

# ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2021. Том 10. № 3  
2021. Vol. 10, no. 3

**СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
**Том 10, № 3 / 2021**

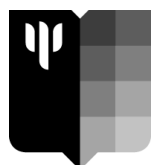
Тема номера  
**Проблемы морали, нравственности  
и социализации современной молодежи»**

Тематический редактор:  
Е.Г. Дозорцева

**JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY**

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

**Главный редактор**

Т.В. Ермолова

**Ответственный секретарь**

В.В. Пономарева

**Технический редактор**

О.Н. Борисова

**Редакционная коллегия**

Ю.И. Александров, Т.В. Ахутина, Е.Л. Григоренко, О.В. Рубцова, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, Т.М. Марютина, Е.А. Сергиенко, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева, Л.Ф. Обухова, Н.Г. Салмина, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, Т.А. Строганова, Н.Н. Толстых, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

**Редакционный совет**

*Председатель*

В.В. Рубцов

*Заместитель председателя редакционного совета*

А.А. Марголис

*Члены редакционного совета*

Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина

Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

**УЧРЕДИТЕЛЬ**

Московский государственный психолого-педагогический университет

Все права защищены.

Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций  
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### КОЛОНКА РЕДАКТОРА

*Ермолова Т.В.*

Введение

5

### ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А.*

Современные реалии этики общения в образовательном пространстве

8

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Бовина И.Б., Бовин Б.Г.*

Нормы и их нарушение: классические и современные исследования

21

*Алмаева Е.А.*

Моральные суждения у подростков с девиантным поведением

32

*Кирюхина Д.В.*

Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности

40

*Полосина А.А., Шилин А.Ю.*

Проблемы социализации молодежи в условиях COVID-19

48

### *Вне тематики*

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Муращенкова Н.В.*

Эмиграционные интенции молодежи: теоретические основы изучения и категориальное разнообразие (обзор зарубежных исследований)

57

### ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Хозе Е.Г.*

Виртуальная реальность и образование

68

*Ясин М.И., Рябиченко Т.А.*

Когнитивные предикторы гибридной и альтернативной идентификации в поликультурной среде: обзор зарубежных исследований

79

### ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Квитчастый А.В.*

Измененные состояния сознания в психологии спорта: гипноз, суггестия и аутосуггестия

92

### КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ

*Басилова Т.А.*

О методическом пособии «Практические методы исследования в образовании:

Критическое руководство для начинающего исследователя»

103

### Наши авторы

107

---

## CONTENTS

### NOTES FROM EDITOR

*Ermolova T.V.*

Introduction 5

### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

*Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A.*

Contemporary realities of communication ethics in the educational space 8

### SOCIAL PSYCHOLOGY

*Bovina I.B., Bovin B.G.*

Norms and their violation: Literature review 21

*Almaeva E.A.*

Moral judgment in adolescents with deviant behavior 32

*Kiriukhina D.V.*

Adolescents' communication on the Internet: the boundaries of normativity 40

*Polosina A.A., Shilin A. Yu.*

Problems of socialization of young people in the conditions of COVID-19 48

### *Outside of the theme rooms*

### SOCIAL PSYCHOLOGY

*Murashchenkova N.V.*

Emigration intentions of youth: theoretical foundations of the study and categorical diversity (a review of international studies) 57

### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

*Khoze E.G.*

Virtual reality and education 68

*Yasin M.I., Ryabichenko T.A.*

Cognitive predictors of hybrid and alternative identification in multicultural environment: review of foreign studies 79

### SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

*Kvitchasty A.V.*

Altered states of consciousness in sports psychology: hypnosis, suggestion and auto-suggestion 92

### BRIEF MESSAGE

*Basilova T.A.*

About manual "Practical Research Methods in Education. An Early Researcher's Critical Guide" 103

**Our authors**

109

---

## КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

---

### Введение

*Ермолова Т.В.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: [yermolova@mail.ru](mailto:yermolova@mail.ru)*

### Introduction

*Tatiana V. Ermolova*

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

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: [yermolova@mail.ru](mailto:yermolova@mail.ru)*

Воспитание и становление морали, начиная с детства, остается остроактуальной проблемой всех исторических периодов существования и развития человечества. Ее глубокому анализу, эмпирико-теоретической разработке и практическим аспектам всегда отводилась существенная роль в гуманитарном спектре наук, в том числе в сфере психологии и педагогики.

В последнее время эта проблема заявила о себе с неожиданной стороны и предъявила исследователям ряд новых вызовов.

Среди активно дискутируемых тем современной психологической науки сегодня резко выделяется одна, связанная с утратой качества и социальной значимости традиционными каналами трансляции нравственных принципов — семьи, школы, литературы, религии и других. Если в общепринятом понимании указанные каналы традиционно являлись и ведущими культурно-историческими трансляторами социальной программы общества, его целей и ценностей, принятых социальных нормативов, а также средств их достижения следующим поколениям, то сегодня они испытывают мощнейшую конкуренцию со стороны современных информационно-коммуникативных средств.

Практически неконтролируемые информационные источники современных масс-медиа и интернет-пространства, как правило, предлагают детям, подросткам и молодежи довольно спорные и противоречащие общепринятым моральные ценности и ориентации. Они не воспринимаются молодежной аудиторией критически и способны существенным образом трансформировать их воззрения на культуру общения и взаимоотношений, на обязательность соблюдения принци-

пов морали, самооценку своего поведения и представления об успешных траекториях социализации и способах их реализации.

Тематический раздел данного выпуска посвящен анализу клинических проявлений этих деформаций в молодежной среде, их разрушительного действия для социума и возможностей традиционных ресурсов морального развития противостоять интервенции со стороны асоциальных тенденций в молодежной среде.

В выпуск вошли пять статей, анализирующих эту проблему с нескольких точек зрения.

В рубрике Психология образования размещена статья «Современные реалии этики общения в образовательном пространстве» (авторы Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А.), в которой обсуждаются представления зарубежной научной школы о специфике этической составляющей образовательного пространства с учетом ряда деструктивных факторов новейшего времени (в том числе пандемии и вынужденного перехода к виртуальным формам общения учителя и учащихся).

Проведенный авторами анализ показал, что пространственное этическое разобщение участников образовательного процесса наиболее опасно для целостности образовательного пространства и в виртуальном образовательном пространстве его этическая составляющая очень быстро истощается. Причины истощения этической составляющей кроются в особенностях виртуального пространства — отсутствии поддерживающего социально-психологического климата учебного коллектива, а также психоэмоционального, тактильного и вербального контактного общения.

Типичные для образовательной среды нарушения этики учащихся и педагогов по смысловому контенту остаются неизменными (академическая нечестность, моральная дезагрегация, буллинг и другие), но трансформируются. В частности, физические методы буллинга вытесняются виртуальными. Характерно, что этические нарушения в образовательном пространстве типичны для всех его уровней — школьного, вузовского, среднего специального, поствузовского. При этом аморальное поведение учащихся в социальных сетях становится все более острой проблемой.

Раздел «Социальная психология» представлен четырьмя статьями. В первой из них «Нормы и их нарушение: классические и современные исследования» (авторы Бовина И.Б., Бовин Б.Г.) сделан акцент на классических и современных социально-психологических исследованиях по проблеме норм и их нарушения. Актуальность изучения этой проблематики авторы объясняют тем, что ситуация взаимодействия в интернет-пространстве (именно такое взаимодействие доминирует в повседневной жизни на самых разных уровнях, преимущественно в подростково-молодежной среде) характеризуется в значительной степени неопределенностью.

Авторы использовали модель Шерифа М. (Sherif M.) для объяснения процессов взаимодействия и общения в современном мире, с учетом того, что эти процессы взаимодействия и общения в значительной степени опосредствованы техническими средствами и что представители подростково-молодежной среды в наибольшей степени используют новые социальные медиа в своей повседневной жизни. Кроме того, они обозначают специфику классического и современного понимания такого сложного явления, как нарушение норм, и выделяют в качестве дополнительных линий анализа нарушение групповых норм и связь между девиацией и отвержением.

В статье Алмаевой Е.А. «Моральные суждения у подростков с девиантным поведением» рассматриваются особенности моральных суждений подростков с девиантным поведением. В ней представлена попытка установить взаимосвязь между уровнем морального развития и девиантным поведением подростков.

Автор фиксирует, что у несовершеннолетних, склонных к отклоняющемуся поведению, наблюдаются более низкие уровни развития моральных суждений. Кроме того, в статье проанализированы факторы, влияющие на моральное сознание подростков, и причины возникновения девиантного поведения.

К причинам девиантного поведения автор относит многие факторы, а именно: влияние семьи, где моральному развитию ребенка не уделялось должного внимания; влияние группы сверстников, нравственное поведение которых импонирует зарождающейся индивидуальности подростка, но является асоциальным; влия-

ние учебных заведений, не построивших благоприятной образовательной и моральной среды в своих стенах; влияние глобальной культуры, продвигающей образы героя-одиночки, способного порой на асоциальные действия для борьбы со злом; экономический фактор — низкий уровень экономических возможностей семьи, сообщества, страны в целом; (частично) биологический фактор.

По мнению автора, изучение влияния указанных факторов, как по отдельности, так и в их взаимодействии, позволит разработать и применить на практике методики позитивного влияния на поведение подростков.

Статья «Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности» (Кирюхина Д.В.) анализирует виртуальное пространство общения как новую и объективную реальность у современных подростков. Автор выдвигает предположение, что в отсутствие реального общения подросток лишен естественных ограничений своей свободы, что может приводить и приводит к полному игнорированию им общепринятых норм морали. Анализ особенностей общения подростков в сети Интернет показывает как положительное, так и отрицательное влияние интернет-общения на личность школьников, на модели их коммуникации, на поведение в ходе виртуального общения.

В статье анализируются особенности норм общения и этикета в ходе интернет-общения и возможность некоторых из них перерасти в более агрессивную форму — кибербуллинг. В статье также приведены статистические данные о нарушении границ нормативности при общении молодежи в сети Интернет в ряде стран и описаны основные направления профилактики ненормативного взаимодействия подростков в виртуальном пространстве.

Статья «Проблемы социализации молодежи в условиях COVID-19» (Полосина А.А., Шилин А.Ю.) анализирует более узкий аспект заявленной темы номера и посвящена в основном процессам социализации молодежи и специфическим траекториям этого процесса в условиях пандемии COVID-19.

В качестве основной сложности авторы видят вынужденную киберсоциализацию молодых людей, которая происходит не через призму иерархической структуры, включавшей в себя все социальные институты, а через формирование авторитетов, которые, в свою очередь, благодаря симулякрам, выделяющим их в рамках социальной стратификации, транслируют ценности, характерные для объективно сложившейся социальной среды. Общество может помочь молодым людям преодолеть возникающие барьеры на пути их социального развития. Для этого необходимо тщательно проанализировать влияние медиапространства на процесс социализации молодежи в период эпидемиологической ситуации COVID-19, описать систему контроля за процессом

социализации и попытаться преодолеть негативные последствия киберсоциализации посредством трансформации образовательного пространства в онлайн-формате.

Остальные статьи номера затрагивают широкий спектр проблем, стоящих перед современной психологической наукой, и, несомненно, вызовут интерес у целевой аудитории.

**Информация об авторах**

*Ермолова Татьяна Викторовна*, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: [yermolova@mail.ru](mailto:yermolova@mail.ru)

**Information about the authors**

*Tatiana V. Ermolova*, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: [yermolova@mail.ru](mailto:yermolova@mail.ru)

Получена 22.09.2021  
Принята в печать 23.09.2021

Received 22.09.2021  
Accepted 23.09.2021



---

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

---

### Современные реалии этики общения в образовательном пространстве

**Ермолова Т.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: [yermolova@mail.ru](mailto:yermolova@mail.ru)*

**Литвинов А.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ);  
Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: [alial01@yandex.ru](mailto:alial01@yandex.ru)*

**Савицкая Н.В.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>, e-mail: [n.sawa@yandex.ru](mailto:n.sawa@yandex.ru)*

**Круковская О.А.**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>, e-mail: [okruk@bk.ru](mailto:okruk@bk.ru)*

В статье обсуждаются текущие представления зарубежной научной школы о специфике этической наполненности образовательного пространства в условиях множественной неопределенности. Деструктивные факторы новейшего времени, в том числе пандемия, создали жизненную среду повышенной морально-этической сложности и новые вызовы системе образования. Этические изменения образовательного пространства, традиционно присутствующие и новые, в совокупности приводят к снижению качества обучения, дегуманизируя и десоциализируя учащегося, оказавшегося в вынужденной изоляции. Рабочая гипотеза обзора состоит в том, что пространственное разобщение участников образовательного процесса наиболее опасно для этической целостности образовательной среды. Выведены проблемы этических дефицитов педагога и учащегося: буллинг, деструктивное лидерство, академическая недобросовестность (нечестность). Рассматриваются условия создания этически нормализованного процесса обучения для дистанционного режима и социальных сетей.

**Ключевые слова:** этические нарушения, образовательное пространство, дистанционное обучение, социальные сети, нечестность, деструктивное лидерство, буллинг, ситуативность.

**Для цитаты:** Современные реалии этики общения в образовательном пространстве [Электронный ресурс] / Ермолова Т.В. [и др.] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 8—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100301>

### Contemporary realities of communication ethics in the educational space

**Tatiana V. Ermolova**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, [yermolova@mail.ru](mailto:yermolova@mail.ru)*

**Aleksandr V. Litvinov**

*Moscow State University of Psychology & Education; RUDN University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, [alial01@yandex.ru](mailto:alial01@yandex.ru)*

*Natalia V. Savitskaya*

*Moscow State University of psychology & Education, Moscow, Russia*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>, [n.sawa@yandex.ru](mailto:n.sawa@yandex.ru)

*Oksana A. Krukovskaya*

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>, [okruk@bk.ru](mailto:okruk@bk.ru)

The article discusses the current ideas of the foreign scientific school about the specificity of the ethical filling of the educational space in conditions of multiple uncertainty. The destructive factors of modern times, including the pandemic, have created a living environment of increased moral and ethical complexity and new challenges to the education system. Ethical changes in the educational space, both traditionally present and new, lead to a decrease in the quality of education, dehumanizing and dissocializing the student who finds himself in impelled isolation. The working hypothesis of the review is that the spatial separation of participants in the educational process is especially dangerous for the ethical integrity of the educational environment. The problems of ethical deficits of the teacher and the student are deduced: bullying, destructive leadership, academic dishonesty (cheating). The article regards several conditions for creating an ethically normalized learning process that might appear helpful in distance learning of students and regular utilization of social networks.

**Keywords:** violation of ethics, educational space, distance learning, social networks, academic dishonesty, destructive leadership, bullying, contextuality.

**For citation:** Ermolova T.V. et al. Contemporary realities of communication ethics in the educational space. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 8—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100301> (In Russ.).

## Введение

В постоянно изменяющихся условиях жизненной среды размываются традиционные границы феномена «этика общения», и этот болезненный процесс затрагивает систему образования в полной мере. Этика общения — совокупность норм и правил взаимодействия в определенных ситуациях, обязывающая людей вести себя определенным образом по отношению друг к другу. Она предусматривает 12 типов границ общения. В статье рассматриваются преимущественно границы психологические, профессиональные, личностные, свободы действий.

## Описание проблемы и ее актуальность

Эффективность обучения обеспечивается его фоновой психологической комфортностью, т. е. навыками позитивного межличностного взаимодействия, необходимыми для трансляции и усвоения знаний.

Этическая структура образовательного пространства, при всей традиционности, изменчива. На протяжении обучения участники образовательного процесса вносят в нее свой вклад: у педагога это профессиональные компетенции педагогической этики (стабильные) и личностные морально-этические установки, у учащихся — опыт семейных традиций и опыт подчинения этическому кодексу ближнего круга сверстников (чрезвычайно разнообразные).

Сегодня этика образовательного пространства подвергается крупномасштабной дестабилизации.

Налицо масштабные перенастройки этических понятий толерантности, эмпатии, милосердия, социальной справедливости. Во многом это следствие перемещений крупных миграционных потоков, привнесших этнокультурную и образовательную, чреватую конфликтами разнородность.

На образовательное пространство проецируется напряжение общества в условиях нарастающей частоты и тяжести природных и техногенных катастроф.

Постоянное стрессовое и постстрессовое состояние людей привносит в образовательную среду риски открытой агрессии, как со стороны педагога по отношению к учащимся и коллегам, так и со стороны учащихся по отношению к педагогам.

Факторами высокого риска десоциализации стали явления цифрового аутизма учащихся и их тесное общение в социальных сетях как анонимный суррогат личного общения (sofaling). Опасность этого явления еще и в том, что социальные сети становятся инструментом внешнего управления.

К дестабилизирующим фоновым факторам относятся ухудшение здоровья детского населения (в том числе психоэмоциональные дефициты и РАС), утрата культуры речи и многое другое.

При несформированности и высокой уязвимости этических представлений у учащихся перечисленные проблемы могут стать причиной неприятия ими норм этики межличностного взаимодействия. Усугубляющими фоновыми моментами такого рода стали прецеденты открытой демонстрации неуважения к классу и педагогу (например, отключение видеокамер на дистанционном занятии).

Есть мнение, что переживаемая человечеством пандемия коронавируса выполняет некую историческую миссию, венчая конгломерат негативных событий и кризисов последних лет и провоцируя (в качестве триггера) глобальную психологическую пандемию.

В сети Интернет выложен ознакомительный материал [1] о книге Ф. Сноудена (Йельский университет) «Эпидемии и общество: от черной смерти до настоящего времени» (*Epidemics and Society: From the Black Death to the Present*. Yale University Press 2019), где говорится, что эпидемия COVID-19 стала возможной из-за высокой уязвимости общества, которую люди создали «своими отношениями с окружающей средой, другими видами и друг с другом».

Этот материал интересен тем, что в нем подчеркивается значимость так называемых культурных потерь, резко снизивших уровень психологического комфорта в социуме и повысивших напряженность. В условиях вынужденной изоляции утеряны, например, тактильные ощущения от так называемых социальных прикосновений людей друг к другу.

Другая особенность сегодняшних реалий состоит в том, что научно-исследовательские работы в период пандемии и кризисов вытесняются прикладными, и эта тенденция носит глобальный характер. Например, причины «холодного климата» в классе или этических нарушений поведения старшеклассников-юношей [2; 3] сегодня изучаются все же менее активно, чем вопросы профилактики нарушений этики взаимодействия в виртуальном пространстве при удаленном обучении [16].

**Цель** данного обзора — показать, как зарубежная научная школа оценивает типичные для образовательной среды этические нарушения общения в обычных условиях и в условиях локдауна.

Термин «этика общения», используемый в данном обзоре, является условным, позволяющим объединить в рамках статьи массив современных зарубежных исследований, анализирующих этические проблемы в системе образования (в них крайне редко дается какое-либо определение этического поведения). В нашем представлении этика общения — это сумма выработанных наукой и мировым опытом нравственно-этических требований, принципов, норм и правил, соблюдение которых обеспечивает взаимопонимание и взаимное доверие субъектов общения, повышает эффективность контактов и конечных результатов их совместных действий. Данное определение чаще всего используется при анализе делового общения, но, на наш взгляд, оно достаточно широко, чтобы быть использованным и при анализе этического общения в системе образования.

