуативные нормы.

Т. Постмес и Р. Спирс предлагают объяснение результатов метаанализа в рамках подхода социальной идентичности [24; 44]. Для Г. Тэшфела социальная идентичность — это «... знание индивидом своей принадлежности к определенным социальным группам вместе с некоторой эмоциональной и ценностной значимостью для него принадлежности к этой группе» [цит. по: 24, р. 15], это интернализованная групповая принадлежность, которую индивид использует для ответа на вопрос «кто мы такие?» в том или ином контексте. Именно благодаря социальной идентичности, этому когнитивному механизму, возможно групповое поведение [24]. Этот тип идентичности отличается от персональной идентичности (интернализированного чувства инди-

видуальности) [24]. С точки зрения теории социальной идентичности, человек принадлежит к разным группам, имеет различные социальные и персональные идентичности, существует своего рода варьирование в отношении важности идентичностей, однако социальный контекст актуализирует только одну релевантную социальную идентичность, через призму которой индивид будет воспринимать других и действовать [25]. Новые технологии открывают перед индивидом широкие возможности управлять своей идентичностью, конструировать ее, представлять ее так, как он желает [49]. Очевидно, что в реальной жизни это гораздо сложнее осуществить.

В ситуации деиндивидуализации человек не утрачивает персональной идентичности, социальная идентичность оказывается релевантной, преобладает по сравнению с персональной идентичностью. Отсюда человек в состоянии деиндивидуализации уделяет преимущественное внимание именно групповым, ситуативным нормам, а не общим социальным, он реагирует в соответствии с нормами, диктуемыми непосредственным социальным контекстом, общие социальные нормы не действуют [41].

Обращение к деиндивидуализации как механизму объяснения того, что происходит в интернет-коммуникации, ставит под сомнение возможность прогнозирования поведения человека в реальности на основе наблюдений за его действиями в виртуальном пространстве. Результаты исследований, в которых словесная война, разгорающаяся на просторах интернет-пространства, обман в онлайн играх, объясняются с точки зрения модели социальной идентичности, приложимой к эффектам деиндивидуализации [20; 28; 33; 44]. Состояние деиндивидуализации изменяет поведение человека, не позволяя прогнозировать его действия в реальном мире.

Выводы. В современную эпоху интернет-технологии настолько встраиваются в картину мира человека, что у него возникает ощущение, будто бы он является важным участником глобальных процессов. Наиболее активно сеть Интернет и социальные медиа используются в подростково-молодежной среде [31].

Среди последствий проникновения социальных медиа в повседневную жизнь представляется возможным различать трансформацию и упрощение процесса коммуникации, изменение властных отношений и норм коммуникации. Участники общения теперь имеют разнообразные возможности для поддержания анонимности (с вытекающими психологическими последствиями). Они обладают степенями свободы для конструирования и модификации идентичности, прерывания или полного прекращения общения в любой момент [4; 5; 6]. Злоупотребление интернет-технологиями оборачивается рядом изменений самого субъекта взаимодействия, среди которых — дефицит усилия, ведущий к дефициту произвольной регуляции. Как следствие возникают нарушения, связанные с трудностями инициации и планирования деятельности, с реализацией функции контроля, с инфантилизацией. Кроме того, изоляция ВПФ и нарушение их иерархического строения связывается с «клиповым мышлением», растворением границ, трудностями принятия обязательств, ответственности, субординации, а также с диффузией идентичности [10].

Анализ исследований свидетельствует о негативной стороне использования Интернета и социальных сетей, указывает на возникающие феномены и явления анти-нормативного спектра [4; 5; 6; 8; 10; 20; 26; 28; 30; 41; 42; 43; 50; 52; 53]. Поиск причин агрессивного поведения онлайн и попытки прогнозировать поведение в реальном мире на основе наблюдения за действиями в Сети базируются в значительной степени на интраиндивидуальных конструктах. Палитра оных значительна, а сами исследования носят дескриптивный характер; зачастую это серии эмпирических фактов, которые нуждаются в дальнейшем теоретическом осмыслении. Отсюда следуют два важных вывода: во-первых, требуется теоретическая модель, которая позволила бы объяснить механизмы поведения и дать основания для прогноза соотношения поведения в Сети с действиями в реальности. Во-вторых, необходимая теоретическая рамка должна обладать объяснительным потенциалом, приложимым к

проблеме социального поведения, группового взаимодействия; именно такими являются действия в сети Интернет, т. е. речь идет о социально-психологическом знании.