**Рабочая гипотеза** обзора состоит в том, что вынужденное пространственное этическое разобщение участников образовательного процесса наиболее опасно для целостности и качества сохранения этики образовательного пространства, т. е. для качества обучения.

## Научно-доказательная основа рабочей гипотезы

Этика образовательной среды — «многослойное» и междисциплинарное научно-практическое направление; в ходе его разработки специалисты разного профиля выступают с авторскими концепциями и трактовками. Следует оговорить, что именно фактор «многослойности» и междисциплинарности стал причиной определенной хаотичности, непоследовательности обсуждения и трудностей систематизации исследований в данном направлении, при том, что сами анализируемые нами исследования очень своеобразны и достаточно глубоки.

Среди них выделяется обзор “Workplace Intimacy” («Рабочая близость»), выполненный антропологами А. Доусон и С. Деннис (A. Dawson & S. Dennis) (2021), представителями университетской научной школы Австралии [7]. Хотелось бы надеяться, что данная публикация в ближайшее время получит признание специалистов по психологии образования.

Эти ученые полагают, что вынужденная изоляция в период пандемии уничтожает «близость прикосновения», сенсорные ощущения, психологический комфорт от заботы и внимания, устанавливающийся между людьми в тактильных контактах (сиделка и лежачий больной, дети и родители, любящие пары и др.), и создает «повседневную практику неприкасемости» — вынужденного разобщения.

Авторы распространяют анализ явления «Touch and No-Touch Intimacy» на образовательную среду. Они сообщили, что дистанционное обучение провоцирует переход с одних способов психоэмоционального взаимодействия (педагога с учащимися) на другие, и этот переход может быть разрушительным для личности.

Так, например, огромную роль приобретает умение обеих сторон образовательного процесса активно слушать и удерживать зрительный контакт. Zoom дает необычную степень доступа к внутреннему миру друг друга, и это гораздо больше, чем просто видеть друг друга в пространстве. Если принять во внимание многовариантность перевода термина intimacy (не только «близкий», но и «внутренний»), то становится понятно, что подразумевается именно возможность соприкосновения внутреннего мира разных людей как мера действенной взаимной психоэмоциональной поддержки (своего рода флешмоб), разрушаемая в виртуальной среде.

О колоссальном значении тактильных контактов в учебной среде говорят также авторы турецкого обзора, в котором приводятся мнения педагогов о влиянии пандемии на образование [23]. В этой публикации указано, что лишение школьников привычной школьной атмосферы, в том числе возможности играть в активные игры на переменах и тесно взаимодействовать друг с другом, крайне негативно сказывается на их психологическом состоянии.

Такова одна из причин, по которой в современной образовательной реальности нарушения этики

общения начинают все чаще проявляться как в типичных (недобросовестность), так и нетрадиционных (демонстративное поведение учащихся) формах. При этом от нарушений не свободны ни педагоги, ни учащиеся.

«Неприкасаемость», или этическая разобщенность участников образовательного процесса, провоцирует образование в нем пустот (лакун), снижающих эффективность обучения. Поэтому пространственное этическое разобщение (изъятие возможности тактильных и визуальных контактов) представляется нам наиболее разрушительным фактором, привнесенным в образовательную среду извне. Традиционные нарушения этики остаются не измененными по контексту, но трансформируются.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### 1. Этические дефициты педагогов — профессиональные и личностные границы

#### Деструктивное лидерство

Проведенный информационный поиск продемонстрировал, что научная университетская школа активно работает над проблемами этики образовательной среды.

Показателен системный аналитический обзор по проблеме деструктивного лидерства применительно к школьной среде (*destructive leadership in schools*), представленный социологами университета Сиднея [20].

Авторы совместили уже имеющиеся представления о психосоциальном стрессе, синергии межличностного взаимодействия в коллективе и деструктивном поведении отдельно взятого специалиста, подчеркнув, что этот аспект этики общения в школах и его последствия мало разработаны. В результате ими предложена психосоциальная концепция этически деформированного деструктивного лидерства в школе, и в нее введен термин «дизергия» — как антоним «синергии», обозначающий появление пустот и пробелов в школьном образовательном пространстве.

Доказательно установлено, что в сфере образования по умолчанию преобладает позитивное лидерство с этичным поведением, при этом лидеры стремятся к обеспечению и поддержанию психологически комфортной среды общения и для учащихся, и для педагогов.

Неэтичность является одним из компонентов деструктивного лидерства, наравне с некомпетентностью, девиантностью, тираническими наклонностями, манипулятивностью. Авторы подчеркнули, что деструктивное руководство применительно к учащимся действительно имеет место в школах в виде так называемой «динамики силы» со стороны педагога — жестоким обращением с учащимися, вербальными оскорблениями, нарушением прав учащихся. Провоцируемые этими явлениями ощущения унижения и шока разрушают отношения между участниками

образовательного процесса и приводят к постстрессовым состояниям — страхам, тревожности, депрессивным проявлениям, скрытой и явной агрессии, что резко снижает эффективность обучения.

Авторы полагают, что на уровне субординации, начиная с момента, когда возникают угрозы психологическому благополучию и идентичности людей, деструктивное руководство инициирует в психосоциальном образовательном пространстве расходящиеся возмущения.

Исследователи подчеркнули, что в средних образовательных учреждениях такая цепь событий приводит к раздробленности школьных сообществ, резкому снижению успеваемости, низкому моральному состоянию педагогического коллектива, что неминуемо сказывается на учащихся. Памела Райн, Джордж Одиамбо и Рейчел Уилсон (Pamela Ryan, George Odhiambo & Rachel Wilson) (2021) заявили, что данный феномен чреват дизергией образовательной среды, будучи опасным тем, что он может автоматически воспроизводиться и затрагивать всех участников образовательного процесса. Безусловно, такие нарушения должны быть отнесены к профессиональной деформации педагога [20].

#### Буллинг со стороны администрации школы (директора) — границы свободы действия, личностные, эмоциональные

Существует также проблема нарушения этики общения педагога с администрацией школы (директором) в формате буллинга (травли, запугивания).

Специалисты по школьному образованию (университета Бар-Илан (Израиль)) провели анализ причин и последствий такого рода нарушений, от которых пострадали педагоги начальной, средней и старшей школы [15]. Предварительный анализ базы данных более ранних исследований в разных странах мира показал, что сфера образования наиболее подвержена этому нарушению этики. Исследовались межличностный и организационный контексты буллинга педагогов в школах и его воздействие на качество педагогических компетенций.

Считается, что снизить риски школьного буллинга возможно при соблюдении требования организационной прозрачности межличностного взаимодействия работников образования, т. е. организационной культуры. В противном случае работодатели (коллективно или в лице руководства) могут провоцировать педагогов оскорблениями, презрением, недоверием, гиперкритицизмом, завышенными требованиями к должностным обязанностям, угрозами, подрывом репутации, высмеиванием частной жизни и внешности и другими способами.

Выстраивая свою концепцию и модель буллинга, ориентированного на педагогов, авторы рассмотрели существующие модели буллинга и его последствия — психологические и эмоциональные, физиологические, семейные и социальные; среди них наиболее опасны агрессивные выпады, способные довести жертву до



суицида. Тяжелыми последствиями становятся текучесть кадров, снижение мотивации, снижение самооценки, снижение лояльности и чувства приверженности к своему рабочему месту.

Согласно литературным данным, авторитарный стиль руководства и этическое лидерство являются причиной страданий, причиняемых педагогу, тогда как «подлинный» стиль руководства поощряет и развивает организационную культуру. Подлинные лидеры, по словам авторов, работают в соответствии с этическими ценностями, учитывая потребности и рабочий потенциал сотрудников. Они подтверждают, что учителя высоко ценят невмешательство в свою работу по принципу *laissez faire* (дай мне сделать это).

Эмпирическая часть исследования, т. е. анкетирование учителей, показало, что они считают личные факторы незначимыми в буллинге. Учителя утверждали, что их этническая принадлежность, опыт преподавания, состояние здоровья и пол, идеология и педагогические установки — даже если они отличаются от основных — не усиливали издевательства со стороны руководителей против них. Низкая производительность труда и стиль руководства также не являлись, по их мнению, важной причиной.

Авторы пришли к выводу, что буллинг педагогов в любом его проявлении возникает из-за сочетания ситуационных обстоятельств, связанных, в первую очередь, с организационными моментами и в меньшей степени — с принципами руководства, присущими конкретному директору конкретной школы. При этом аффективное влияние директоров на педагогический коллектив этически должно расцениваться как манипуляция подчиненными (возможно, для достижения чувства полного контроля).

Авторы полагают, что руководители обязаны знать о степени уязвимости своих сотрудников к неэтичному поведению руководства, поскольку иногда шутовское замечание директора может быть воспринято сотрудником как личное оскорбление, что не входило в намерения руководителя.

Тем самым ученые подчеркивают, что усилия по предотвращению издевательств должны предприниматься не только директорами, но и учителями: люди должны осознавать, что потенциально определенные типы заявлений могут нанести им вред, и в то же время они должны быть более терпимыми и менее агрессивными в отношении замечаний начальства и всех окружающих, с кем происходит вербальное взаимодействие.

Еще один момент в этом исследовании заслуживает внимания. Это связь между степенью буллинга и доверием учителя к директору. Отношения между издевательствами и доверием могут быть двунаправленными, но в любом случае отсутствие уважения и доверия между руководителем и сотрудником чревато усилением взаимных издевательств. Авторы предполагают, что буллинг имеет серьезные негативные последствия для уверенности учителей в себе на рабочем месте, а также для организационного климата в школе.

Представляется, что фактор буллинга присущ образовательной среде как ее компонент, не зависящий от внешних факторов воздействия на образовательную среду, хотя нельзя не учитывать упомянутый выше элемент ситуативности и его возможную роль триггера в осложненных условиях организации учебного процесса, в том числе при пандемических ограничениях.

Этические нарушения в образовательной среде со стороны педагогов — границы свободы действий, эмоциональные, личностные, психологические

Ключевая роль ситуативности в конкретных этических контекстах подчеркнута и в публикации иранских специалистов Медицинского Университета Кашан, изучавших с помощью опросников особенности нарушений этики общения в медицинских училищах, готовящих средний медицинский персонал [22].

Участники опроса указали, что учащиеся ожидают от преподавателей *образовательной справедливости*, т. е. отсутствия этических нарушений. Соблюдение этих условий создает комфортную среду обучения, воспитывает этическое гражданское поведение, способствует приверженности будущей профессии. В противном случае авторы не исключают со стороны учащихся попыток обмана преподавателей, в силу своего внутреннего беспокойства и страхов.

Авторы выделили насилие как самостоятельную форму неэтичного поведения в академической (образовательной) среде, как разновидность дискриминации, с учетом известного тезиса Янга о том, что насилие (вербальное или физическое) — не просто этическая ошибка, а вид преднамеренного доминирования одного человека над другим.

В этой публикации выделены горизонтальное насилие (межгрупповые видимые и скрытые конфликты) и вертикальное (между коллегами и между преподавателями и студентами). Оба вида могут быть представлены агрессиями.

Как специфичные формы неэтичного поведения в среде среднего специального образования, здесь рассматриваются использование результатов работы студентов, неоправданная нагрузка и дополнительные задания, подача устаревшего учебного материала, профессиональная некомпетентность преподавателя. Как видно, все эти формы нарушения этики самодостаточны в том смысле, что они никак не связаны с внешними деструктивными событиями за пределами образовательной среды. Сведений об их обострении в кризисных обстоятельствах авторами не приводится.

Однако данные о важности для учащихся академической компетентности преподавателей и их моральных качеств, а также возможность трансляции этических норм онлайн в ситуации локдауна анализируются в исследовании специалистов США и Швейцарии [25].

В своей работе они обсуждают трудность дистанционного обучения этическим нормам в системе высшего медицинского образования и настаивают на том, что в условиях множественных неопределенностей и моральных сложностей, связанных с кризисными

явлениями в обществе, основные морально-этические детерминанты, которые должны быть усвоены будущими медиками, это: стойкость гуманистических убеждений, понятие о безопасности и моральных проступках, о милосердии к страдающим. Эти детерминанты необходимо осознать, понять и принять как основу профессиональной деятельности.

## 2. Этические дефициты у учащихся

### **Недобросовестность (нечестность) (academic dishonesty) — границы личностные, психологические**

Нечестное поведение по отношению к окружающим и недобросовестное отношение к своим учебным обязанностям, или так называемая академическая нечестность, — константы психолого-педагогической работы любого образовательного учреждения. Нечестность обучающихся — давняя этическая проблема системы образования, по масштабам сравнимая с сегодняшней проблемой острой вербальной и физической агрессии.

В реальной образовательной среде этический кодекс учащихся формируется с помощью разнообразных эмпирических подходов, например, использованием психологического феномена «этического напоминания или морального лицензирования», когда побуждение к бесплатному пользованию едой в открытом доступе (воровству в буфетах *Trusty Snacks*) заглушается внутренними представлениями о собственной честности и высокой самооценке [13]. Группа сотрудников университета Алабама (США), исследовавшая эту проблему, полагает, что этические напоминания повышают осведомленность людей о реальных масштабах их собственных проблем с честностью и уже этим сдерживают неэтичное поведение, в том числе воровство. Такие подходы построены на постулате о том, что людям трудно представить себя аморальными. Поэтому воспитание нравственности с помощью системы питания предоставило возможность наглядного самообучения этике и морали.

С переходом на дистанционное обучение проблема воровства не исчезла, но трансформировалась из «натурального» в формат кражи интеллектуальной собственности. Так, нередко случаи мошенничества учащихся, присваивающих чужие материалы из интернет-сайтов для выполнения заданий, считывающих с листа вместо ответа без опоры на подсказку. Эти этические нарушения рассмотрены ниже.

Особенность данного личностного дефицита состоит в сочетании этического и образовательного аспектов, т. е. в ущерб усвоению учебного материала, и искажении взаимодействия с преподавателями.

Практика показывает, что эта проблема наиболее болезненна для образовательных учреждений среднего специального и высшего уровня, готовящих медицинские кадры, так как их выпускникам предстоит отвечать за здоровье людей.

Специалисты фармацевтического колледжа университета Флорида (США) в своем исследовании приходят к выводу о том, что проблема недобросовестности учащихся обострилась с резким переходом обучения в онлайн-режим, в том числе в связи с пандемией [12].

В этой публикации обсуждается вопрос о снижении соблазна обмануть как первом шаге, который преподаватели должны сделать, чтобы создать честную среду обучения. Авторы полагают, что сдерживать тенденции нечестности в виртуальной образовательной среде реально, если сменить педагогическую стратегию — отказаться от традиционной оценочной системы усвоения контента как заведомо стрессовой и неэффективной.

При выполнении сложного задания, особенно когда предстоит получить за него оценку (внешний искусственный стимул обучения), учащийся испытывает повышенную тревожность и допускает возможность для себя пойти на обман. Поэтому авторы предлагают обучать по схеме «учиться, а не выполнять», т. е. активизировать и структурировать мышление как альтернативу механическому поиску в информационных ресурсах. Они постулируют, что учащиеся должны работать самостоятельно, совершать неизбежные ошибки, не бояться их (предлагается, например, система поощрения ошибок) и лишь затем получать оценки за свой труд. Обсуждается прокторинг<sup>1</sup> как профилактическая мера контроля за мошенничеством на экзаменах.

С аналогичной публикацией выступили специалисты Иорданского Университета науки и техники, более четко сформулировав проблемы высших учебных заведений любого профиля в связи с нечестностью студентов [19].

Эти авторы также считают, что с началом пандемии коронавируса резкий переход к онлайн-образованию способствовал усилению мотивации обмана; они связывают эту тенденцию со стрессами на виртуальных дистанционных экзаменах, а также негативно относятся к удаленной оценочной системе и обсуждают механизмы прокторинга в этих условиях обучения.

Авторы заявили, что две трети студентов предпочитают традиционные методы обучения, считая удаленные экзамены более стрессовыми. В их публикации описан опыт Иорданского университета по сочетанию синхронных (в онлайн-классе) и асинхронных (записанных) дистанционных занятий (гибридный метод).

В данном университете были выявлены множественные организационные, технические и методологические проблемы интерактивного взаимодействия и для преподавателей, и для студентов. Более 60% студентов сообщили, что они не усваивают учебную про-

<sup>1</sup> Прокторинг — это процедура контроля на онлайн-экзамене или тестировании, где за всем процессом наблюдает администратор — проктор.

грамму и испытывают значительную психическую нагрузку в заданных условиях. На этом фоне нечестность студентов оценивается авторами как вторая значимая проблема, стоящая перед педагогами. Они выдвинули на обсуждение ряд превентивных мер, в частности, онлайн-прокторинг как меру надзора и проверки честности участия студента в экзамене и его реальной академической успеваемости.

В качестве действенных ограничительных мер по снижению нечестности предлагаются снижение продолжительности экзамена, чтобы его участники не могли взаимодействовать, а также динамичный режим навигации между вопросами (перестановка порядка и вариантов), проведение устных экзаменов. Но такие меры неприменимы к студентам с ограниченными возможностями, которые нуждаются в дополнительном времени для подготовки, и эта категория обучающихся нуждается в иных образовательных стратегиях.

Подчеркивается, что в заданных условиях, когда большинство преподавателей имеют минимальный опыт дистанционного обучения, а большинство студентов впервые приобретают опыт онлайн-сдачи экзаменов, стрессовые ситуации и определенные потери качества обучения неизбежны. Более того, «накладывающиеся» стрессовые состояния, провоцирующие расторможенность, академические этические проступки (нечестность), нередки среди учащихся, испытывающих одновременно страх неудачи перед содержательной частью интенсивных учебных онлайн-курсов и тревожность и прокрастинацию в связи с пандемией.

Так, междисциплинарная группа израильских специалистов подтвердила на примере страха перед обязательной дисциплиной социальной статистики с ее массивами цифрового материала, что в таких ситуациях поддерживающий и доброжелательный инструктаж (персонализация обучения), внимательное отношение, воспитание навыков саморегуляции и внутренней мотивации, а также адаптированность учебных программ к образовательной среде играют ключевую роль методических посредников в снижении неэтичного поведения студентов и обеспечении устойчивой академической эффективности. Со временем студентам становится понятно, что именно посещение курсов по статистике позволяет им понять свои проблемы в обучении [9].

Представляет интерес исследование феномена академической нечестности в высшей школе, проведенное среди студентов университета Западной Каролины (США) [24]. Данная разработка носит системный характер, поскольку она объединила в одну концепцию факторы воздействия на уровень и характер мошенничества: влияние сверстников и университетского Кодекса чести, личностные моральные качества учащегося. Авторы подчеркивают, что своими неэтичными установками такие студенты наносят репутационный ущерб своему университету, поэтому важно знать мотивационную структуру мошенничества в период обучения.