Предпринятый анализ социально-психологических теорий (социально-когнитивной теории, теории СП и теории деиндивидуализации с апелляцией к теории социальной идентичности) позволил выявить механизмы, объясняющие социальное поведение индивида, а также ответить на вопрос, как соотносится поведение в сети Интернет с поведением в реальном мире. Социально-когнитивная теория говорит в пользу того, что антинормативное поведение моделируется, Интернет выступает той самой ареной для этого поведения, что облегчает исполнение его в реальной жизни. С позиции теории СП, антинормативное поведение может быть объяснено тем, что в коммуникациях, осуществляемых на различных уровнях, в том числе посредством социальных сетей, формируется СП, регулирующее поведение и оправдывающее социальные отношения. Наконец, с позиции теории деиндивидуализации, антинормативное поведение связывается с тем, что деиндивидуализирующие факторы (анонимность, многочисленность группы, снижение самосознания) усиливают следование ситуативным нормам, ситуация неопределенности способствует выработке норм, а именно: вырабатывается общее понимание того, что допустимо и ожидаемо, а что таковым не является [45]. В ситуации неопределенности, которая характеризует общение в Интернете пользователи ориентируются на ситуативные нормы. Таким образом, наблюдая поведение человека в сети Интернет, не представляется возможным прогнозировать его действия в реальном мире, ибо состояние деиндивидуализации объясняется тем, что социальная идентичность оказывается релевантной, пре-

обладает по сравнению с персональной идентичностью, как следствие человек уделяет преимущественное внимание именно групповым, ситуативным нормам, а не общим социальным, его действия регулируются нормами, диктуемыми непосредственным социальным контекстом, а общие социальные нормы не функционируют [44].

Предпринятый нами анализ позволяет наметить линию исследования проблемы соотношения поведения онлайн и офлайн. В частности, изучению подлежит вопрос о том, как понимаются нормы поведения в Сети и в реальной жизни с точки зрения теории СП, как пользователи Интернета воспринимают насилие в реальности и в Сети, такого рода знание позволит строить ожидания в отношении действий индивида. Потенциал этой теоретической линии, по сравнению с другими, определяется тем, что ее объяснительными конструктами являются: СП, коммуникация (в процессе которой происходит построение СП. Кроме того, новая система коммуникации — эффузия — объясняет процесс общения в Сети, те трансформации, которые происходят с процессом общения в Сети по сравнению с реальностью), а также поведение, которое регулируется соответствующим СП. Именно в рамках теории СП артикулированы отношения между СП и социальной идентичностью. Наконец, предпринятый анализ убедительно демонстрирует необходимость разработки профилактических мер антинормативного поведения в подростково-молодежной среде. Перспективность именно этой теории связывается с тем, что СП — это своего рода фильтры, которые действуют при восприятии превентивной информации. Отсюда эффективность профилактических программ определяется знанием СП о соответствующих объектах (насилие, агрессия), ибо СП направляют поведение индивида.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект пресс. 2002. 364 с.
2. Аронсон Э., Пратканис Э.Р. Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление: изд. перераб. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. 2003. 384 с.

3. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации. М.: Аспект пресс. 2008. 191 с.
4. Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Технологии и идентичность: трансформация процессов идентификации под влиянием технического прогресса // Современные

исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 9. С. 33.

5. *Емелин В.А., Тхостов А.Ш.* Деформация хронотопа в условиях социокультурного ускорения // *Вопросы философии*. 2015. № 2. С. 15—24.

6. *Емелин В.А., Тхостов А.Ш.* Соблазны и ловушки темпоральной идентичности // *Вопросы философии*. 2016. № 8. С. 115—125.

7. *Лебон Г.* Психология народов и масс. М.: Академичекый проект. 2011. 238 с.

8. *Тихонова А.Д.* Социальные медиа и молодежь: риск радикализации // *Психология и право*. 2018. Том 8. № 4. С. 55—64. DOI:10.17759/psylaw.2018080406

9. *Тихонова А.Д., Дворянчиков Н.В., Эрнст-Винтила А., Бовина И.Б.* Радикализация в подростково-молодежной среде: в поисках объяснительной схемы // *Культурно-историческая психология*. 2017. Том 13. № 3. С. 32—40. DOI:10.17759/chp.2017130305

10. *Тхостов А.Ш.* Трансформация высших психических функций в эпоху информационного общества [Электронный ресурс]. URL:<https://www.youtube.com/watch?v=B8FuleaAWfo> (дата обращения: 08.05.2020).

11. *Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г.* Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // *Психологический журнал*. 2005. № 6. С. 16—24.

12. *Юревич А.В.* Три источника и три составные части поддержания нравственности в обществе // *Психологические исследования нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2013. С. 13—35.

13. *Abric J.-C.* *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 450 p

14. *Bandura A.* Self-efficacy: towards unifying theory of behavior change // *Psychological Bulletin*. 1977. Vol. 84. P. 191—215.

15. *Bandura A.* Social cognitive theory // *Mediapsychology*. 2001. P. 265—299.

16. *Bandura A.* The evolution of social cognitive theory. In: K.G. Smith, M.A. Hitt (eds.). *The great minds in management*. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 9—35.

17. *Birkás B., Matuz A., Csathó Á.* Examining the deviation from balanced time perspective in the dark triad throughout adulthood // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01046

18. *Breakwell G.* Social representational constraints upon identity processes // *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions / K. Deaux, G. Philogène* (eds.). Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 271—284.

19. *Buschini F.* Diffusion, propagation, propagande : et après ? L'effusion, un nouveau mode de communication médiatique pour l'étude des représentations sociales //

Paper presented at the EASP Small group meeting in honor of Serge Moscovici. 2016. 17—18 November.

20. *Cheung C.M.K., Wong R.Y.M., Chan T.K.H.* Online disinhibition: conceptualization, measurement, and relation to aggressive // *Thirty Seventh International Conference on Information Systems*, Dublin, 2016.

21. *Doise W.* Les représentations sociales: définition d'un concept // *L'étude des représentations sociales / W. Doise, A. Palmonari* (eds.). Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1986. P. 86—98.

22. *Festinger L., Pepitone A., Newcomb T.* Some consequences of deindividuation in a group // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1952. Vol. 47. P. 382—389. DOI:10.1037/h0057906

23. Global digital report 2019 — We are social [Электронный ресурс]. URL:<https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> (дата обращения: 06.05.2020).

24. *Haslam C., Jetten J., Cruwys T., Dingle G., Haslam S.A.* *The new psychology of health*. London: Routledge, 2018. 490 p.

25. *Hogg M.A.* Social identity theory. In: P.J. Burke (ed.). *Contemporary social psychological theories*. Palo-Alto: Stanford University Press, 2006. P. 111—136.

26. *Joinson A.N.* Causes and implications of disinhibited behavior on the Internet // *Psychology and the Internet / J. Gackenbach* (ed.). Boston, MA: Academic Press, 2007. P. 43—60.

27. *Kende A., Ujhelyi A., Joinson A., Greitemeyer T.* Putting the social (psychology) into social media // *European Journal of Social Psychology*. 2015. Vol. 45. P. 277—278. DOI:10.1002/ejsp.2097

28. *Kim K.K., Lee A.R., Lee U.-K.* Impact of anonymity on roles of personal and group identities in online communities // *Information and Management*. 2019. Vol. 56. P. 109—121. DOI:10.1016/j.im.2018.07.005

29. *Kircabum K., Bastug I.* Predicting cyberbullying tendencies of adolescents with problematic internet use // *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2017. Vol. 48. P. 385—396. DOI:10.9761/JASSS3597

30. *Lapidot-Lefler N., Barak A.* The benign online disinhibition effect: could situational factors induce self-disclosure and prosocial behaviors? // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2015. Vol. 9. Article 3. DOI: 10.5817/CP2015-2-3

31. *Livingstone S., Haddon L., Görzing A., Ólafsson K., with members of the EU kids online network.* EU kids online. London: Final report. September, 2011. 54 p.