Нечестность в обучении эти авторы рассматривают как комплекс целей, ожиданий и затрат, функционирующий в зависимости от сочетания указанных факторов воздействия. Среди них внутренний фактор (личностный) наиболее стабилен; акцентируется тот факт, что личность сама может повлиять на свое мошенническое поведение, пересмотрев убеждения в отношении себя и окружающих и способов достижения цели. В учебном заведении важны также сторонняя оценка добросовестности, повышающая самооффективность, и академические культурные нормы поведения. Авторы указывают, что знание о Кодексе чести может усиливать у студента когнитивный диссонанс и снижать вероятность импульсивного проявления мошенничества за счет страха потенциального наказания. По сравнению с Кодексом чести, влияние сверстников (осуждение) значительно выше и эффективнее.

В лабораторных условиях (на модели нечестного поведения) применительно к студентам 19 лет и старше проверялась гипотеза о том, что поощрение обмана может быть его предиктором, хотя наличие Кодекса чести несколько смягчает эту проблему. Участникам (360 человек) сообщили, что они могут получить подарочную карту Starbucks и небольшую оплату за правильные ответы, для чего предложили заполнить опросник по личностным качествам и выполнить логический тест. В эксперимент был введен провокационный фактор «обнадеживающего обмана», допускающий мошенническое изменение в опросных листах и тесте в отсутствие контролирующего преподавателя (покинувшего комнату) и в присутствии двух «подставных» студентов, обсуждающих вслух возможности исправления ответов.

Оказалось, что из общего числа участников к мошенничеству прибегли 34,2%, из них под влиянием Кодекса чести (когнитивного диссонанса) находились 3,03%. Не придали значения Кодексу чести в 3,4 раза больше участников, чем тех, кто знает о регламенте, но допускает обман. Статус Silent (молчаливое попустительство) не оказал значимого влияния на ситуацию.

Авторы полагают, что активное вербальное влияние сверстников (отговоры) оказывает значительное влияние и является мотиватором отказа от обмана. Соответственно статус одобрения обмана более влиятелен, чем стратегия молчания.

Напоминание о жестком Кодексе чести также способствует профилактике обмана. Наличие мягкого Кодекса чести провоцирует обман в большей степени, чем жесткий или совсем отсутствующий в уставных документах. Авторы пришли к выводу, что даже простое подсознательное знание о Кодексе чести уже может быть предиктором мошенничества за счет когнитивного диссонанса. Второй профилактический фактор — осуждение со стороны сверстников.

По итогам исследования авторы заключили, что преподавателям и администраторам необходимо сосредоточить внимание на создании культуры, которая препятствует мошенничеству так же сильно, как и



технологические ресурсы для поимки студентов-обманщиков. Фактически, авторы предложили: 1) построение в студенческих городках культуры, нетерпимой к обману; 2) применение технологий, предназначенных для поимки обманывающих (Turnitin, Safeassign). Эти меры должны свести к минимуму широкое мошенничество, создав культуру, где такое поведение не поощряется, и выявляя тех, кто не отговаривал от обмана.

Углубляя вопрос о роли личностных качествах, следует сказать, что внутренним личностным регулятором склонности к мошенничеству (академической нечестности) многие исследователи на протяжении последнего десятилетия считают креативность. Предполагается, что творческое мышление непосредственно определяет способность к неэтичному поведению (лживости), но до настоящего времени доказательных данных об этой зависимости не было получено и вопрос остается дискуссионным.

В этой связи примечательна публикация группы специалистов регионального китайского университета Цзинань. Ими проведено обширное эмпирическое исследование (текстовые и рисуночные тесты) на базе педагогического университета Цюйфу среди студентов среднего возраста 22,9 лет [14].

Авторы сообщили, что им удалось: 1) найти связь между творческим стилем и неэтичным поведением — чем выше дивергентное (гибкое) поведение, тем выше вероятность нарушений этики; 2) показать, что ориентированность на творческий настрой, наряду с разнообразными творческими стилями, может усугубить проблему лживого поведения; 3) предложить новые взгляды на парадигмы спонтанной и «наведенной извне инструкторской», преднамеренной нечестности; 4) расширить понимание связи между творчеством и моралью и продолжить активную дискуссию о том, что высокий уровень следования правилам в большей мере соответствует склонности к лживому поведению, чем к правдивому (сами авторы считают эту связь положительной и полагают, что люди с творческим складом ума ведут себя менее нечестно). Авторы акцентируют внимание на наличии связи между степенью точности ответов на вопросы тестов и степенью креативности.

Вывод из этой работы состоит в том, что в профилактических целях для снижения академической нечестности следует всемерно развивать креативность учащихся, их способность к творческому мышлению. Также следует обращать внимание на склонность учащихся к следованию социально принятым нормам (правилам): последователи правил чаще применяют спонтанное нечестное поведение, но менее точны в «инструктированных» тестах на лживость.

Еще один профилактический подход к решению проблемы многие авторы видят в применении религиозного фактора как составной части воспитания честности.

Есть мнение, что действенной мерой для снижения нечестности, в том числе в системе образования, явля-

ется приверженность вере. Отсылаем читателей, интересующихся этим аспектом, к публикации индонезийских психологов университета Бандунг (Западная Ява) о профилактической роли суфизма в воспитании иммунитета к мошенничеству у учащихся [18].

Суфизм ставит духовность выше физических проявлений. Это вероучение жестко определяет, что честность человека — это его внутренний стержень, а не показная честность в словах и делах, ибо честные дела — это поклонение Аллаху. Лгать, нарушать обещания и предавать, поддаваться искушениям — черты, присущие лицемерам.

Авторы этой публикации утверждают, что в системе исламского религиозного обучения модель образования, основанного на принципах суфизма, действительно повышает академическую честность студентов и преподавателей, при том, что изначально уровень честности школьников и студентов в стране может быть низким, и студенты выпускных курсов часто уличают своих профессоров в нечестности (студенты младших курсов этого не замечают).

#### **Аморальное поведение учащихся в социальных сетях — границы свободы действий, эмоциональные, личностные**

В социальных образовательных сетях присутствуют те же этические нарушения, что и в реальных, но воплощенные в несколько иных формах.

Специалисты университета Кордовы (Испания) в лонгитюдном пилотном исследовании изучали особенности межличностного интернет-общения учащихся 12,6—13,5 лет [11]. Авторы исходили из того, что для подросткового онлайн-поведения характерны киберсплетни, т. е. обмен комментариями о другом человеке в его отсутствие (cybergossip); они могут быть оскорбительными. Сплетни предположительно могут переходить в киберагрессию и соответственно в кибервиктимизацию (запугивание, преследование, издевательства), т. е. в прямое аморальное поведение и этические нарушения.

Авторы подчеркивают, что поведение подростков по типу психологической атаки может быть расценено как преднамеренно аморальное, так как в виртуальной среде оно анонимно. Вероятно, фактором, «превращающим» сплетни в агрессию, является преднамеренность (злой умысел).

Следует отметить, что авторы вывели в обсуждение этой проблемы понятие моральной дезагрегации (Moral Disengagement-MD) — набора когнитивных стратегий, которые позволяют человеку оправдать собственное антиобщественное поведение и уничтожить чувство вины и ответственности за унижение и дегуманизацию другого. Авторы ссылаются на недавние работы других специалистов, показавшие, что фактор MD служит посредником между личностными свойствами учащегося (когнитивными искажениями) и склонностью к киберагрессии; в частности, жестокое обращение или конфликты между родителями в реале проецируют эти



тренды на сверстников в виртуальной среде. Делается вывод о справедливости таких трактовок.

В реальной системе образования психологический климат в классе служит косвенной защитой от агрессивности и виктимизации, своего рода буфером, как показано в совместной публикации психологов университетов Сарагоссы, Валенсии и Севильи (Испания) [4] и — независимо — в работе психологов университета Турина (Италия) [21]. Этот момент отсутствует в виртуальных классах.

#### **Ячейки социальных сетей как образовательные локусы — границы профессиональные, психологические, эмоциональные**

Специалисты Мадридского университета Комплутенсе (Испания) в системном литературном обзоре проанализировали особенности отношений в паре «педагог—учащийся», складывающихся при использовании социальных сетей в образовательных целях [6], и оценили такую образовательную возможность как вызов традиционным форматам обучения.

Выполненный авторами анализ данных показал, что существует преемственность социальных ролей педагога и учащегося в физическом и виртуальном варианте. Социальные сети при этом рассматриваются как пространственно-временные континуумы взаимодействия, обеспечивающие прямой доступ к знаниям, получение и обмен актуальной информацией. В заданных условиях разобщения социальные сети, таким образом, берут на себя часть образовательных функций, — например, заполняя упомянутые выше пустоты (локусы) образовательного пространства, — и выступают цифровым инструментом обучения.

Авторы отметили, что социальные сети эффективны как инструмент создания виртуальной среды совместного обучения, благоприятного для зоны ближайшего развития (по концепции Л. Выготского). При этом обеспечивается взаимодействие не только между педагогами и учащимися, но и между учащимися, между семьями учащихся, т. е. задействованы агенты социализации. Были также выявлены данные о положительной корреляционной связи академической успеваемости и взаимодействия сверстников в социальных сетях (подключаются агенты поддержки и взаимного влияния).

Обучение в социальных сетях выдвигает новые требования к профессиональным компетенциям педагогов, аналогично тому, как это происходит в режиме дистанционного обучения. Педагоги должны быть подготовлены к тому, чтобы эстраполировать свою педагогическую практику в новые форматы. Трансформируются и воспитательные функции педагога: он должен быть доступен, владеть цифровой грамотностью, владеть навыками регламентации в управлении учебным процессом.

Авторы обзора выделяют как позитивный тот факт, что возможности социальных сетей по взаимодействию и сотрудничеству ставят учащегося в центр учебного процесса. Учащемуся делегируются права на

самоопределение и собственную ответственность за то, чему и как учиться. В обзоре активно обсуждается модель самостоятельного обучения (Гонзалес и Дельгадо (Gonzalez & Delgado), 2016; Зиферт (Seifert), 2016), согласно которой учащиеся должны эффективно распоряжаться своим временем, проявлять самомотивацию, принимать собственные решения. Традиционное реактивное отношение и действия становятся активными, подразумевая при этом приверженность процессу обучения.

В обзоре подчеркивается, что учащиеся должны знать об этических последствиях безответственного использования социальных сетей.

#### **Этика как целевой образовательный компонент дистантного обучения — границы профессиональные**

Исследователи из университетов Гранады и Сарагосы (Испания) в своем проблемном обзоре [17] заявили, что с внедрением Интернета в жизнь человека и в образовательную среду возникла новая этическая образовательная проблема поведения в Сети (сетевой этикет в отношении и учащихся, и педагога), мало разработанная на данный момент. Этически обучение в сетях имеет свои особенности, отличные от обучения во внешнем «фактурном» мире. Авторы, в частности, подчеркивают, что этические характеристики учащихся чаще всего упущены или недостаточны в эмпирических публикациях.

Группа специалистов-медиков Германии и Швейцарии заявила, что интерактивное этическое обучение будущих врачей и медсестер ориентировано на приобретение конкретных компетенций и собственных моральных установок. Помимо трансляции знания, приобретаются компетенции эмпатии, критической саморефлексии, толерантности, нормированной профессиональной амбициозности [10].

В этой публикации акцентируется содержательная часть морально-этического дискурса и обсуждается методологическое значение письма как обучающего инструмента — индивидуального и совместного — в онлайн-пространстве.

Имеется в виду, что письменные формы выражения (written forms of expression) дают возможность размышлять, анализировать, обмениваться мнениями, распространять текстовую информацию по сети, т. е. работать индивидуально и совместно. Письменная работа как форма этического обучения приобретает все большее признание, что отмечается во многих проанализированных публикациях.

Авторы указывают также на организационное значение форумов как площадок общения, синхронного или асинхронного, как мест глубокого обсуждения актуальных проблем. Преподавателям участие в форумах дает представление об успеваемости студентов, их интересах и конфликтах.

В данной публикации указано также, что удаленное обучение этике не может полностью заменить обучающий эффект очных форматов, ввиду того что утеряны

контакты в тонком психоэмоциональном слое (взглядами и прикосновениями) и момент спонтанной ситуативности, о чем мы говорили в начале обзора.

Для молодых специалистов, уже имеющих высшее образование и готовящихся к получению ученой степени (магистрантов), ведущие университеты предусматривают целевое обучение этике исследовательской работы в онлайн-режиме. Оно предполагает, что продуктивный дискуссионный обмен мнениями на форумах при совместном рассмотрении конкретных кейс-сценариев с этическими дилеммами и проступками способствует формированию этических позиций и критичного мышления, системы собственных убеждений и морального кодекса. Иными словами, формируется осознание этического норматива ученого: неэтичное исследование не может быть признано доказательным.

Для начинающих исследователей потенциально возможны такие этические нарушения и профессиональные дефициты, как плагиат, фальсификация данных и сниженная ответственность за их достоверность, некритичность оценки практической значимости и корректности целей и задач исследования и возможного ущерба чему-либо и кому-либо, отсутствие навыка принятия этически корректных решений.

Аспект этических образовательных нарушений на этапе магистратуры освещен в публикации израильских специалистов Технологического института в Хайфе, проводивших анкетирование выборки магистрантов всех ведущих университетов страны, с тем чтобы выяснить их оценку прослушанным курсам исследовательской этики.

Авторы этой публикации известны тем, что они применили метод социального конструктивизма к учебному курсу этики научного исследования. Они изучают также влияние перечисленных этических нарушений на научное сообщество в целом и исследовательское поле отдельных поисковых тем, в частности [5].

Оказалось, что магистранты ценят интернет-дискуссию за возможность свободных высказываний и реальный контекст рассматриваемых случаев, за создание так называемых виртуальных лабораторий, отмечают помощь в развитии «морального мышления и этической практики», умения распознавать этическую дилемму.

Близкий по контексту, инновационный интерактивный образовательный инструмент по коррекции этических компетенций у взрослых обсуждается в публикации специалистов по цифровым образовательным технологиям университетов Индонезии [8]. Имеется в виду «переналадка» этических установок так называемого морального воображения (*moral imagination*) в школах бизнеса во время учебного курса деловой этики.

В качестве образовательного инструмента, как для пассивной, так и для креативной части курса, предлагается применять технологию моделируемого поведения в дополненной реальности (*augmented reality-AR*). Это позволяет осознать личностные этические дефициты у молодых бизнесменов и менеджеров и пытаться

строить им альтернативы. Авторы подчеркивают, что использование имитационного моделирования на основе AR предлагает работать со средой, отражающей реальный деловой мир.

## Заключение

Зарубежная высшая школа активно разрабатывает проблему этических нарушений в системе образования на всех уровнях образовательного процесса. За время, прошедшее с начала пандемии, установлено, что деструктивные факторы новейшего времени создали жизненную среду повышенной морально-этической сложности и сформулировали новые вызовы системе образования.

Своими достижениями в детальном анализе складывающейся картины выделяются университеты Италии, Испании, Израиля, США, т. е. стран, наиболее тяжело переживающих пандемию.

Проведенный информационный поиск подтвердил:

- что пространственное этическое разобщение участников образовательного процесса наиболее опасно для целостности образовательного пространства; тем самым доказательно подтверждена рабочая гипотеза обзора;

- в виртуальном образовательном пространстве его этическая составляющая истончается и истощается по сравнению с ее состоянием в реальности.

Причины истончения и истощения этической составляющей кроются в особенностях виртуального пространства — отсутствии поддерживающего социально-психологического климата учебного коллектива, психоэмоционального, тактильного и вербального контактного общения.

Типичные для образовательной среды нарушения этики учащихся и педагогов по смысловому контенту остаются неизменными (академическая нечестность, моральная дезагрегация, буллинг и другие), но трансформируются. В частности, физические методы буллинга вытесняются виртуальными.

Характерно, что этические нарушения в образовательном пространстве типичны для всех его уровней — школьного, вузовского, среднего специального, поствузовского. При этом аморальное поведение учащихся в социальных сетях становится все более острой проблемой.

Задачами образовательных учреждений всех рангов в условиях пролонгированного локдауна должны стать:

- обязательное обучение учащихся основам этики общения в цифровой среде и в реальности применительно к педагогам, сверстникам, семье, обществу,
- формирование культуры неприятия нечестности в академической среде и в жизненной среде в целом,
- применение инновационных профилактических мер, работающих в режимах онлайн,
- возможно, повышение креативности и использование религиозных принципов как внутреннего ресурса честности.

## Литература

1. «Возвращения не будет»: как пандемия изменила нашу психологию [Электронный ресурс] // Идеоника: [канал пользователя Яндекс Дзен]. 2021. URL: <https://zen.yandex.ru/media/ideanomics/vozvrasceniia-ne-budet-kak-randemii-izmenila-nashu-psihologiiu-6011a0252ff89f235777b4bd> (дата обращения: 09.09.2021).
2. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н. Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 22—35. DOI:10.17759/pse.2019240402
3. Протасова И.Н., Сычев О.А., Аношкин И.В. Ценностные и моральные основы правового нигилизма молодежи // Психология и право. 2020. Том 10. № 3. С. 158—173. DOI:10.17759/psylaw.2020100311
4. Academic Competence, Teacher—Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator / T.I. Jiménez [et al.] // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. № 3. Article ID 1163. 16 p. DOI:10.3390/ijerph18031163
5. Barak M., Green G. Applying a Social Constructivist Approach to an Online Course on Ethics of Research // Science and Engineering Ethics. 2021. Vol. 27. Article ID 8. 24 p. DOI:10.1007/s11948-021-00280-2
6. Camas G. L., Moya V.A., Morancho V.M. The Teacher-Student Relationship in the Use of Social Network Sites for Educational Purposes: A Systematic Review // Journal of New Approaches in Educational Research. 2021. Vol. 10. № 1. P. 137—156. DOI:10.7821/naer.2021.1.591
7. Dawson A., Dennis S. Workplace Intimacy // Anthropology in Action. 2021. Vol. 28. № 1. P. 1—7. DOI:10.3167/aia.2021.280101
8. Does behavior simulation based on augmented reality improve moral imagination? / R.C. Sari [et al.] // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. P. 441—463. DOI:10.1007/s10639-020-10263-8
9. Eshet Y., Steinberger P., Grinautsky K. Relationship between Statistics Anxiety and Academic Dishonesty: A Comparison between Learning Environments in Social Sciences // Sustainability. 2021. Vol. 13. № 3. Article ID 1564. 18 p. DOI:10.3390/su13031564
10. Ethics in times of physical distancing: virtual training of ethical competences / S. Michl [et al.] // GMS Journal for Medical Education. 2021. Vol. 38. № 1. P. 1—6. DOI:10.3205/zma001424
11. Falla D., Ortega-Ruiz R., Romera E.M. Mechanisms of Moral Disengagement in the Transition from Cybergossip to Cyberaggression: A Longitudinal Study // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. Vol. 18. Article ID 1000. 12 p. DOI:10.3390/ijerph18031000
12. Farland Michelle Z., Childs-Kean Lindsey M. Stop tempting your students to cheat // Currents in Pharmacy Teaching and Learning. 2021. Vol. 13. № 6. P. 588—590. DOI:10.1016/j.cptl.2021.01.035
13. Griffin D.J., Laningham A.J., Nittinger J. Will they steal? Exploring ethics via an academic unsurveilled self-service checkout // Journal of Foodservice Business Research. 2021. Vol. 24. № 1. P. 1—18. DOI:10.1080/15378020.2020.1814085
14. How does creativity influence dishonest behavior? An empirical study of Chinese students / C. Zhang [et al.] // Ethics & Behavior. 2021. 15 p. DOI:10.1080/10508422.2020.1869552
15. Klein J., Bentolila A. Principals bully teachers at schools: causes, examples, and consequences // International Journal of Leadership in Education. 2019. Vol. 22. № 6. P. 651—669. DOI:10.1080/13603124.2018.1518540
16. Lee J.J., McCabe J.M. Who speaks and who listens. Revisiting the Chilly Climate in College Classrooms // Gender & Society. 2021. Vol. 35. № 1. P. 32—60. DOI:10.1177/0891243220977141
17. Netiquette: Ethic, Education, and Behavior on Internet — A Systematic Literature Review / R. Soler-Costa [et al.] // International journal of environmental research and public health. 2021. Vol. 18. № 3. Article ID 1212. 15 p. DOI:10.3390/ijerph18031212
18. Rahmat M., Yahya M.W. How to improve the honesty of students in Indonesia? Sufism-islamic education model as an alternative // International Journal of Education and Practice. 2021. Vol. 9. № 1. P. 80—92. DOI:10.18488/journal.61.2021.91.80.92
19. Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences / L. Elsalem [et al.] // Annals of Medicine and Surgery. 2021. Vol. 62. P. 326—333. DOI:10.1016/j.amsu.2021.01.054
20. Ryan P., Odhiambo G., Wilson R. Destructive leadership in education: a transdisciplinary critical analysis of contemporary literature // International Journal of Leadership in Education. 2021. Vol. 24. № 1. P. 57—83. DOI:10.1080/13603124.2019.1640892
21. Student-teacher contact moderates the link between students' social status in the classroom and involvement in bullying behaviors and exposure to peer victimization / D. Marengo [et al.] // Journal of Adolescence. 2021. Vol. 87. P. 86—97. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.01.005
22. Taghadosi M., Valiee S., Aghajani M. Nursing faculty's point of view regarding noncompliance with ethics in academic environments: a qualitative study // BMC Nursing. 2021. Vol. 20. Article ID 15. 10 p. DOI:10.1186/s12912-021-00537-y
23. Teachers' Views towards the Effects of Covid-19 Pandemic in the Education Process in Turkey / F. Karakaya [et al.] // Participatory Educational Research (PER). 2021. Vol. 8. № 2. P. 17—30. DOI:10.17275/per.21.27.8.2