32. *Lowry P.B., Zhang J., Wang C., Siponen M.* Why do adults engage in cyberbullying on social media? An integration of online disinhibition and deindividuation effects with the social structure and social learning model // *Information Systems Research*. 2016. Vol. 27. P. 962—986. DOI:10.1287/isre.2016.0671

33. *Martínez-Ferrer B., Moreno D., Musitu G.* Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and

- victimization? // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. P. 1—13. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00801
34. *Marzouki Y.* La conscience collective virtuelle: un nouveau paradigme des comportements collectifs en ligne // *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* / G. Lo Monaco, S. Delouvé, P. Rateau (eds.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. P. 413—415.
35. *Moliner P.* Une approche chronologique des représentations sociales // *La dynamique des représentations sociales* / P. Moliner (ed.). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001. P. 245—268.
36. *Moor L., Anderson J.* A systematic literature review of the relationship between dark personality traits and antisocial online behaviours // *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 144. P. 40—55. DOI:10.1016/j.paid.2019.02.027
37. *Moscovici S.* Foreword // *Health and illness. A social psychological analysis* / C. Herzlich (ed.). London: Academic Press, 1973. P. ix—xiv.
38. *Moscovici S.* La Psychanalyse: son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. 652 p.
39. *Moscovici S.* Vygotsky, le Grand Robert et la cyber-représentation // *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 1995. Vol. 28. P. 15—21.
40. *Ovejero A., Yubero S., Larrañaga E., de la V. Moral M.* Cyberbullying: definitions and facts from a psychosocial perspective // *Cyberbullying across the globe* / P. Navarro, S. Yubero, E. Larrañaga (eds.). Switzerland: Springer international publishing, 2016. P. 1—33.
41. *Patton D.U., Hong J.S., Ranney M., Patel S., Kelley C., Eschmann R., Washington T.* Social media as a vector for youth violence: A review of the literature // *Computers in Human Behavior*. 2014. DOI:10.1016/j.chb.2014.02.043
42. *Piper S.* Workplace toxic online disinhibition. Presented to the interdisciplinary studies program: University of Oregon applied information management, 2015. 48 p.
43. *Pornari C.D., Wood J.* Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies // *Aggressive Behaviour*. 2010. Vol. 36. P. 81—94. DOI:10.1002/ab.20336.
44. *Postmes T., Spears R.* Deindividuation and antinormative behavior: a meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1998. Vol. 123. P. 238—259. DOI:10.1037/0033-2909.123.3.2381998
45. *Prislin R., Crano W.* A history of social influence research // *The Handbook of the History of Social Psychology* / A. Kruglanski, W. Stroebe (eds.). New York, NY: Psychology Press, 2012. P. 321—339.
46. *Rosa A. de, Fino E., Bocci E.* From the psychoanalyst's couch to social networks // *Advanced methodologies and technologies in media and communications* / M. Khosrow-Pour (ed.). IGI Global, 2019. P. 391—402.
47. *Rost K., Stahel L., Frey B.S.* Digital Social Norm Enforcement: Online Firestorms in Social Media // *PLoS ONE*. 2016. Vol. 11. DOI:10.1371/journal.pone.0155923
48. *Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U.* EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. EU Kids Online. 2020. DOI: 10.21953/lse.47fdeqj01of0
49. *Spears R., Lea M., Postmes T., Wolbert A.* A SIDE look at computer mediated communication: Power and the gender divide // *Strategic uses of social technology: An interactive perspective of social psychology* / Z. Birchmeier, B. Dietz-Uhler, G. Stasser (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 16—39.
50. *Suler J.* The online disinhibition effect // *Cyberpsychology and Behaviour*. 2004. Vol. 7. P. 321—326.
51. *Tateo L.* Représentations sociales et nouvelles technologies // *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* / L. Monaco, S. Delouvé, P. Rateau (eds.). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. 2016. P. 399—408.
52. *Udris R.* Psychological and social factors as predictors of online and offline deviant behavior among Japanese adolescents // *Deviant Behavior*. 2017. Vol. 38. P. 792—809 DOI:10.1080/01639625.2016.1197689
53. *Wu S., Lin T.-G., Shih J.F.* Examining the antecedents of online disinhibition // *Information Technology and People*. 2017. Vol. 30. P. 189—209. DOI:10.1108/ITP-07-2015-0167
54. *Young K.S.* Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder // *CyberPsychology and Behavior*. 1998. Vol. 1. P. 237—244. DOI:10.1089/cpb.1998.1.237

References

1. Andreeva G.M. *Social'naja psihologija* [Social psychology]. M., Aspect press. 2002. 364 p. (In Russ).
2. Aronson E., Pratkanis A.R. *Epokha propagandy: Mekhanizmy ubezhdeniya, povsednevnoye ispol'zovaniye i sopernichestvo* [Age of propaganda: The everyday use and abuse of persuasion]. Saint Petersburg: Praim-evroznak. 2003. 384 p. (In Russ).
3. Bogomolova N.N. *Social'naja psihologija massovoj kommunikacii* [Social psychology of mass communication]. Moscow: Aspekt press. 2008. 191 p. (In Russ).
4. Yemelin V.A., Rasskazova Ye.I., Tkhostov A.SH. *Tekhnologiya i identichnost': transformatsiya protsessov identifikatsii pod vliyaniem tekhnicheskogo progressa* [Technology and identity: the transformation

- of identification processes under the influence of technological progress]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)=Modern research on social problems (electronic scientific journal)*, 2012. Vol.17, no. 9, pp. 33. (In Russ.).
5. Yemelin V.A., Tkhostov A.SH Deformatsiya khronotopa v usloviyakh sotsiokul'turnogo uskoreniya [Chronotope deformation in conditions of sociocultural acceleration]. *Voprosy filosofii = Philosophy Issues*, 2015, no. 2, pp. 15—24. (In Russ.).
6. Yemelin V.A., Tkhostov A.SH. Soblazny i lovushki temporal'noy identichnosti [The temptations and pitfalls of temporal identity] *Voprosy filosofii= Philosophy Issues*, 2016, no. 8, pp. 115—125. (In Russ.).
7. Lebon G. *Psikhologiya narodov i mass* [Psychology of peoples and masses]. Moscow: Academic project. 2011. 238 p. (In Russ.).
8. Tikhonova A.D. Sotsial'nyye media i molodezh': risk radikalizatsii [Social Media and Youth: The Risk of Radicalization]. *Psikhologiya i pravo= Psychology and Law*, 2018. Vol 8, no 4, pp. 55—64. DOI:10.17759/psylaw.2018080406 (In Russ.).
9. Tikhonova A.D., Dvoryanchikov N.V., Ernst-Vintila A., Bovina I.B. Radikalizatsiya v podrostkovomolodezhnoy srede: v poiskakh ob'yasnitel'noy skhemy [Radicalisation of Adolescents and Youth: In Search of Explanation]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 3, pp. 32—40. DOI:10.17759/chp.2017130305. (In Russ.).
10. Tkhostov A.Sh. Transformatsiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy v epokhu informatsionnogo obshchestva [Transformation of higher mental functions in the era of the information society] URL:<https://www.youtube.com/watch?v=B8FuleaAWfo> (Accessed 08.05.2020) (In Russ.).
11. Tkhostov A.Sh., Surnov K.G. Vliyaniye sovremennykh tekhnologii na razvitiye lichnosti i formirovaniye patologicheskikh form adaptatsii: obratnaya storona [The impact of modern technologies on the development of personality and the formation of pathological forms of adaptation: back side]. *Psihologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2005, no. 6, pp. 16—24 (In Russ.).
12. Yurevich A.V. Tri istochnika i tri sostavnyye chasti podderzhaniya npravstvennosti v obshchestve [Three sources and three components of maintaining morality in society] In: A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich (eds.). *Psikhologicheskkiye issledovaniya npravstvennosti* [Psychological studies of morality]. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS". 2013, pp. 13—35. (In Russ.).