24. The Effects of Peer Influence, Honor Codes, and Personality Traits on Cheating Behavior in a University Setting / A. Malesky [et al.] // *Ethics & Behavior*. 2021. 11 p. DOI:10.1080/10508422.2020.1869006
25. Wald H.S., Monteverde S. COVID-19 era healthcare ethics education: Cultivating educational and moral resilience // *Nursing Ethics*. 2021. Vol. 28. № 1. P. 58—65. DOI:10.1177/0969733020976188

### References

1. «Vozvrashcheniya ne budet»: kak pandemiya izmenila nashu psikhologiyu [“There will be no return”: how the pandemic changed our psychology] [Elektronnyi resurs]. *Ideonomika: [kanal pol'zovatelya Yandeks Dzen] [Ideonomics: Yandex Zen user channel]*. 2021. URL: <https://zen.yandex.ru/media/ideonomics/vozvrashcheniya-ne-budet-kak-pandemiya-izmenila-nashu-psikhologiyu-6011a0252ff89f235777b4bd> (Accessed 09.09.2021). (In Russ.).
2. Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N. Moral'nye suzheniya podrostkov s raznym urovnem psikhologicheskogo blagopoluchiya [Moral Judgments in Adolescents with Different Levels of Psychological Well-Being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 22—35. DOI:10.17759/pse.2019240402 (In Russ.).
3. Protasova I.N., Sychev O.A., Anoshkin I.V. Tsennostnye i moral'nye osnovy pravovogo nigelizma molodezhi [Values-related and Moral Foundations of legal Nihilism of Youth]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 158—173. DOI:10.17759/psylaw.2020100311 (In Russ.).
4. Jiménez T.I. et al. Academic Competence, Teacher—Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, no. 3, article ID 1163, 16 p. DOI:10.3390/ijerph18031163
5. Barak M., Green G. Applying a Social Constructivist Approach to an Online Course on Ethics of Research. *Science and Engineering Ethics*, 2021. Vol. 27, no. 8, article ID 8, 24 p. DOI:10.1007/s11948-021-00280-2
6. Camas G. L., Moya V.A., Morancho V.M. The Teacher-Student Relationship in the Use of Social Network Sites for Educational Purposes: A Systematic Review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 137—156. DOI:10.7821/naer.2021.1.591
7. Dawson A., Dennis S. Workplace Intimacy. *Anthropology in Action*, 2021. Vol. 28, no. 1, pp. 1—7. DOI:10.3167/aia.2021.280101
8. Sari R.C. et al. Does behavior simulation based on augmented reality improve moral imagination? *Education and Information Technologies*, 2021. Vol. 26, pp. 441—463. DOI:10.1007/s10639-020-10263-8
9. Eshet Y., Steinberger P., Grinautsky K. Relationship between Statistics Anxiety and Academic Dishonesty: A Comparison between Learning Environments in Social Sciences. *Sustainability*, 2021. Vol. 13, no. 3, article ID 1564, 18 p. DOI:10.3390/su13031564
10. Michl S. et al. Ethics in times of physical distancing: virtual training of ethical competences. *GMS Journal for Medical Education*, 2021. Vol. 38, no. 1, pp. 1—6. DOI:10.3205/zma001424
11. Falla D., Ortega-Ruiz R., Romera E.M. Mechanisms of Moral Disengagement in the Transition from Cybergossip to Cyberaggression: A Longitudinal Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021. Vol. 18, article ID 1000, 12 p. DOI:10.3390/ijerph18031000
12. Farland Michelle Z., Childs-Kean Lindsey M. Stop tempting your students to cheat. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 2021. Vol. 13, no. 6, pp. 588—590. DOI:10.1016/j.cptl.2021.01.035
13. Griffin D. J., Laningham A.J., Nittinger J. Will they steal? Exploring ethics via an academic unsurveilled self-service checkout. *Journal of Foodservice Business Research*, 2021. Vol. 24, no. 1, pp. 1—18. DOI:10.1080/15378020.2020.1814085
14. Zhang C. et al. How does creativity influence dishonest behavior? An empirical study of Chinese students. *Ethics & Behavior*, 2021. 15 p. DOI:10.1080/10508422.2020.1869552
15. Klein J., Bentolila A. Principals bully teachers at schools: causes, examples, and consequences. *International Journal of Leadership in Education*, 2019. Vol. 22, no. 6, pp. 651—669. DOI:10.1080/13603124.2018.1518540
16. Lee J.J., McCabe J.M. Who speaks and who listens. Revisiting the Chilly Climate in College Classrooms. *Gender & Society*, 2021. Vol. 35, no. 1, pp. 32—60. DOI:10.1177/0891243220977141
17. Soler-Costa R. et al. Netiquette: Ethic, Education, and Behavior on Internet — A Systematic Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 2021. Vol. 18, no. 3, article ID 1212, 15 p. DOI:10.3390/ijerph18031212
18. Rahmat M., Yahya M.W. How to improve the honesty of students in Indonesia? Sufism-islamic education model as an alternative. *International Journal of Education and Practice*, 2021. Vol. 9, no. 1, pp. 80—92. DOI:10.18488/journal.61.2021.91.80.92
19. Elsalem L. et al. Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 2021. Vol. 62, pp. 326—333. DOI:10.1016/j.amsu.2021.01.054
20. Ryan P., Odhiambo G., Wilson R. Destructive leadership in education: a transdisciplinary critical analysis of contemporary literature. *International Journal of Leadership in Education*, 2021. Vol. 24, no. 1, pp. 57—83. DOI:10.1080/13603124.2019.1640892

21. Marengo D. et al. Student-teacher conflict moderates the link between students' social status in the classroom and involvement in bullying behaviors and exposure to peer victimization. *Journal of Adolescence*, 2021. Vol. 87, pp. 86—97. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.01.005
22. Taghadosi M., Valiee S., Aghajani M. Nursing faculty's point of view regarding noncompliance with ethics in academic environments: a qualitative study. *BMC Nursing*, 2021. Vol. 20, no. 15, article ID 15, 10 p. DOI:10.1186/s12912-021-00537-y
23. Karakaya F. et al. Teachers' Views towards the Effects of Covid-19 Pandemic in the Education Process in Turkey. *Participatory Educational Research (PER)*, 2021. Vol. 8, no. 2, pp. 17—30. DOI:10.17275/per.21.27.8.2
24. Malesky A. et al. The Effects of Peer Influence, Honor Codes, and Personality Traits on Cheating Behavior in a University Setting. *Ethics & Behavior*, 2021. 11 p. DOI:10.1080/10508422.2020.1869006
25. Wald H.S., Monteverde S. COVID-19 era healthcare ethics education: Cultivating educational and moral resilience. *Nursing Ethics*, 2021. Vol. 28, no. 1, pp. 58—65. DOI:10.1177/0969733020976188

#### **Information about the authors**

*Ермолова Татьяна Викторовна*, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: [yermolova@mail.ru](mailto:yermolova@mail.ru)

*Литвинов Александр Викторович*, кандидат педагогических наук, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); доцент кафедры иностранных языков экономического факультета, Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, e-mail: [alial01@yandex.ru](mailto:alial01@yandex.ru)

*Савицкая Наталья Васильевна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>, e-mail: [n.sawa@yandex.ru](mailto:n.sawa@yandex.ru)

*Круковская Оксана Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>, e-mail: [okruk@bk.ru](mailto:okruk@bk.ru)

#### **Information about the authors**

*Tatiana V. Ermolova*, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, [yermolova@mail.ru](mailto:yermolova@mail.ru)

*Aleksandr V. Litvinov*, PhD in Education, Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education; Associate Professor at Foreign Languages Department at the Faculty of Economics; RUDN University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>, [alial01@yandex.ru](mailto:alial01@yandex.ru)

*Natalia V. Savitskaya*, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>, [n.sawa@yandex.ru](mailto:n.sawa@yandex.ru)

*Oksana A. Krukovskaya*, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>, [okruk@bk.ru](mailto:okruk@bk.ru)

Получена 21.06.2021

Принята в печать 19.08.2021

Received 21.06.2021

Accepted 19.08.2021

---

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

---

### Нормы и их нарушение: классические и современные исследования

**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](mailto:innabovina@yandex.ru)*

**Бовин Б.Г.**

*Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России  
(ФКУ НИИ ФСИН России), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-7372>, e-mail: [bovinbg@yandex.ru](mailto:bovinbg@yandex.ru)*

В фокусе нашего внимания в настоящей работе находится анализ классических и современных социально-психологических исследований по проблеме норм и их нарушения. Актуальность изучения этой проблематики объясняется, в первую очередь, тем, что ситуация взаимодействия в Интернет-пространстве (именно такое взаимодействие доминирует в нашей повседневной жизни на самых разных уровнях, преимущественно в подростково-молодежной среде) характеризуется в значительной степени неопределенностью. Попытка понять то, как люди реагируют на эту неопределенность, вырабатывая общую систему отсчета для интерпретации того, что допустимо и ожидаемо, а что таковым не является, направляет наше внимание на классические исследования М. Шерифа по формированию групповых норм. С другой стороны, вниманию читателя предлагается обсуждение классической и современной трактовки нарушения норм. Особое внимание уделяется альтернативной исследовательской линии нарушения групповых норм.

**Ключевые слова:** нормы, нарушение норм, отвержение, взаимодействие, девиант, социальная идентичность.

**Для цитаты:** Бовина И.Б., Бовин Б.Г. Нормы и их нарушение: классические и современные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 21—31. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100302>

### Norms and their violation: Literature review

**Inna B. Bovina**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9497-6199>, e-mail: [innabovina@yandex.ru](mailto:innabovina@yandex.ru)*

**Boris G. Bovin**

*Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-7372>, e-mail: [bovinbg@yandex.ru](mailto:bovinbg@yandex.ru)*

The aim of the article is to analyse classical and modern social psychological studies of norms and their violation. The relevance of this analysis is justified by the fact that the situation of interaction in the Internet space (it is the dominant form of our daily life at various levels, mainly among the young people) is characterized to a large extent by uncertainty. An attempt to understand how people react to this uncertainty, developing a common frame of reference for interpreting what is acceptable and expected, and what is not, directs our attention towards Sherif's classical studies on group norms formation. On the other hand, the discussion on the classical and modern research lines of norms violation is proposed. The special attention is paid to the alternative research line of group norms violation. The perspective for further research of norms and their violation are outlined.

**Keywords:** norms, norms violation, rejection, interaction, deviant, social identity.

**For citation:** Bovina I.B., Bovin B.G. Norms and their violation: Literature review. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 21—31. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100302> (In Russ.).

## Введение

Цель настоящей работы заключается в анализе классических и современных социально-психологических исследований по проблеме норм и их нарушения. Необходимость рефлексии такого рода оправдывается не только тем, что классические работы М. Шерифа (M. Sherif) по формированию норм [31; 32] и исследования реакции на девиантное поведение в группе С. Шехтера (S. Schachter) [30] едва ли оказывались в фокусе перво-степенного внимания отечественных авторов [например: 1], но преимущественно тем, что ответ на вопрос о специфике регуляции взаимодействия, о том, что такое хорошо, и что такое плохо в этом процессе, едва ли может быть получен путем анализа индивидуальных особенностей участников этого взаимодействия [36]. Кроме того, обращение к проблеме норм и их нарушения продолжает линию, начатую в прежних теоретико-аналитических исследованиях, посвященных изучению соотношения поведения в сети Интернет и в реальной ситуации [3; 4]. По сути, ситуация взаимодействия в интернет-пространстве характеризуется значительной неопределенностью; чтобы понять, как вырабатывается общая рамка для интерпретации того, что допустимо и ожидаемо, а что таковым не является, обратимся к рассмотрению классических исследований М. Шерифа (M. Sherif) [31; 32]. Сказанное выше определяет актуальность предлагаемого здесь вниманию читателя теоретико-аналитического исследования.

### Нормы: эвристический потенциал классических исследований М. Шерифа

Нормы представляют собой один из важнейших механизмов регуляции социального взаимодействия. Человек, будучи социальным животным, проводит преимущественную часть своей жизни, взаимодействуя с другими [36]. Именно благодаря нормам взаимодействие может быть эффективным. Нормы оказывают своего рода клей, который позволяет удерживать людей вместе, скоординировать совместные действия, приспособиться к ситуации, выжить в которой иным образом не представляется возможным [15]. Очень яркую иллюстрацию сказанному выше находим в работе историка С. Ярова «Блокадная этика» [6, с. 596—597]: «Тот, кто ничего не давал взамен, рисковал погибнуть — с ним никто бы не стал делиться в трудную минуту. Тот, кто выказывал грубость, кто откровенно презирал и унижал других, не смел надеяться, что ему пойдут навстречу... А если в одиночку блокадник не мог выжить, то он должен был соблюдать кодекс поведения, принятый в обществе».

Следование нормам связано с получением одобрения или избеганием наказания, ибо те, кто нарушает

нормы, подвергается оному (будь то в форме порицания или избегания).

Полезность норм, как отмечают М. Брауэр (M. Brauer) и Н. Шоран (N. Chaurand) [8], — двоякая: с одной стороны, они направляют поведение в неопределенной, неоднозначной, ситуации, с другой — делают поведение других участников взаимодействия более предсказуемым и понятным. Предсказуемость поведения, однако, оказывается достаточно относительной и зависит от контекста, определяется действием целого ряда факторов [8].

Развитие современной социальной психологии связано с интересом к изучению социальных сил, ведущих человека к подчинению, будь то нормы, социальные роли и властные фигуры [16]. В социальной психологии экспериментальные исследования процесса формирования норм были реализованы М. Шерифом (M. Sherif) [31; 32]. Насколько позволяет судить анализ литературы, после появления работ Шерифа (M. Sherif), были предприняты многочисленные исследования по формированию и изменению норм, конформности в рамках экспериментальной парадигмы, использующей автокинетический эффект [31]. В начале 50-х гг. интерес к процессу культурной передачи в лабораторных условиях заметно упал, однако ценность идей М. Шерифа (M. Sherif) для социальной психологии вовсе не уменьшилась, ибо нормативное функционирование человека является ключевой составляющей жизни в обществе. Валидизация идей Шерифа (M. Sherif) была продемонстрирована в других теоретических рамках, о чем пойдет речь далее.

Итак, М. Шериф (M. Sherif) исходил из широкого понимания норм, считая, что нормы являются собой правила, традиции, ценности, которые стандартизируются в результате взаимодействия индивидов [32]. Каждый из этих конструктов, с точки зрения М. Шерифа (M. Sherif), можно проинтерпретировать как систему отсчета (другими словами — нормы). Социокультурные факты (нормы) не могут быть сведены к психологическим фактам и не могут быть из них полностью выведены [29].

В современном научном знании то, что для М. Шерифа (M. Sherif) было взаимозаменяемыми конструктами, рассматривается как различающиеся понятия [7]. Именно это можно наблюдать в случае социо-когнитивного подхода Н. Дюбуа (N. Dubois), которая отмечает, что в нормативности суждения или поведения имплицитно предполагается, что эти суждения или поведение желательны, рекомендуются, ожидаются, являются подходящим [13]. Этот смысл отсутствует в случае правил, в выражении «принять правило» ключевыми являются оба слова [13].

Мы воспользуемся здесь определением, в отношении которого существует своего рода консенсус, ибо оно зачастую цитируется исследователями: «... правила или стандарты, которые понятны членам группы и



которые направляют и/или ограничивают поведение без силы законов» [9, p.152]. Анализируя это определение, заметим, что эти принципы разделяются членами группы (очевидно, что без этой особенности нормы потеряют всякий смысл), могут быть имплицитными и эксплицитными, ключевым же в этом определении, с нашей точки зрения, является их связь с поведением без помощи действия законов, т. е. исполнение норм регулируется самими членами группы, а не представителями закона. Очевидно, что нормы оказывают влияние на восприятие той или иной ситуации, на суждения, которые делает индивид, на его аффективную сферу, а также на поведение (его действия или бездействие).

Анализ литературы дает основание различать нормы дескриптивные (здесь речь идет о том, какие действия предпринимаются чаще всего другими людьми в сходных ситуациях) и предписывающие (сюда попадают те нормы, которые предписывают или запрещают то или иное поведение, этот тип норм имеет коннотацию с моральными ценностями) [8; 9]. Как отмечает М. Брауэр (M. Brauer) [8], одно и то же поведение может быть нормативным с точки зрения предписывающих норм, но не быть таковым — с точки зрения дескриптивных норм (пример тому — донорство). Верным является и обратное: действие, нормативное, с точки зрения дескриптивных норм, может при этом не являться таковым с точки зрения предписывающих норм (использование автотранспорта на короткие дистанции — этот пример, который дают западные авторы [8], едва ли отражает предписывающую норму в отечественном контексте, что только лишний раз демонстрирует социокультурный контекст действия норм и указывает на важность его анализа).