13. Abric J.-C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 450 p.
14. Bandura A. Self-efficacy: towards unifying theory of behavior change. *Psychological Bulletin*, 1977. Vol. 84, pp. 191—215.
15. Bandura A. Social cognitive theory. *Mediapsychology*, 2001, pp. 265—299.
16. Bandura A. The evolution of social cognitive theory. In: K.G.Smith, M.A.Hitt (eds.). *The great minds in management*. Oxford: Oxford University Press, 2005, pp. 9—35.
17. Birkás B., Matuz A., Csathó Á. Examining the deviation from balanced time perspective in the dark triad throughout adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9. DOI:10.3389/fpsyg.2018.01046
18. Breakwell G. Social representational constraints upon identity processes. In: K. Deaux, G. Philogene (eds.). *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001, pp. 271—284.
19. Buschini F. *Diffusion, propagation, propagande : et après ? L'effusion, un nouveau mode de communication médiatique pour l'étude des représentations sociales*. Paper presented at the EASP Small group meeting in honor of Serge Moscovici, 17—18 November, 2016.
20. Cheung C.M.K., Wong R.Y.M., Chan T.K.H. *Online disinhibition: conceptualization, measurement, and relation to aggressive*. Thirty Seventh International Conference on Information Systems, Dublin 2016.
21. Doise W. Les représentations sociales: définition d'un concept. In: W. Doise, A. Palmonari (eds.). *L'étude des représentations sociales*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1986, pp. 86—98.
22. Festinger L., Pepitone A., Newcomb T. Some consequences of deindividuation in a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1952. Vol. 47, pp. 382—389. DOI:10.1037/h0057906
23. *Global digital report 2019 — We are social*. URL:<https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> (Accessed: 06.05.2020)
24. Haslam C., Jetten J., Cruwys T., Dingle G., Haslam S.A. *The new psychology of health*. London: Routledge, 2018. 490 p.
25. Hogg M.A. Social identity theory. In: P.J. Burke (ed.). *Contemporary social psychological theories*. Palo-Alto: Stanford University Press, 2006, pp. 111—136.
26. Joinson A. N. Causes and implications of disinhibited behavior on the Internet. In: J. Gackenbach (ed.). *Psychology and the Internet*. Boston, MA: Academic Press, 2007, pp. 43—60.
27. Kende A., Ujhelyi A., Joinson A., Greitemeyer T. Putting the social (psychology) into social media. *European Journal of Social Psychology*, 2015. Vol. 45, pp. 277—278. DOI:10.1002/ejsp.2097.
28. Kim K.K., Lee A.R., Lee U.-K. Impact of anonymity on roles of personal and group identities in online communities. *Information and Management*, 2019. Vol. 56, pp.109—121. DOI:10.1016/j.im.2018.07.005.
29. Kircabum K., Bastug I. Predicting cyberbullying tendencies of adolescents with problematic internet use. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 2017. Vol. 48, pp. 385—396. DOI:10.9761/JASSS3597