Определение предписывающих и дескриптивных норм скорее соответствует нормам, действующим в более широком социальном контексте, тому, что обозначается социальными нормами. Переопределяя их на уровне групповых, заметим, что дескриптивные нормы — это прототипы ин- и аут-группы, а предписывающие нормы выступают регуляторами поведения в группе, связанного с валидизацией позитивной социальной идентичности [11].

Итак, классические экспериментальные исследования норм восходят к работам М. Шерифа (M. Sherif) [31; 32], в которых в фокусе внимания оказался процесс формирования норм. М. Шериф (M. Sherif) попытался ответить на три вопроса: 1) будет ли человек, оказавшись в ситуации неопределенности, выносить свои суждения случайным образом, надеясь, что в какой-то момент его ответ будет верным, или он будет вырабатывать систематическую стратегию для вынесения суждения; 2) оказавшись в идентичных с другими условиях (неопределенность, отсутствие оснований, к которым можно было бы обратиться для формирования оценки), будут ли респонденты давать ответы случайным образом, или они попытаются выстроить некоторую общую систему отсчета для того, чтобы вынести суждение; 3) будет ли такая система отсчета,

оказавшись выработанной, использоваться после смены состава группы или после того, как человек покинет саму ситуацию [7; 31]?

Апеллируя к идеям Э. Дюркгейма о коллективных представлениях и к идеям Чикагской школы о функционировании малых групп, М. Шериф (M. Sherif) подчеркивает, что нормы являются своего рода стандартами для ориентации в мире [27; 31; 32]. В ситуации неопределенности (сталкиваясь с объективно нестабильной, неструктурированной, неоднозначной ситуацией, когда все основания для сравнения отсутствуют) люди не поддаются хаосу, а напротив — они придают смысл ситуации, структурируют ее, путем выработки общей нормы, в процессе взаимодействия происходит взаимное влияние [32]. Другими словами, Шериф (M. Sherif) попытался показать то, как культура, общество, социальная структура задают восприятие и понимание мира человеком [7]. Остановимся кратко на экспериментальной схеме, реализованной М. Шерифом (M. Sherif).

Испытуемые в возрасте от 19 до 30 лет (N=59 молодых людей, обучавшихся по ряду специальностей, за исключением психологии, и не знающих о существовании автокинетического эффекта) участвовали в индивидуальных (N=19 человек) или групповых сериях (N=40 человек, разделенные на 8 диад и 8 триад). Каждый респондент получал 100 предъявлений одного и того же стимула, время предъявления — 2 секунды, расстояние до источника света составляло 18 футов. Используемая экспериментатором инструкция гласила [31, p. 23]: «Когда в комнате станет совсем темно, я подам Вам сигнал ГОТОВНОСТИ, а затем предъявлю Вам световую точку. Через короткое время свет начнет двигаться. Как только Вы увидите, что он движется, то нажмите клавишу. Через несколько секунд свет исчезнет. Ответьте мне, на какое расстояние он переместился. Постарайтесь дать наиболее точную оценку».

М. Шериф (M. Sherif) предлагал респондентам оценить, насколько смещается световая точка в темной комнате (использовался автокинетический эффект, находясь в темной комнате респондент не знает, каково расстояние от него до источника света, объективно нестабильная ситуация, в которой все основания для сравнения отсутствуют [31]). Каждый респондент участвовал в трех сериях, реализованных в разные дни, чтобы нормы возникли и стабилизировались (каждая серия включала 100 предъявлений). По сути, автокинетический эффект является хорошим средством для того, чтобы изучать, как человек придает смысл стимулу в отсутствие какой-либо системы отсчета [7]. Д. Абрамс (D. Abrams) подчеркивает два важных преимущества этой экспериментальной парадигмы [7]: 1) в силу того, что стимуляция предъявляется в совершенно темной комнате, респонденты остаются анонимными друг для друга, влияние едва ли может быть нормативным, действие ряда факторов, среди которых — межличностное сходство, привлекательность, самопрезентация, доверие к источнику информации — просто исключается; 2) процедура способствовала



тому, чтобы испытуемые деиндивидуализировались, т. е. их поведение не регулировалось персональной идентичностью. Позволим себе заметить, что взаимодействие в интернет-пространстве характеризуется этими двумя особенностями. Отсюда очевидно, что попытки апеллировать к персональной идентичности для объяснения действий участников интернет-коммуникации оказываются под вопросом [3; 4].

Результаты продемонстрировали, что в индивидуальных сериях был зафиксирован большой разброс в оценках (значение медианы, вычисленной для каждого участника, варьировало от 0,36 до 9,62 дюймов), каждый индивид вырабатывал собственные нормы, оценки предыдущих серий использовались для последующих [31]. В групповых сериях М. Шериф (M. Sherif) использовал две процедуры: 1) индивидуальная серия с тремя последующими групповыми (И-Г1-Г2-Г3); 2) три групповые серии с последующей индивидуальной (соответственно — Г1-Г2-Г3-И). Респонденты постепенно достигли консенсуса относительно величины смещения [31]. Оказавшись в ситуации, где отсутствует какая-либо иная информация, чем позиции остальных членов группы (находящихся в идентичной ситуации), респонденты совместно определяли то, что является реальностью [7]. Таким образом, нормы вырабатываются для того, чтобы ориентироваться в ситуации. М. Шериф (M. Sherif), однако, продемонстрировал, что существует разница в результатах, полученных в групповых сериях двух типов [31]: когда индивид сталкивается с нестабильной, неопределенной, ситуацией сначала в групповом контексте (Г1-Г2-Г3-И), то вырабатываются групповые нормы, через призму которых он продолжает воспринимать ту же ситуацию, даже вне группы (последующая индивидуальная серия). Когда же индивид сначала попадает в нестабильную, неопределенную, ситуацию в индивидуальной серии (И-Г1-Г2-Г3), то он вырабатывает индивидуальные нормы. Последующие групповые серии ведут к тому, что его индивидуальные нормы конвергируются с групповыми по «принципу воронки» [31]. Сравнение значений медианы в случае первой процедуры групповой серии не давало различий (дивергенция была мала), в то время как в случае второй процедуры имелись различия [31]. Этот факт демонстрирует влияние группы на индивида в ситуации формирования норм, которые затем используются индивидом как некоторый стандарт для оценки сходной ситуации. При этом М. Шериф (M. Sherif) подчеркивает, что нормы вырабатываются совместно, они не являются ни усреднением индивидуальных оценок, ни продуктом влияния лидера [27; 31]. Таким образом, группа, сталкиваясь с необходимостью вынесения суждения относительно неоднозначной стимуляции (автокинетический эффект), вырабатывает нормы. Эта система отсчета интериоризируется индивидом и действует даже тогда, когда группа более не окружает его [27].

Нормы сохранялись в «нескольких поколениях», даже вне физического присутствия «авторов» норм,

т. е. когда, например, конфедераты покидали группу, а ее состав постепенно заменялся другими участниками [27]. Экспериментальные факты, полученные Дж. Рохером (J. Rohrer) с коллегами на выборке военных, еще раз говорят в пользу того, что нормы, эти социальные продукты, будучи выработанными однажды, сохранялись у респондентов продолжительное время (год спустя) [27].

Позднее, в так называемом *Robbers Cave study*, М. Шериф (M. Sherif) продемонстрировал адаптивный характер норм. Так, в скаутском лагере незнакомые друг с другом 14-летние подростки, оказавшись в одной группе в неопределенной ситуации, вырабатывали нормы, которые затем регулировали поведение в группе [27]. Это исследование в отечественной литературе едва ли анализируется вне логики межгрупповых отношений [1], хотя связь этих экспериментальных исследований не подлежит сомнению, ибо формирование группы и групповых норм является составной частью эксперимента по межгрупповым отношениям.

Экспериментальные работы С. Аша (S. Asch) [27] и С. Милграма (S. Milgram) [5] так или иначе встраиваются в линию исследования норм, однако если для М. Шерифа (M. Sherif) первостепенными были вопросы о том, что такое нормы, как они формируются и действуют, то для С. Аша (S. Asch) и С. Милграма (S. Milgram) вопрос заключался скорее в том, как люди следуют или сопротивляются нормам [27]. Подчеркнем, что исследовательская линия влияния норм и влияния группы получила некоторый новый поворот в исследованиях С. Милграма (S. Milgram), и на то имеется причина, связанная с конкретными историческими событиями Второй мировой войны — Холокостом в отношении еврейского населения [5].

Идеи М. Шерифа (M. Sherif) получили свое подтверждение и в рамках другой теоретической традиции — подхода социальной идентичности. Ситуация несогласия в группе между ее членами порождает неопределенность, ее преодоление предполагает согласие с групповыми нормами [17].

Предположение М. Шерифа (M. Sherif) о поиске структуры, так называемой системы отсчета, при выработке новых норм, о ее социальной природе также было продемонстрировано в рамках подхода социальной идентичности [7]. В исследовании, предпринятом Д. Абрамсом с коллегами на выборке студентов-психологов (144 девушек и юношей), где 6 респондентов (3 наивных и 3 конфедератов) участвовали в сериях по 25 предъявлений стимула, вызывающего автокинетический эффект, экспериментальная схема включала три условия. В контрольном условии (в случае имплицитной категоризации): респонденты перед тем, как дать свой ответ, называли номер своего места: наивные респонденты занимали места с 1 по 3, конфедераты — с 4 по 6. В условии эксплицитной категоризации: наивные респонденты и конфедераты принадлежали к разным категориям H и J (как и в контрольном условии, требовалось назвать категорию перед тем, как участник эксперимента озвучивал свой

ответ). Наконец, в условии усиленной категоризации респонденты играли в игру в двух командах перед участием в эксперименте; опять же — принадлежность к той или иной команде требовалось указать перед тем, как произнести свой ответ). С опорой на результаты исследований М. Шерифа (M. Sherif) [32] следует ожидать конвергенции оценок в пользу конфедератов во всех случаях. Подход социальной идентичности [35] предсказывает отсутствие конвергенции, так как наивные респонденты и конфедераты принадлежат к разным категориям эксплицитно или имплицитно, что и было получено. В условиях эксплицитной и усиленной категоризации конвергенция оценок наивных участников с оценками конфедератов не происходила. В контрольном случае наблюдалась незначительная конвергенция оценок наивных респондентов с оценками конфедератов, хотя и в этом условии наивные испытуемые искали объяснение разнице в оценках с конфедератами. Таким образом, выпуклость категоризации приводила к тому, что формировались две различных нормы внутри одного и того же неструктурированного контекста. Полученные результаты не только не отменяли ценности идей Шерифа (M. Sherif), наоборот — они только усилили логику, обнаруженную Шерифом (M. Sherif): в ситуации неопределенности люди ищут систему отсчета и используют категоризацию для формирования норм. Принадлежность к разным категориям объясняет существование разных норм, т. е. с большей вероятностью люди разделяют социальную реальность с теми, кто принадлежит к той же группе (категории), чем к разным категориям [7].

Утверждение М. Шерифа (M. Sherif) о том, что в ситуации неопределенности люди не поддаются хаосу, наоборот, структурируют ситуацию путем выработки общей системы отсчета — нормы [31], демонстрируется через призму подхода социальной идентичности в рамках модели, приложимой к явлению деиндивидуализации [4; 26]. Так, в ситуации деиндивидуализации действия человека подчиняются не персональной, а социальной идентичности, что обеспечивает подчинение ситуативным, групповым нормам, входящим, зачастую, в противоречие с общими социальными нормами [4; 26]. Именно эта идея объясняет поведение в интернет-пространстве, где происходит деиндивидуализация участника коммуникации: в результате он не утрачивает своей персональной идентичности, но его социальная идентичность оказывается более релевантным конструктом, преобладающим над персональной идентичностью [3; 4].

С исторической и методологической точек зрения, как отмечают Д. Абрамс (D. Abrams) и Дж. Ливайн (J. Levine), критика, сформулированная М. Шерифом относительно индивидуализма и редукционизма в социальной психологии, по сути, помогла сформулировать основополагающие постулаты подхода социальной идентичности [7; 35].

С. Московиси (S. Moscovici) использует методологию М. Шерифа (M. Sherif) в своих экспериментах в рамках теории влияния меньшинства, где задача

респондентов заключалась в оценке цвета послеобраза [23]. Идея Шерифа (M. Sherif) о том, что реальность является социальной конструкцией, не чужда и другой теории, предложенной С. Московиси (S. Moscovici), теории социальных представлений, призванной объяснить то, как люди, сталкиваясь в своей повседневной жизни с новым, неизвестным, пугающим объектом или явлением, вырабатывают объяснительные теории [22]. Очевидны аллюзии с логикой М. Шерифа (M. Sherif), к работам которого С. Московиси (S. Moscovici) обращается в своих трудах [24].

Примечательно, что две главные европейские традиции опираются на идеи М. Шерифа (M. Sherif), в то время как американская социальная психология, скорее, проигнорировала линию М. Шерифа (M. Sherif), группа оказалась на периферии научного интереса, предпочтение было отдано логике Ф. Олпорта (F. Allport), согласно которой группа не рассматривается как единица анализа, а трактуется, словами А. Пепитоун (A. Pepitone), всего лишь как «фасилитатор индивидуальных тенденций» [29, р. 60]. Когнитивные теории Ф. Хайдера (F. Heider) и Л. Фестингера (L. Festinger) не оставили места для воззрений Шерифа (M. Sherif) о нормах как ключевом объяснительном конструкте в социальной психологии [29]. Справедливости ради заметим, что нормы попадают в объяснительную логику теории причинного действия А. Айзена (A. Ajzen) и М. Фишбайна (M. Fishbein) [2], однако это использование норм в качестве конструкта отличается от изначальной линии анализа, где речь идет о формировании и изменении норм, об их функционировании.

Работы М. Шерифа (M. Sherif) явили собой критику индивидуализма в социальной психологии, групповые процессы анализировались на соответствующем — групповом — уровне без апелляции к интраиндивидуальным конструктам, ибо реальность группы отличается от реальности индивидов, которые ее образуют (что следует из логики гештальта, где целое не может быть сведено к сумме составляющих его частей) [29]. Сформулировав положения о природе и функционировании норм, он создал экспериментальную парадигму для проверки предположений. Для анализа поведения человека М. Шериф (M. Sherif) принимал во внимание более широкую социальную структуру [7]. Все это не потеряло своей актуальности и важности даже 85 лет спустя, после того, как М. Шериф (M. Sherif) познакомил научное сообщество с результатами своих исследований.

### **Нарушение норм: традиционная и альтернативная исследовательские линии**

Исследование С. Шехтера (S. Schachter) представляет собой одну из первых экспериментальных работ, где в фокусе внимания оказалась реакция членов группы на девианта [30]. Экспериментальная схема выглядела следующим образом: на первом заседании членам разных студенческих клубов (по 8 групп для каждого из 4 типов

клуба, т. е. участники заседания являлись членами реальных групп, что и представляло, с точки зрения С. Шехтера (S. Schachter), особую ценность. О том, что групповые дискуссии были частью эксперимента участников проинформировали в процедуре дебрифинга [30]) предлагалось обсудить случай делинквентного подростка Джонни Рокко. Предлагалось решить, какую стратегию действий избрать в отношении подростка. В каждой группе в дискуссии участвовали 8—10 человек, трое из которых были помощниками экспериментатора, следовавшими трем разным инструкциям. В одном случае конфедерату предписывалось изначально занять полярную позицию по отношению к групповой, сменяя ее постепенно на модальную (что создавало впечатление изменения точки зрения); в другом случае конфедерат занимал изначально модальную позицию, наконец; третий конфедерат (с девиантной точкой зрения) должен был занять крайне отклоняющуюся позицию (по сравнению с групповой) и удерживать ее в течение всей дискуссии (продолжительностью в 45 минут). Так, большинство участников в каждой группе занимали позицию заботы и помощи подростку, в противоположность им девиантный конфедерат отстаивал позицию наказания подростка. Введение трех конфедератов, различающихся по своим задачам, объясняется необходимостью ответить на вопрос о том, как группа реагирует на конфедерата с девиантной позицией, которая сохраняется на протяжении всей групповой дискуссии [30].

После обсуждения члены клубов отвечали на ряд вопросов, касающихся дальнейшего взаимодействия в клубе (в реальности — это был постэкспериментальный опросник, в котором требовалось предложить кандидатуры членов клуба для работы в составе различных комитетов (запрещалось предлагать собственную кандидатуру, а также предлагать одну и ту же кандидатуру для работы в разных комитетах, различающихся по своей важности, с точки зрения деятельности клуба: наиболее престижный — исполнительный комитет, наименее престижный — комитет по работе с корреспонденцией), а также на вопросы социометрического толка (на основе которых вычислялся социометрический индекс отвержения). Оба показателя использовались для оценки степени отвержения конфедерата с девиантной позицией. Результаты эксперимента показали, что конфедерат с девиантной позицией был отвергаем группой в большей степени по сравнению с другими конфедератами. Девиант рассматривался как наименее желательный член клуба для последующего взаимодействия, в меньшей степени способный выполнять важные задания (этим объясняется стремление респондентов поручить ему наименее престижную работу, определяя его в комитет по работе с корреспонденцией) [30].

С теоретической точки зрения, в процессе дискуссии должно наблюдаться давление к единообразию (давление к изменению). Действительно, по мере развития дискуссии участники клуба пытались достичь единообразия, адресуя девиантному конфедерату свои реплики. В какой-то момент достигается пик комму-

никации, после которого участники дискуссии начинают игнорировать этого члена группы. В отношении конфедерата, который изменял свою позицию в процессе дискуссии, наблюдается следующая конфигурация коммуникации: интенсивность реплик, адресованных этому конфедерату, падает по мере того, как он меняет свою позицию. Этот факт опирается на одну и ту же логику — давление к единообразию в группе.

С опорой на данные Google Scholar, можно сказать, что эта работа была процитирована 2131 раз; как отмечает Е. Вессельман (E. Wesselmann) [28], социальных психологов увлекла идея дальнейшего изучения реакции отвержения девианта группой. Сам же эксперимент едва ли воспроизводился (в литературе можно обнаружить две модифицированные попытки, которые давали все ту же реакцию отвержения девианта) [28]. Вессельман (E. Wesselmann) с коллегами в точности воспроизвели эксперимент С. Шехтера (S. Schachter) 60 лет спустя [28]. В целом, были получены те же результаты, что и у С. Шехтера (S. Schachter) [30], однако, как отмечают авторы, с меньшим эффектом [28]. Исключение составил один любопытный факт: в эксперименте С. Шехтера (S. Schachter) девиант воспринимался как в наименьшей степени способный выполнять серьезную работу, респонденты предпочитали поручить ему наименее престижную работу (распределяли его в комитет по работе с корреспонденцией) [30]. Этого эффекта не наблюдалось в результатах недавнего исследования [28]. Объясняется ли этот факт тем, что респонденты С. Шехтера (S. Schachter) были убеждены в том, что они будут участвовать в последующих заседаниях клуба (так как это были реальные группы), в отличие от современных респондентов, для которых последующее взаимодействие было всего лишь возможным вариантом. Другое объяснение, которое выдвигают авторы, касается социетальных изменений, которые оборачиваются большей толерантностью к девиантным точкам зрения [28]. Необходимость последующих исследований очевидна; кроме того, как отмечают Вессельман (E. Wesselmann) с коллегами, требуется исследовать связь между девиацией и отвержением [28].

Анализ литературы позволяет Дж. Джеттен (J. Jetten) и М. Хорнсею (M. Hornsey) [20] различать две исследовательские линии, рассматривающие нарушение групповых норм — традиционную и современную (альтернативную). В рамках первой линии преимущественное внимание уделяется тому, что заставляет людей следовать нормам, в меньшей степени — тому, что способствует нарушению оных. Следование нормам рассматривается как позитивная сторона групповой жизни, нарушение же групповых норм, несогласие с ними позиционируются как негативная сторона групповой жизни [20]. В соответствии с этой логикой, нарушение норм воспринимается как препятствие на пути достижения целей группы, вызывает преимущественно негативную реакцию со стороны окружающих, ибо под угрозой оказывается групповая жизнедеятельность. Классическая линия исследования, включающая, в



первую очередь, работы С. Аша (S. Asch), демонстрирует, что конформность является действенной силой — те, кто не соглашается с группой рискуют быть исключенным из нее [20; 27]. Сами нарушители норм воспринимаются негативно, подвергаются стигматизации (это те самые «паршивые овцы», о которых гласит народная мудрость...), отвержению [16].

В силу того, что нарушение норм угрожает группе (появление нарушителей ведет к снижению идентификации с группой у других ее членов. Девианты угрожают мировоззрению остальных членов группы, порождают неопределенность; как следствие — под угрозой оказывается групповая сплоченность. В крайних проявлениях группа рискует не только оказаться на пороге междоусобного конфликта, но даже и раскола [11] и пр.), члены группы стремятся к отвержению нарушителей или их наказанию. Способы наказания могут быть имплицитными и эксплицитными: социальное исключение, сплетни, вербальное или физическое воздействие [12]. Выражение негативной реакции в отношении нарушителей может вызвать у последних желание следовать нормам [36].

Наряду с этим существуют эмпирические основания, свидетельствующие о том, что нарушители воспринимаются как могущественные, влиятельные, обладающие высоким статусом, ибо наблюдатель полагает, что такое поведение связано со свободой действовать так, как хочется [18]. Возможно, что именно это объясняет так называемую «самоусиливающуюся петлю»: когда нарушители норм кажутся могущественными, это провоцирует дальнейшее нарушение норм и укрепляет власть нарушителей [18].

Согласно альтернативному пониманию, нарушение норм наряду с инакомыслием является аспектом группового функционирования и не рассматривается как преимущественно темная сторона жизнедеятельности группы — это более сложное и многогранное явление [20]. Идею о том, что здоровое общество предполагает существование девиантов, находим еще в трудах Э. Дюркгейма [16].

Анализ работ за двадцатилетие (с начала 1990 годов) по проблеме нарушения групповых норм и инакомыслию, проведенный Дж. Джеттен (J. Jetten) и М. Хорнсею (M. Hornsey) [20], позволяет подвести основание для того, чтобы развести ряд мотивов, стоящих за этими явлениями: 1) нелояльность и неуважение (очевидно, что те, кто в меньшей степени привержен группе, в меньшей степени следует ее нормам); 2) лояльность и забота о группе (это своего рода конструктивная девиантность, когда нарушение норм обусловлено наилучшими побуждениями и заботой о группе); 3) нравственное бунтарство (люди отдают предпочтение своим моральным принципам, которые противоречат групповым нормам); 4) желание выразить свои уникальность и отличие от других (желание следовать нормам и ценностям, идущим вразрез с общепринятыми, зачастую является реактивным сопротивлением на эксплицитное требование нормативного консенсуса);

5) инструментальная выгода от нарушения норм. Несложно заметить, что два мотива (лояльность и забота о группе, а также нравственное бунтарство) не являются разрушительными, наоборот, иллюстрируют конструктивную девиацию, которая может инициировать изменения позитивного толка; и проблема здесь, скорее, кроется в групповых особенностях, которые способствуют появлению такой девиации.

Каковы мотивы группы или ее членов для отвержения девиантного члена группы? Дж. Джеттен (J. Jetten) и М. Хорнсей (M. Hornsey) [20] предлагают говорить о том, что возникновение девиантов или инакомыслящих членов в группе рассматривается как фактор, угрожающий группе по ряду измерений и который необходимо устранить. Измерения угрозы таковы: позитивность группы (появление девианта ведет к снижению идентификации с группой, ибо группа теряет свою привлекательность), групповая сплоченность (столкновение крайне дивергентных взглядов в группе — это путь междоусобного конфликта, вплоть до раскола группы), психологическое отличие от других групп (поведение девиантов может быть более репрезентативным для чужой группы, чем для своей), достижение групповых целей (взаимодействие с девиантами негативным образом сказывается на достижении групповых целей. Например, для тех, кто в значительной степени идентифицируется с группой, взаимодействие с девиантным членом группы оборачивается ухудшением исполнения задач, требующих когнитивных ресурсов, ибо последние используются для того, чтобы дистанцироваться от девиантных членов группы [20]), образ себя (столкновение с моральным бунтарем оборачивается переживаниями ревности и обиды).

Представляется возможным говорить о том, что нарушение норм не всегда является разрушительным [20; 36], как ни парадоксально, оно может вести к положительному исходу. Присутствие девиантов в группе позволяет остальным членам группы отразить групповые нормы, задуматься над групповыми границами, усилить сплоченность [16; 20].

С. Московиси (S. Moscovici) в своей теории влияния меньшинства отмечает, что без девиантности невозможно социальное изменение, ибо действия меньшинства, сопряженные с нарушением норм, инициацией конфликта, по сути, и открывают путь к социальным изменениям [23]. Опять же, эта логика переключается с тем, что говорит М. Шериф (M. Sherif): «... отход от устоявшихся, привычных или ожидаемых способов поведения является характерной чертой исторических изменений человечества» [16, р. 221].

К. Соммер (C. Sommer) иллюстрирует это на примере из мира моды, где активное меньшинство нарушает нормы, что, в итоге, приводит к эстетическим изменениям [33]. То, что было на периферии, что воспринималось как маргинальное, отрицается большинством, постепенно становится частью основного потока, задает тон.

Ощутимые позитивные исходы от нарушения групповых норм можно заметить и в случае группомыслия

[19]. По определению И. Джаниса (I. Janis), группомыслие — это: «... стиль мышления людей, которые полностью включены в единую группу, в этой группе стремление к единомыслию важнее, чем реалистическая оценка возможных вариантов действий» [19, р. 237]. Возникновение этого феномена в группах высокопоставленных политиков обернулось принятием неудачных политических решений: неготовность военно-морской базы Перл-Харбор к атакам японской авиации в декабре 1941 г., участие американских войск в Корейской войне в 1950 г., военная операция в заливе Свиней в 1961 г. и др. [19]. Улучшению качества решения, как отмечает И. Джанис (I. Janis), способствует позиция инакомыслия, заключающаяся в использовании стратегии «адвоката дьявола» [19]. Можно полагать, что нарушение групповых норм в высокоступенной группе препятствует принятию ошибочного решения.

Другой аргумент в пользу того, что в нарушении групповых норм кроются позитивные аспекты, связан с ситуациями, когда нормативным является антисоциальное поведение. Агрессивные нормы, действующие в школьном классе, позволяют прогнозировать возникновение жестоких действий в группе, которые при всей своей антисоциальности являются нормативными для этой группы школьников. Сходным образом нормы конкуренции и достижения, принятые в престижных учебных заведениях (в противоположность кооперативным нормам), коррелируют с уровнем буллинга [34]. Отсюда, нарушение норм, несомненно, может быть рассмотрено как более сложное явление, имеющее позитивные последствия; в данном случае оно препятствует жестоким поступкам и актам насилия.

### Заключение

Итак, предприняв теоретико-аналитическое исследование, мы достигли заявленной цели, заключающейся в анализе классических и современных социально-психологических исследований по проблеме норм и их нарушения. С одной стороны, был рассмотрен эвристический потенциал идей М. Шерифа (M. Sherif) для объяснения процессов взаимодействия и общения в современном мире, с учетом того, что эти процессы взаимодействия и общения в значительной степени опосредствованы техническими средствами и представители подростково-молодежной среды в наибольшей степени используют новые социальные медиа в своей повседневной жизни [14]. С другой стороны,

идеи М. Шерифа обозначили в общих чертах специфику классического и современного понимания такого сложного явления, как нарушение норм.

Представляется возможным обозначить несколько вопросов, рассмотрение которых способствовало бы продвижению в данной предметной области в соответствии с логикой, сформулированной М. Шерифом (M. Sherif). Во-первых, в современном мире с его экспоненциальным ростом показателей использования новых социальных медиа [10] общение в значительной степени переносится из реального мира в виртуальный, а сам процесс претерпевает изменения — по сравнению с тем, что разворачивается в реальной ситуации: предполагается равенство участников этого процесса; модифицировалось понимание того, где проходит граница между публичной и частной сферами; нормы, призванные регламентировать взаимодействие участников, трансформировались [21]. Отсюда закономерно внимание к специфике формирования и действия норм во взаимодействии, опосредствованном технологиями. С другой стороны, представляется возможным говорить о том, что ситуация взаимодействия в интернет-пространстве характеризуется в значительной степени неопределенностью [3; 4]. Отсюда — для понимания того, как будут действовать участники этого взаимодействия, применима логика экспериментов М. Шерифа (M. Sherif), ибо неопределенность способствует установлению норм: вырабатывается общее понимание того, что допустимо и что таковым не является. Используя логику М. Шерифа (M. Sherif), все это требуется для ориентации индивидов и стабилизации их поведения [4; 27]. Еще раз подчеркнем: в ситуации неопределенности, которая характеризует общение в Интернете, пользователи ориентируются на ситуативные нормы, которые зачастую вступают в противоречие с общими социальными нормами.

Во-вторых, Шериф (M. Sherif) указывал на то, что нормы имеют свою специфику в разных культурах. В настоящий момент можно констатировать, что львиная доля исследований выполнены в западной культуре [36]. Призма рассмотрения, апеллирующая к культурным особенностям группы, любопытна и в отношении нарушения норм. Недавнее кросс-культурное исследование, направленное на анализ того, как в разных культурах воспринимается нарушение норм, реализованное в 57 странах — одно из редких исключений [25].

Наконец, в отношении нарушения норм, вслед за Е. Вессельманом [28], отметим, что вопрос о связи между девиацией и отвержением по-прежнему привлекателен для изучения.

### Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений [Электронный ресурс]. М.: Аспект пресс, 2017. 363 с. URL: [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_red&id=104416](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=104416) (дата обращения: 20.09.2021).
2. Бовина И.Б. Социально-психологический подход к проблемам здоровья и болезни // Руководство по психологии здоровья / Под ред. А.Ш. Тхостова, Е.И. Рассказовой. Москва: Издательство Московского университета, 2019. С. 237—293.

3. 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:10.17759/pse.2020250309
4. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В. Поведение онлайн и офлайн: к вопросу о возможности прогноза // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 98—108. DOI:10.17759/chp.2020160410
5. Милграм С. Подчинение авторитету. М.: АНФ, 2016. 282 с.
6. Яров С. Блокадная этика. Представления о морали в Ленинграде 1941—1942 гг. [Электронный ресурс]. М.: Центрополиграф, 2013. 603 с. URL: <https://books.google.ru/books?id=QwYt9ZDWjU8C&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 20.09.2021).
7. Abrams D., Levine M. Norm formation: Revisiting Sherif's autokinetic illusion study / Ed. J.R. Smith, S.A. Haslam [Электронный ресурс] // Social psychology: Revisiting the classic studies / Eds. J.R. Smith, A. Haslam. Sage Publications Ltd, 2017. P. 58—75. URL: <https://books.google.ru/books?id=uE96DgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA58#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 20.09.2021).
8. Brauer M., Chaurand N. Descriptive norms, prescriptive norms, and social control: An intercultural comparison of people's reactions to uncivil behaviors // European Journal of Social Psychology. 2010. Vol. 40. № 3. P. 490—499. DOI:10.1002/ejsp.640
9. Cialdini R.B., Trost M.R. Social influence: Social norms, conformity and compliance // The handbook of social psychology / Eds. D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey. New York: McGraw-Hill, 1998. P. 151—192.
10. Digital in 2020 [Электронный ресурс] // We Are Social Inc. 2020. URL: <https://wearesocial.com/digital-2020> (дата обращения: 02.08.2021).
11. Ditrich L., Sassenberg K. It's either you or me! Impact of deviations on social exclusion and leaving // Group Processes and Intergroup Relations. 2016. Vol. 19. P. 630—652. DOI:10.1177/1368430216638533
12. Direct and indirect punishment of norm violations in daily life / C. Molho [et al.] // Nature Communication. 2020. Vol. 11. 9 p. DOI:10.1038/s41467-020-17286-2
13. Dubois N. Introduction: the concept of norm // A sociocognitive approach to norms / Ed. N. Dubois. London: Routledge, 2003. P. 1—16.
14. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries / D. Smahel [et al.]. EU Kids Online, 2020. 156 p. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01ofo
15. Gelfand M.J., Harrington J.R., Jackson J.C. The Strength of Social Norms Across Human Groups // Perspective of Psychological Science. 2017. Vol. 12. № 5. P. 800—809. DOI:10.1177/1745691617708631
16. Gomila R., Paluck E.L. The social and psychological characteristics of norm deviants: A field study in a small cohesive university campus // Journal of Social and Political Psychology. 2020. Vol. 8. № 1. P. 220—245. DOI:10.5964/jspp.v8i1.1134
17. Hogg M.A. Uncertain Self in a Changing World: A Foundation for Radicalisation, Populism, and Autocratic Leadership // European Review of Social Psychology. 2020. 34 p. DOI:10.1080/10463283.2020.1827628
18. How norm violators rise and fall in the eyes of others: The role of sanctions/ F. Wanders [et al.] // PLoS ONE. 2021. Vol. 16. № 7. Article ID e0254574. — 17 p. DOI:10.1371/journal.pone.0254574
19. Janis I. Groupthink // A First Look at Communication Theory / Ed. E. Griffin. New York: McGrawHill, 1991. P. 235—246.
20. Jetten J., Hornsey M. J. Deviance and dissent in groups // Annual review of psychology. 2014. Vol. 65. P. 461—485. DOI:10.1146/annurev-psych-010213-115151
21. Marzouki Y. La conscience collective virtuelle: un nouveau paradigme des comportements collectifs en ligne // Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications / Eds. G. Lo Monaco, S. Delouée, P. Rateau. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. P. 413—415.
22. Moliner P., Bovina I.B. Introduction: The Heuristic Value of Social Representations Theory // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2021. Vol. 18. № 2. P. 291—298. DOI:10.22363/2313-1683-2021-18-2-291-298
23. Moscovici S. Psychologie des minorités actives. Paris: Les Presses universitaires de France, 1991. 275 p.
24. Moscovici S. Why a theory of social representations? [Электронный ресурс] // Representations of the social: bridging theoretical traditions / Eds. K. Deaux, G. Philog ne. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 18—61. URL: [researchgate.net/publication/272622065\\_Why\\_a\\_theory\\_of\\_social\\_representations](https://researchgate.net/publication/272622065_Why_a_theory_of_social_representations) (дата обращения: 02.08.2021).
25. Perceptions of the appropriate response to norm violation in 57 societies / K. Eriksson [et al.] // Nature Communication. 2021. Vol. 12. Article ID 1481. 11 p. DOI:10.1038/s41467-021-21602-9
26. Postmes T., Spears R. Deindividuation and antinormative behavior: a meta-analysis // Psychological Bulletin. 1998. Vol. 123. № 3. P. 238—259. DOI:10.1037/0033-2909.123.3.2381998
27. Prislun R., Crano W. A history of social influence research [Электронный ресурс] // The Handbook of the History of Social Psychology / Eds. A. Kruglanski, W. Stroebe. New York, NY: Psychology Press, 2012. P. 321—339. URL: <https://books.google.ru/books?id=vS0QrvMGwhMC&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA321#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 02.08.2021).
28. Revisiting Schachter's Research on Rejection, Deviance, and Communication (1951) / E.D. Wesselmann [et al.] // Social Psychology. 2014. Vol. 45. № 3. P. 164—169. DOI:10.1027/1864-9335/a000180



29. Sarup G. Sherif's metatheory and contemporary social psychology // *Social Judgment and Intergroup Relations* / Eds. D. Granberg, G. Sarup. New York: Springer, 1992. P. 55—73. DOI:10.1007/978-1-4612-2860-8\_2
30. Schachter S. Deviation, rejection, and communication // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1951. Vol. 46. № 2. P. 190—207. DOI:10.1037/h0062326
31. Sherif M. A study of some social factors in perception // *Archives of Psychology*. 1935. 60 p.
32. Sherif M. The psychology of social norms. New York: Harper, 1936. 210 p.
33. Sommer C.M. Minority Influence and Fashion. The Model of Style Transformation [Электронный ресурс] // Hommage — Serge Moscovici: Rencontres de l'European Association of Social Psychology organisées avec le soutien de l'IEA de Paris / Institut D'études Avancées de Paris. Paris, 2016. URL: <http://www.paris-iea.fr/en/videos-list/hommage-a-serge-moscovici-8118> (дата обращения: 02.08.2021).
34. The influence of norms and social identities on children's responses to bullying / S.E. Jones [et al.] // *British journal of educational psychology*. 2012. Vol. 82. № 2. P. 241—256. DOI:10.1111/j.2044-8279.2011.02023.x
35. The new psychology of health / C. Haslam [et al.]. London: Routledge, 2018. 510 p. DOI:10.4324/9781315648569
36. van Kleef G., Gelfand M., Jetten J. The dynamic nature of social norms: new perspectives on norm development, impact, violation, and enforcement // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2019. Vol. 84. 5 p. DOI:10.1016/j.jesp.2019.05.002