30. Lapidot-Leffer N., Barak A. The benign online disinhibition effect: could situational factors induce self-disclosure and prosocial behaviors? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2015. Vol. 9, article 3. DOI: 10.5817/CP2015-2-3.
31. Livingstone S., Haddon L., Görzing A., Ólafsson K., with members of the EU kids online network. *EU kids online*. London. Final report. September. 2011. 54 p.
32. Lowry P.B., Zhang J., Wang C., Siponen M. Why do adults engage in cyberbullying on social media? An integration of online disinhibition and deindividuation effects with the social structure and social learning model. *Information Systems Research*, 2016. Vol. 27, pp. 962—986. DOI:10.1287/isre.2016.0671
33. Martínez-Ferrer B., Moreno D., Musitu G. Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, pp. 1—13. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00801
34. Marzouki Y. La conscience collective virtuelle: un nouveau paradigme des comportements collectifs en ligne. In: G. Lo Monaco, S. Delouvé, P. Rateau (eds.). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016, pp. 413—415.
35. Moliner P. Une approche chronologique des représentations sociales. In: P. Moliner (ed.). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001, pp. 245—268.
36. Moor L., Anderson J. A systematic literature review of the relationship between dark personality traits and antisocial online behaviours. *Personality and Individual Differences*, 2019. Vol.144, pp. 40—55. DOI:10.1016/j.paid.2019.02.027
37. Moscovici S. Foreword. In: C. Herzlich. *Health and illness. A social psychological analysis*. London: Academic Press, 1973, pp. ix—xiv.
38. Moscovici S. *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. 652 p.
39. Moscovici S. Vygotsky, le Grand Robert et la cyber-représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1995. Vol. 28, pp. 15—21.
40. Ovejero A., Yubero S., Larrañaga E., de la V. Moral M. Cyberbullying: definitions and facts from a psychosocial perspective. In: P. Navarro, S. Yubero, E. Larrañaga (eds.). *Cyberbullying across the globe*. Springer international publishing. Switzerland, 2016, pp. 1—33.
41. Patton D.U., Hong J.S., Ranney M., Patel S., Kelley C., Eschmann R., Washington T. Social media as a vector for youth violence: A review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 2014. DOI:10.1016/j.chb.2014.02.043
42. Piper S. *Workplace toxic online disinhibition*. Presented to the interdisciplinary studies program: University of Oregon applied information management, 2015. 48 p.
43. Pornari C.D., Wood J. Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behaviour*, 2010. Vol. 36, pp. 81—94. DOI:10.1002/ab.20336.
44. Postmes T., Spears R. Deindividuation and antinormative behavior: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1998. Vol. 123, pp. 238—259. DOI:10.1037/0033-2909.123.3.2381998
45. Prislun R., Crano W. A history of social influence research. In: A. Kruglanski, W. Stroebe (eds.). *The Handbook of the History of Social Psychology*. New York, NY: Psychology Press, 2012, pp. 321—339.
46. de Rosa A., Fino E., Bocci E. From the psychoanalyst's couch to social networks. In M. Khosrow-Pour (ed.). *Advanced methodologies and technologies in media and communications*. IGI Global, 2019, pp. 391—402.
47. Rost K., Stahel L., Frey B.S. Digital Social Norm Enforcement: Online Firestorms in Social Media. *PLoS ONE*, 2016. Vol. 11. DOI:10.1371/journal.pone.0155923
48. Smahel D., Machackova H., Mascheroni G., Dedkova L., Staksrud E., Ólafsson K., Livingstone S., Hasebrink U. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*. 2020. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01fo
49. Spears R., Lea M., Postmes T., Wolbert A. A SIDE look at computer mediated communication: Power and the gender divide. In: Z. Birchmeier, B. Dietz-Uhler, G. Stasser (eds.). *Strategic uses of social technology: An interactive perspective of social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, pp. 16—39.
50. Suler J. The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behaviour*, 2004. Vol. 7, pp. 321—326.
51. Tateo L. Représentations sociales et nouvelles technologies. In: G. Lo Monaco, S. Delouvé, P. Rateau (eds.). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016, pp. 399—408.
52. Udris R. Psychological and social factors as predictors of online and offline deviant behavior among Japanese adolescents. *Deviant Behavior*, 2017. Vol. 38, pp. 792—809 DOI:10.1080/01639625.2016.1197689
53. Wu S., Lin T.-G., Shih J.F. Examining the antecedents of online disinhibition. *Information Technology and People*, 2017. Vol. 30, pp. 189—209. DOI:10.1108/ITP-07-2015-0167.
54. Young K.S. Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1998. Vol. 1, pp. 237—44. DOI:10.1089/cpb.1998.1.237

Информация об авторах

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической и судебной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, e-mail: innabovina@yandex.ru

Дворянчиков Николай Викторович, кандидат психологических наук, декан факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

Information about the authors

Inna B. Bovina, PhD in Psychology, Research Director, Associate Professor, Department of Clinical and Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, e-mail: innabovina@yandex.ru

Nikolay V. Dvoryanchikov, PhD in Psychology, Dean of the Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-5469>, e-mail: dvorian@gmail.com

Получена 10.05.2020

Received 10.05.2020

Принята в печать 20.06.2020

Accepted 20.06.2020