### References

1. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya: uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedenii [Social psychology: a textbook for higher educational institutions] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Aspekt press, 2017. 363 p. URL: [https://biblioclub.ru/index.php?page=book\\_red&id=104416](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=104416) (Accessed 20.09.2021). (In Russ.).
2. Bovina I.B. Sotsial'no-psikhologicheskii podkhod k problemam zdorov'ya i bolezni [Socio-psychological approach to health and disease problems]. In Tkhostova A.Sh., Rasskazovoi E.I. (eds.), *Rukovodstvo po psikhologii zdorov'ya = [Guide to health psychology]*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2019, pp. 237—293. (In Russ.).
3. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Povedenie onlain i oflain: dve real'nosti ili odna? [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:10.17759/pse.2020250309 (In Russ.).
4. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V. Povedenie onlain i oflain: k voprosu o vozmozhnosti prognoza [Online and Offline Behavior: Does One Predict Another?]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 98—108. DOI:10.17759/chp.2020160410 (In Russ.).
5. Milgram S. Podchinenie avtoritetu [Submission to authority]. Moscow: ANF, 2016. 282 p. (In Russ.).
6. Yarov S. Blokadnaya etika. Predstavleniya o morali v Leningrade 1941—1942 gg. [Elektronnyi resurs] [Blockade ethics. Ideas about morality in Leningrad 1941—1942]. Moscow: Tsentropoligraf, 2013. 603 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=QwYt9ZDWjU8C&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 20.09.2021). (In Russ.).
7. Abrams D., Levine M. Norm formation: Revisiting Sherif's autokinetic illusion study / Ed. J.R. Smith, S.A. Haslam [Elektronnyi resurs]. In Smith J.R., Haslam A. (eds.), *Social psychology: Revisiting the classic studies*. Sage Publications Ltd, 2017, pp. 57—75. URL: <https://books.google.ru/books?id=uE96DgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA58#v=onepage&q&f=false> (Accessed 20.09.2021).
8. Brauer M., Chaurand N. Descriptive norms, prescriptive norms, and social control: An intercultural comparison of people's reactions to uncivil behaviors. *European Journal of Social Psychology*, 2010. Vol. 40, no. 3. pp. 490—499. DOI:10.1002/ejsp.640
9. Cialdini R.B., Trost M.R. Social influence: Social norms, conformity and compliance. In Gilbert D.T., Fiske S.T., Lindzey G. (eds.), *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill, 1998, pp. 151—192.
10. Digital in 2020 [Elektronnyi resurs]. *We Are Social Inc.* 2020. URL: <https://wearesocial.com/digital-2020> (Accessed 02.08.2021).
11. Ditrich L., Sassenberg K. It's either you or me! Impact of deviations on social exclusion and leaving. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2016. Vol. 19, pp. 630—652. DOI:10.1177/1368430216638533
12. Molho C. et al. Direct and indirect punishment of norm violations in daily life. *Nature Communication*, 2020. Vol. 11, 9 p. DOI:10.1038/s41467-020-17286-2
13. Dubois N. Introduction: the concept of norm. In Dubois N. (ed.), *A sociocognitive approach to norms*. London: Routledge, 2003, pp. 1—16.
14. Smahel D. et al. EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries. *EU Kids Online*, 2020. 156 p. DOI:10.21953/lse.47fdeqj01ofo
15. Gelfand M.J., Harrington J.R., Jackson J.C. The Strength of Social Norms Across Human Groups. *Perspective of Psychological Science*, 2017. Vol. 12, no. 5, pp. 800—809. DOI:10.1177/1745691617708631
16. Gomila R., Paluck E.L. The social and psychological characteristics of norm deviants: A field study in a small cohesive university campus. *Journal of Social and Political Psychology*, 2020. Vol. 8, no. 1, pp. 220—245. DOI:10.5964/jspp.v8i1.1134
17. Hogg M.A. Uncertain Self in a Changing World: A Foundation for Radicalisation, Populism, and Autocratic Leadership. *European Review of Social Psychology*, 2020. 34 p. DOI:10.1080/10463283.2020.1827628

18. Wanders F. et al. How norm violators rise and fall in the eyes of others: The role of sanctions. *PLoS ONE*, 2021. Vol. 16, no. 7, 17 p. DOI:10.1371/journal.pone.0254574
19. Janis I. Groupthink. In Griffin E. (ed.), *A First Look at Communication Theory*. New York: McGrawHill, 1991, pp. 235—246.
20. Jetten J., Hornsey M. J. Deviance and dissent in groups. *Annual review of psychology*, 2014. Vol. 65, pp. 461—485. DOI:10.1146/annurev-psych-010213-115151
21. Marzouki Y. La conscience collective virtuelle: un nouveau paradigme des comportements collectifs en ligne. In Lo Monaco G., Delouée S., Rateau P. (eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016, pp. 413—415.
22. Moliner P., Bovina I.B. Introduction: The Heuristic Value of Social Representations Theory. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 291—298. DOI:10.22363/2313-1683-2021-18-2-291-298
23. Moscovici S. *Psychologie des minorités actives*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1991. 275 p.
24. Moscovici S. Why a theory of social representations? [Elektronnyi resurs]. In Deaux K., Philogène G. (eds.), *Representations of the social: bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001, pp. 18—61. URL: [researchgate.net/publication/272622065\\_Why\\_a\\_theory\\_of\\_social\\_representations](https://www.researchgate.net/publication/272622065_Why_a_theory_of_social_representations) (Accessed 02.08.2021).
25. Eriksson K. et al. Perceptions of the appropriate response to norm violation in 57 societies. *Nature Communication*, 2021. Vol. 12, article ID 1481, 11 p. DOI:10.1038/s41467-021-21602-9
26. Postmes T., Spears R. Deindividuation and antinormative behavior: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1998. Vol. 123, no. 3, pp. 238—259. DOI:10.1037/0033-2909.123.3.2381998
27. Prislín R., Crano W. A history of social influence research [Elektronnyi resurs]. In Kruglanski A., Stroebe W. (eds.), *The Handbook of the History of Social Psychology*. New York, NY: Psychology Press, 2012, pp. 321—339. URL: <https://books.google.ru/books?id=vS0QrvMGwhMC&lpq=PP1&hl=ru&pg=PA321#v=onepage&q&f=false> (Accessed 02.08.2021).
28. Wesselmann E.D. et al. Revisiting Schachter's Research on Rejection, Deviance, and Communication (1951). *Social Psychology*, 2014. Vol. 45, no. 3, pp. 164—169. DOI:10.1027/1864-9335/a000180
29. Sarup G. Sherif's metatheory and contemporary social psychology. In Granberg D., Sarup G. (eds.), *Social Judgment and Intergroup Relations*. New York: Springer, 1992, pp. 55—73. DOI:10.1007/978-1-4612-2860-8\_2
30. Schachter S. Deviation, rejection, and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1951. Vol. 46, no. 2, pp. 190—207. DOI:10.1037/h0062326
31. Sherif M. A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology*, 1935. 60 p.
32. Sherif M. *The psychology of social norms*. New York: Harper, 1936. 210 p.
33. Sommer C.M. Minority Influence and Fashion. The Model of Style Transformation. [Elektronnyi resurs]. Institut D'études Avancées de Paris. Paris. *Hommage — Serge Moscovici: Rencontres de l'European Association of Social Psychology organisées avec le soutien de l'IEA de Paris*. Paris, 2016. URL: <http://www.paris-iea.fr/en/videos-list/hommage-a-serge-moscovici-8118> (Accessed 02.08.2021).
34. Jones S.E. et al. The influence of norms and social identities on children's responses to bullying. *British journal of educational psychology*, 2012. Vol. 82, no. 2, pp. 241—256. DOI:10.1111/j.2044-8279.2011.02023.x
35. Haslam C. et al. *The new psychology of health*. London: Routledge, 2018. 510 p. DOI:10.4324/9781315648569
36. van Kleef G., Gelfand M., Jetten J. The dynamic nature of social norms: new perspectives on norm development, impact, violation, and enforcement. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2019. Vol. 84, 5 p. DOI:10.1016/j.jesp.2019.05.002

### 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](mailto:innabovina@yandex.ru)

**Бовин Борис Георгиевич**, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (ФКУ НИИ ФСИН России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-7372>, e-mail: [bovinbg@yandex.ru](mailto:bovinbg@yandex.ru)

### 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](mailto:innabovina@yandex.ru)

**Boris G. Bovin**, PhD in Psychology, Associate Professor, Leading researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-7372>, e-mail: [bovinbg@yandex.ru](mailto:bovinbg@yandex.ru)

Получена 01.08.2021

Received 01.08.2021

Принята в печать 19.09.21

Accepted 19.09.21



## Моральные суждения у подростков с девиантным поведением

*Алмаева Е.А.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8249-9447>, e-mail: [alkatya94@mail.ru](mailto:alkatya94@mail.ru)*

В статье рассматриваются особенности моральных суждений подростков с девиантным поведением, установлена взаимосвязь между уровнем морального развития и девиантным поведением. У несовершеннолетних, склонных к отклоняющемуся поведению, наблюдаются более низкие уровни развития моральных суждений. В статье проанализированы факторы, влияющие на моральное сознание подростков, и причины возникновения девиантного поведения. Особое внимание уделено основным взглядам на данную проблему зарубежных специалистов. Указаны пути повышения морального сознания несовершеннолетних для коррекции девиантного поведения.

**Ключевые слова:** моральное развитие, подростковый возраст, девиантное/нормативное поведение.

**Для цитаты:** Алмаева Е.А. Моральные суждения у подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 32—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100303>

## Moral judgment in adolescents with deviant behavior

*Almaeva E.A.*

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8249-9447>, e-mail: [alkatya94@mail.ru](mailto:alkatya94@mail.ru)*

The features of the moral judgments of adolescents with deviant behavior are considered in the article. The relationship between the level of moral development and deviant behavior is established. Lower levels of development of moral judgments are observed in juvenile with deviant behavior. The factors affecting the moral consciousness of adolescents and the causes of deviant behavior are analyzed in the article. Special attention is paid to the main views of foreign specialists on this problem. Ways to increase the moral consciousness of juvenile for the correction of deviant behavior are indicated.

**Keywords:** moral development, adolescence, deviant / normative behavior.

**For citation:** Almaeva E.A. Moral judgment in adolescents with deviant behavior. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 32—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100303> (In Russ.).

### Введение

В основе большинства стабильно функционирующих обществ лежит следование всех его членов определенным стандартам, предполагающим то или иное действие человека в различных ситуациях. Детей обучают нормам и правилам поведения, разъясняют им, какие действия являются асоциальными и противоправными. В подростковом периоде у несовершеннолетних происходит осознание своей индивидуальности, формируется идентичность. Ранее основным критерием оценок для ребенка было мнение родителей, однако в подростковом возрасте он начинает в большей степени ориентироваться на взгляды сверстников, мнение взрослых утрачивает свою значимость. Формируемые подростком социальные связи помога-

ют несовершеннолетнему осознавать многогранность окружающего мира, взаимоотношения близких, окружающих людей. Помимо личной идентичности у подростка начинает формироваться моральная идентичность, которая позволяет ему решить, как он должен поступать, чтобы относиться к нему, так, как ему хочется, и какое влияние на окружающих оказывают его действия. Несовершеннолетний в период формирования собственной моральной идентичности, при наличии нравственного фундамента, начинает признавать обоснованность чужих мнений и требований, одновременно реорганизуя и перестраивая свои моральные рамки. Однако проблемы в формировании нравственности у детей могут привести к непринятию ими моральных норм общества в более старшем возрасте. Наличие у подростков в поведении девиантных

проявлений может свидетельствовать о низком уровне развития их моральных суждений [14].

В связи с тем, что уровень развития моральных суждений оказывает влияние на выбор подростками схем поведения, на выстраивание взаимоотношений с социумом, изучение морального сознания подростков с девиантным поведением приобретает важность в разработке эффективной профилактической работы с указанной группой. Анализ моральных суждений личности позволяет узнать уровень ее морального развития, нравственного отношения к различным проблемам, событиям и выстраивать, при необходимости, корректирующую работу по повышению морального сознания у подростка. Рассмотрение в данной работе имеющихся в настоящее время теорий морального развития, а также факторов, как внешних, так и внутренних, определяющих формирование моральных суждений у несовершеннолетних, позволит более углубленно изучить проблему морального сознания подростков с девиантным поведением, а также определить причины появления у указанной группы особенностей в развитии моральных суждений.

### Теории развития моральных суждений

Начиная с середины XX века, психологи при изучении морального поведения людей выявили несколько этапов развития моральной идентичности человека. Согласно двухэтапной теории Жана Пиаже, дети старше одиннадцати лет воспринимают моральную сторону собственных действий иначе, нежели те, кому десять лет и младше. Если первые основывают свои моральные суждения на намерениях, то вторые — в большей степени на последствиях. Опираясь на данную теорию, в конце 1950-х годов американский психолог Лоуренс Кольберг расширил выводы Ж. Пиаже и предложил уже шесть стадий морального развития личности, сгруппированных в 3 уровня: доконвенционный, конвенционный и постконвенционный. Однако одной из главных проблем указанных выше теорий является тот факт, что исследования ученые проводили только на мужчинах западных культур и детях, что несколько ограничивает сферу их применения [8; 14].

В 1982 году Кэрол Гиллиган опубликовала книгу «Иным голосом. Психологическая теория и развитие женщин», в которой указывает, что мужчины и женщины относятся к разным социальным группам по причине ведения диалога на «разных моральных голосах». То есть у общей морали общества есть две стороны — «мораль заботы» (Гиллиган К.) и «мораль справедливости» (Кольберг Л.). Несмотря на преобладающее в обществе гендерное равенство, К. Гиллиган указывает, что мужчины в ходе моральных суждений больше опираются на правила и справедливость, в то время как женщины — на заботу и отношения [2].

В 2001 году американский психолог Джонатан Хайдт с группой соавторов опубликовал статью

«Эмоциональная собака и ее рациональный хвост», выводы которой были использованы им для создания теории моральных основ, согласно которой в ходе вынесения морального суждения человек руководствуется не рациональностью, а интуицией. Любое событие вызывает у человека те или иные положительные или отрицательные эмоции, которые приводят его к интуитивному заключению о правильности или неправильности моральной стороны ситуации, а уже затем формулирует рациональные доводы выносимого им морального суждения [8].

В 2010-х годах профессором Йельского университета Полем Блумом была предложена теория врожденности морали. В своей книге «Просто маленькие дети: происхождение Добра и Зла» он утверждает, что дети с первых дней жизни обладают «зачаточным правосознанием», позволяющим им судить о моральности происходящих событиях. Несмотря на то, что чувство морали у младенцев ограничено, дети с рождения проявляют способность различать «хорошее» и «плохое», уважение к справедливости, врожденную склонность сопереживать попавшим в трудную ситуацию людям и чувствовать вину в случае нарушения «моральных принципов» [17].

В противовес теории врожденности морали была предложена теория социальной сферы (Туриэль Э., Сметана Д.), согласно которой маленькие дети проявляют то или иное отношение к моральности событий только при взаимодействии со взрослыми или сверстниками, уделяя особое внимание переживаниям окружающих. Собственная деятельность детей является катализатором моральных изменений, а силой, движущей моральное развитие, выступает взаимодействие с окружающими [20].

Таким образом, в психологии существуют несколько общепринятых теорий о моральных суждениях. Одни из них опираются на когнитивное развитие личности (Пиаже Ж., Кольберг Л.), другие — на проявление эмпатии (Гиллиган К.) или интуитивную основу моральных суждений (Хайдт Дж.). При рассмотрении природы возникновения моральных суждений психологами делается акцент на врожденности морали или ее приобретенности в ходе социального взаимодействия. Большинство теорий, касающихся моральных суждений, в ходе исследований развиваются, уточняются, служат основой новых концепций, позволяющих расширить наши взгляды на моральные суждения человека.

### Факторы, влияющие на моральные суждения

Ряд современных психологических исследований посвящен выявлению взаимосвязей между моральными суждениями и правонарушениями, а также изучению факторов, влияющих на силу и направление этих связей. Указанные факторы условно можно разделить на несколько взаимодействующих составляющих: био-

логические (физиологические), культурные, социальные и экономические факторы [5; 9].

Одним из основных направлений исследований является изучение взаимосвязи физиологического развития подростка и уровня его моральных суждений. В ходе исследований А. Антониетти установлено, что в период полового созревания у подростков повышается чувствительность, что ведет к обострению эмоций, связанных с эмпатией и заботой. С другой стороны, данные изменения в развитии могут также способствовать изменчивости настроения, повышению уровня раздражительности и агрессии, что может негативно сказываться на поведении несовершеннолетнего. Обнаружено также, что в принятии подростком моральных решений участвуют различные области мозга, из чего делается вывод о влиянии активации определенных гормонов и нейротрансмиттеров на просоциальное или девиантное поведение [3]. Дж. Хайдт в своей работе отмечает связь девиаций морального сознания с анатомическими и физиологическими нарушениями головного мозга. Подростки с теми или иными повреждениями головного мозга проявляют менее зрелые реакции при решении моральных дилемм, чем их здоровые сверстники, что свидетельствует о влиянии на моральное развитие определенных областей мозга [1]. А. Антониетти, А. Шерес обнаружено, что у людей, склонных к антисоциальным проявлениям, имеются особенности префронтального кортекса. У указанной категории лиц снижается способность к эмоциональным оценкам, в связи с чем они не волнуются за возможные последствия при совершении аморальных поступков [3; 21].

Однако помимо биологического фактора необходимо учитывать и другие факторы, оказывающие влияние на моральное развитие подростка. Одним из важных факторов является социальная среда. Исследования (Кочански Г., Аксан Н., Томаселло М., Лахми А. и др.) показали взаимосвязь морального развития ребенка и факторов, связанных с семьей, в которой тот воспитывается. Именно на примерах отношений и взаимодействия внутри семьи, действий и поступков, совершаемых родителями, ребенок получает импульс для своего нравственного развития [25]. Существенное влияние на формирование морального сознания и уровень моральных суждений подростков оказывает применяемый в семье стиль воспитания [17]. Выделяются три типа родительских дисциплинарных стилей воспитания при нарушении ребенком установленных в семье норм. Во-первых, утверждение власти, т. е. применение физической силы или угроза ее применения в отношении детей, нарушивших семейные правила. Во-вторых, отказ от любви, выражающийся в нефизическом проявлении неодобрения или гнева, угрозе отказа от ребенка. В-третьих, индукция, представляющая собой объяснение родителями, как авторитетными фигурами, детям причин, по которым их поведение было нежелательным или неправильным. Применение первого и второго стилей в воспитании ребенка приводят к подавлению инициативы ребенка. Это вынужда-

ет подростка скрывать собственные чувства и мнения, выполнять требования взрослых, не задумываясь о последствиях, в связи с чем развивается ожидание наказаний и поощрений, что, в свою очередь, замедляет непосредственное нравственное развитие подростка, ориентированного на внешнюю мотивацию, а не на саморазвитие. Подобный подход может привести к формированию у несовершеннолетнего девиантного поведения. Объясняющая позиция родителей, наоборот, способствует моральному росту ребенка, который начинает понимать воздействие своих поступков на других [8; 19; 24]. Исследования Г. Кочански также показывают, что применение авторитетного стиля воспитания ведет к развитию морального сознания [17]. Дальнейшие исследования Тран Т. с коллегами также свидетельствовали, что проявление родителями положительных эмоций при общении с ребенком, объяснение не только правил поведения, но и эмоций, взглядов других людей способствуют развитию у детей совести и повышению уровня моральных рассуждений [19].

Таким образом, при воспитании в семье позитивное поведение родителей, проявляющееся в поддержке, доброте и относительно умеренном контроле, оказывает положительное влияние на развитие моральных суждений у ребенка. С другой стороны, полный контроль родителей над поведением своих детей способствует развитию у последних девиантного поведения [5]. Исследованием Лахми А. подтверждается, что семейная структура, прошлое семьи, реакция членов семьи на асоциальное поведение подростков являются значимыми факторами риска формирования девиантного поведения у несовершеннолетних [16].

На развитие морального сознания подростка, кроме того, оказывает большое влияние группа, с членами которой он общается и проводит большую часть времени. При естественном возрастном стремлении подростков к автономии от родителей и взрослых значимыми для них становятся взаимоотношения со сверстниками. Именно в группах сверстников моральные нормы и принципы, отношение к себе и окружающим формируются у подростков более полно. Их стремление к индивидуализации конфликтует с необходимостью иметь близких друзей и желанием стать частью значимой для них группы, приобрести групповую идентичность. Вследствие этого подросток может корректировать свою индивидуальность для большего соответствия моральному развитию группы. Таким образом, ускорение или деградация нравственного развития подростка зависят от среднего морального сознания членов группы, направленности ее деятельности, а также норм и правил, действующих внутри нее. В случае если группа имеет склонность к девиантному поведению, асоциальные действия окружающих не воспринимаются подростком в качестве несоответствующих нормам морали и, напротив, считаются подростком-участником нормальными. Однако если моральные установки просоциальной группы начина-

ют конфликтовать с установками подростка, между ними начинают возникать проблемы. Чем сильнее подобные трения, тем в большей степени несовершеннолетний начинает концентрироваться на собственной автономии и уровень его моральных суждений снижается по сравнению с аналогичным уровнем членов группы. Таким образом, группа сверстников оказывает непосредственное влияние на уровень моральных суждений подростка. Данные выводы служат психологам и педагогам в их практической деятельности для предотвращения развития девиантного поведения у подростков [14; 26].

Нельзя не отметить важную роль культуры, в которой происходит воспитание и взросление несовершеннолетнего. Большое значение приобретает культурно-развивающий подход Л. Дженсена, который позволяет расширить границы познания морального развития подростков. В ходе проводимых исследований моральных суждений несовершеннолетнего, а также изучения подростковой преступности ученые неоднократно отмечали роль культурной среды, в которой происходит развитие человека, что позволяет сделать вывод о необходимости изучения влияния культурной среды на моральное развитие индивидуума [9; 10]. Культурно-развивающий подход устанавливает «шаблоны», пути развития на протяжении всей жизни личности для трех видов моральных суждений: этики автономии (сосредотачивается непосредственно на самой личности несовершеннолетнего, акцент делается на индивидуальном «я»), этики сообщества (фокусируется на социальном «я» подростка, как члена социальной группы) и этики божественности (фокусируется на духовном «я», включающем в себя моральные понятия — власть Бога, естественные законы, духовная чистота, добродетель, святость). Однако «шаблоны» представляют собой не зафиксированные модели, а гибкие, изменяющиеся под воздействием внешних факторов структуры. К примеру, вопросы автономии возникают на ранних этапах развития человека различных культур, однако в одних культурах принципы автономии быстро развиваются и становятся главенствующими, в других же, наоборот, их развитие замедляется. Основная причина подобных разногласий кроется в отношении культуры к проявлению индивидуальности членов сообщества. В первом случае культура поощряет автономию, во втором — подавляет. Воздействие внешних факторов, влияющих на культурную среду, также оказывает влияние на взаимоотношения всех трех видов моральных суждений. Под воздействием внешней и внутренней политической обстановки, экономического развития сообщества и внешнего культурного влияния происходит трансформация значимости видов моральных суждений. Под влиянием этих факторов ранее главенствующая этика сообщества может уступить место этике автономии, при которой значение и жизнь отдельного индивидуума становится преобладающей [11; 12; 15].

Взаимоотношения указанных этик, выстраивание иерархии между ними в каждой отдельной культуре

оказывает большое влияние на формирование моральных суждений подростка. В частности, в детстве у несовершеннолетнего превалирует этика автономии, которая в подростковом возрасте уступает место этике сообщества. Чем тверже подросток следует нормам и правилам социума, тем реже у него проявляются девиантные отклонения. Однако если у подростка осязаемое влияние продолжает оказывать этика автономии, он более склонен к несоблюдению требований окружающего общества [12].

Нельзя не учитывать влияния глобализации на моральное развитие подростка. В результате глобализации и воздействия средств массовой информации моральные ценности и суждения, как показывают исследования, становятся все более автономными. Современная молодежь особенно склонна поддерживать автономные моральные ценности, предпочитая личное «я» общественному «мы». В 2011 году Л. Дженсен с коллегами выделили четыре вида культурной идентичности: иммиграция, характеризующаяся отказом от культуры сообщества в пользу глобальной культуры; отделение — избегание контакта с глобальной культурой ради следования своей местной культуре; интеграция — сохранение культуры сообщества при одновременном ощущении себя частью глобальной культуры; маргинализация — отсутствие ощущения себя частью как местной, так и глобальной культуры. Подросток становится перед дилеммой следования нормам и правилам своего социума в зависимости от своего выбора [15].

У сельского и городского населения уровень глобализации различен в соответствии с уровнями экономического развития и воздействия средств массовой информации. Влияние культуры, как местной, так и глобальной, на моральное развитие подростка зависит от ряда факторов: возраста подростка, его отношения к тому или иному поколению, степени и качества школьного образования, традиционных местных моральных ценностей, близкого и дальнего воздействия глобальной морали, дистанции между ценностями местной и глобальной культуры, степени воздействия глобальных культур. Таким образом, моральное сознание подростка формируется под непосредственным воздействием культуры сообщества, в котором он воспитывается [13; 15].

В ряде исследований (Дековик М., Штемс Дж., Карретеро К.) изучалась взаимосвязь между моральным климатом в школе и становлением поведения, просоциального или антисоциального, внутри и за пределами школы (школьные нарушения, преступное поведение и вандализм) [6; 22]. Изучаемые факторы морального климата: моральная ориентация на наказания, отношения между учащимися и отношения между преподавателями и учащимися. Анализ данных показал, что взаимоотношения внутри класса, отношения в системе «учитель—ученик» оказали существенное влияние на количество нарушений дисциплины в школе. На основе этого был сделан вывод, что положительные отношения между учителем и учеником оказались связанными не только с меньшим количеством проступков в школе, но



и с меньшим количеством проявления антисоциального поведения и вандализма за пределами школы. Это указывает на то, что учитель является важным социализирующим фактором для становления поведения подростков в целом [4; 6].

Моральный климат в школе также стал объектом изучения в рамках его влияния на моральную отстраненность и эмпатию подростков. Моральная отчужденность в подростковом возрасте опасна тем, что позволяет несовершеннолетним отказаться от соблюдения моральных норм и правил без каких-либо проявлений раскаяния или ощущения вины. Соответственно уровень их моральных суждений резко падает, и подросток способен совершить противоправные действия, не понимая их асоциальный характер. Результаты исследований показали, что отдельные факторы морального климата могут предсказывать моральную отчужденность, эмпатию и виктимизацию подростков, и позволили сделать вывод о необходимости создания в учебных заведениях благоприятных моральных сред для предотвращения развития моральной отчужденности. Таким образом, школа и иные учебные заведения оказывают большое влияние на моральное сознание подростков. Коллективы, где удалось создать благоприятную образовательную среду, способствуют нравственному развитию своих учащихся, у которых повышается уровень моральных суждений [6; 22].

Стоит отметить, что на подростка оказывают влияние целый ряд внешних факторов — социальные и экономические изменения, происходящие в мире, развитие технологий, появление новых видов общения, местные культурные традиции, глобальная культура и другие. На фоне такого мощного воздействия подросток иногда теряет себя, и его выбор моральной идентификации без помощи окружающих и специалистов может привести к проблемному поведению.

### **Особенности моральных суждений у подростков с девиантным поведением**

Зарубежные исследования подтверждают наличие прямой связи между проблемным поведением и уровнем морального сознания. В ходе изучения морального развития несовершеннолетних Д. Брукманом было выявлено, что низкий уровень развития моральных суждений у делинквентных подростков является следствием реализации ими антисоциального поведения [24]. Исследования, проведенные А. Блэси, а также рядом других ученых, продемонстрировали, что по сравнению с нормативной группой подростки с девиантным поведением оперируют менее зрелыми моральными суждениями [1; 6]. Также проводились исследования (Собрел Р., Фрагюла Дж., Эйнат Т.) по изучению взаимосвязи между уровнем развития моральных суждений несовершеннолетнего и восприятием тяжести совершаемого им преступления. В результате было выявлено, что существуют значимые корреляции

между воспринимаемой тяжестью совершаемых правонарушений и рассмотрением их как аморальных, а также между уровнем воспринимаемой тяжести правонарушения и уровнем развития морального суждения, диагностируемым методикой решения моральных дилемм. Кроме того, установлено, что на выбираемую подростком позицию в различных моральных дилеммах влияют образование, этническая принадлежность и социальный статус [7; 23].

Как показывают исследования М. Пацелло, П. Маретори, Л. Раглиони, морально-когнитивные особенности подростков имеют значение и для становления их агрессивного и противоправного поведения. Подростки с деструктивными проявлениями склонны к отчуждению моральной ответственности для легитимизации такого поведения. Кроме того, ценность самоуверждения, стремление к удовлетворению собственных интересов и отчуждение моральной ответственности способствуют экстернализации и реализации подростками агрессивного и противоправного поведения. Ценность саморазвития, напротив, является фактором, предотвращающим экстернализацию проблем и препятствующим развитию отчужденности моральной ответственности [18].

Рассмотренные результаты зарубежных исследователей согласуются с данными нашего исследования о том, что для подростков с девиантным поведением характерен более низкий уровень развития морального сознания (доконвенциональный), что связано с полученными у указанной группы статистически значимо более высокими показателями по первой стадии морального развития (стадия гетерономной морали).

Одной из существенных проблем в области морального сознания является разработка методического инструментария. Несмотря на то, что в последнее время появились новые методики («Тест решающего довода» — DIT (Defining Issues Test) Дж.Р. Реста, «Интервью моральных суждений» (Moral Judgment Interview) А. Колби и Л. Колберга, «Шкала морализма» (Р. Янофф-Бульман)), разработка новых инструментов оценки развития моральной сферы позволит не только решать научные задачи, но и эффективнее проводить коррекционно-реабилитационную работу с подростками с отклоняющимся поведением.

### **Заключение**

На каждом этапе своего взросления несовершеннолетний оказывается под воздействием целого ряда факторов, значение которых для развития моральных суждений может варьироваться в позитивную или негативную сторону. Однако эти факторы не являются постоянными закрытыми структурами, они глубоко переплетены между собой, представляя некий симбиоз, в котором отдельные факторы на определенном этапе становятся главенствующими, другие оказываются несколько «в тени», тем не менее их значимость

от этого не ущемляется, а лишь становится завуалированной. Уровень моральных суждений у подростков, склонных к девиантному поведению, оказывается ниже аналогичного уровня просоциальных подростков. Причинами данного несоответствия являются: биологический (отчасти) фактор; влияние семьи, где моральному развитию ребенка не уделялось должного внимания; влияние группы сверстников, нравственное поведение которых импонирует зарождающейся индивидуальности подростка, но является асоциальным; влияние учебных заведений, где обучается подросток, не построивших благоприятной образовательной и

моральной среды в своих стенах; влияние глобальной культуры, продвигающей образы героя-одиночки, способного порой на антисоциальные действия для борьбы со злом, и этим понижая уровень моральных суждений подростка до автономного; экономический фактор — низкий уровень экономических возможностей семьи, сообщества, порой страны в целом зачастую заставляют подростка совершать противоправные поступки. Изучение влияния указанных факторов, как по отдельности, так и в их взаимодействии, позволит разработать и применить на практике методики позитивного влияния на поведение подростков.

### Литература

1. *Хвостов А.А.* Моральное сознание в зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Развитие личности. 2017. № 1. С. 94—126. URL: <http://rl-online.ru/uploads/94-126-2017-1.pdf> (дата обращения: 06.09.2021).
2. *Bahcekapili H.G., Onurcan Y., Baris S.* Theory of Moral Development // Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science / Eds. T.K. Shackelford, V.A. Weekes-Shackelford. Cham: Springer, 2019. P. 1—5. DOI:10.1007/978-3-319-16999-6\_171-1
3. Behavioral Indices of Neuropsychological Processing Implicated in Moral Domain Reasoning amongst Children and Adolescents / A. Antoletti [et al.] // Brain Sciences. 2019. Vol. 9. P. 1—11. DOI:10.3390/brainsci9120331
4. *Boom J., Brugman D.* Measuring moral development in adolescents [Электронный ресурс] // Moral sensibilities and education. III: The adolescent. 2005. P. 87—112. URL: [https://www.researchgate.net/publication/46677545\\_Measuring\\_moral\\_development\\_in\\_adolescents](https://www.researchgate.net/publication/46677545_Measuring_moral_development_in_adolescents) (дата обращения: 26.10.2020).
5. *Carlo G., Hart D.* Moral development in adolescence // Journal of Research on Adolescence. 2005. Vol. 1. P. 223—233. DOI:10.1111/j.1532-7795.2005.00094.x
6. *Dekovic M., Stams G.* Moral Orientation and Relationships in School and Adolescent Pro- and Antisocial Behaviors // The Journal of School Nursing. 2013. Vol. 30. № 3. P. 216—225. DOI:10.1177/1059840513497402
7. *Herzog S., Einat T.* Moral Judgment, Crime Seriousness, and the Relations Between Them // Crime and Delinquency. 2012. Vol. 62. № 4. P. 470—500. DOI:10.1177/0011128712466889
8. *Jambon M., Smetana J.G.* Moral Development, Theories of // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. 2015. № 2. P. 788—794. DOI:10.1016/B978-0-08-097086-8.23201-7
9. *Jensen L.A.* Handbook of moral development // Journal of Moral Education. 2015. Vol. 44. № 3. P. 382—391. DOI:10.1080/03057240.2015.1053738
10. *Jensen L.A.* Moral Development: From Paradigms to Plurality // The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective / Ed. L.A. Jensen. Oxford University Press, 2020. P. 3—6. DOI:10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.1
11. *Jensen L.A.* Moral Development: The Cultural-Developmental Approach [Электронный ресурс] // The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies / Ed. D.T. Cook. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2020. P. 1—6. URL: [https://www.researchgate.net/publication/341164328\\_Moral\\_Development\\_The\\_Cultural-Developmental\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/341164328_Moral_Development_The_Cultural-Developmental_Approach) (дата обращения: 07.09.2021).
12. *Jensen L.A.* Through two lenses: A cultural—developmental approach to moral psychology // Developmental Review. 2008. Vol. 28. № 3. P. 289—315. DOI:10.1016/j.dr.2007.11.001
13. *Jensen L.A., Arnett J.J., McKenzie J.* Globalization and cultural identity developments in adolescence and emerging adulthood // Handbook of identity theory and research / Eds. S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles. New York: Springer, 2011. P. 285—301. DOI:10.1007/978-1-4419-7988-9\_13
14. *Kenley-Moreno K.* Adolescent Moral Development [Электронный ресурс]. 2018. 18 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/280092879\\_Adolescent\\_Moral\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/280092879_Adolescent_Moral_Development) (дата обращения: 07.09.2021).
15. *McKenzie J.* Globalization as a Context for Moral Development // The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective / Ed. L.A. Jensen. Oxford University Press, 2020. P. 663—682. DOI:10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.38
16. *Mudassar A., Nik. R.* Family role in deviant behavior development of adolescences, referring juvenile delinquency: a qualitative approach [Электронный ресурс] // Science International. 2015. Vol. 28. № 5. P. 5189—5195. URL: <https://www.researchgate.net/publication/318284743> (дата обращения: 07.09.2021).
17. Notes on moral development / R. Fimiania [et al.] // Department of Dynamic and Clinical Psychology. 2018. Vol. 35. № 1. P. 29—39. DOI:10.13133/1974-4854/16683
18. *Paciello M., Muratory P., Ruglioni L.* Personal Values and Moral Disengagement Promote Aggressive and Rule-Breaking Behaviours in Adolescents With Disruptive Behaviour Disorders // International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology. 2015. Vol. 61. № 1. P. 46—63. DOI:10.1177/0306624X15589593

19. Relationships between models of family education and deviant behavior among teenagers / T. Tran [et al.] // *Psychological Applications and Trends* / Eds. C. Pracana, M. Wang. Lisbon: Science Press, 2021. P. 148—152. DOI:10.36315/2021inpact031
20. Rottman J., Young L. Mechanisms of Moral Development [Электронный ресурс]. // *The Moral Brain: A Multidisciplinary Perspective* / Eds. J. Decety, T. Wheatley. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2015. P. 123—140. URL: <https://books.google.ru/books?id=THj3BgAAQBAJ&pg=PP1&hl=ru&pg=PA123#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 25.07.21).
21. Scheres A. Exploration of Theories of Juvenile Delinquency: Behavior, Conscience, and Morality in Juveniles [Электронный ресурс]. 2016. 15 p. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309406111> (дата обращения: 07.09.2021).
22. School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents / C. Montero-Carretero [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Article ID 656775. 11 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.656775
23. Sobral R., Fraguera J. Moral reasoning in adolescent offenders: A meta-analytic review [Электронный ресурс] // *Psicothema*. 2018. Vol. 30. № 3. P. 289—294. URL: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/172409> (дата обращения: 07.09.2021).
24. The Moral Judgment of Juvenile Delinquents: A Meta-Analysis / G.J. Stams [et al.] // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2006. Vol. 34. P. 697—713. DOI:10.1007/s10802-006-9056-5
25. The Role of Parents in Forming Morality Adolescents Puberty in Globalization Era / A. Lahmi [et al.] // *International Journal of Future Generation Communication and Networking*. 2020. Vol. 13. № 4. P. 3991—3996. URL: <https://www.researchgate.net/publication/348355178> (дата обращения: 07.09.2021).
26. Zulfiqar N. Association Between Severity of Adolescents' Peer Problems and Moral Judgment Development // *Pakistan Journal of Psychological Research*. 2020. Vol. 35. № 1. P. 23—35. DOI:10.33824/PJPR.2020.35.1

## References

1. Khvostov A.A. Moral'noe soznanie v zarubezhnykh issledovaniyakh [Elektronnyi resurs] [Moral consciousness in foreign studies]. *Razvitie lichnosti = Development of personality*, 2017, no. 1, pp. 94—126. URL: <http://rl-online.ru/uploads/94-126-2017-1.pdf> (Accessed 06.09.2021). (In Russ.).
2. Bahcekapili H.G., Onurcan Y., Baris S. Theory of Moral Development. In Shackelford T.K., Weekes-Shackelford V.A. (eds.), *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Cham: Springer, 2019, pp. 1—5. DOI:10.1007/978-3-319-16999-6\_171-1
3. Antoletti A. et al. Behavioral Indices of Neuropsychological Processing Implicated in Moral Domain Reasoning amongst Children and Adolescents. *Brain Sciences*, 2019. Vol. 9, pp. 1—11. DOI:10.3390/brainsci9120331
4. Boom J., Brugman D. Measuring moral development in adolescents [Elektronnyi resurs]. *Moral sensibilities and education. III: The adolescent*, 2005. P. 87—112. URL: [https://www.researchgate.net/publication/46677545\\_Measuring\\_moral\\_development\\_in\\_adolescents](https://www.researchgate.net/publication/46677545_Measuring_moral_development_in_adolescents) (Accessed 26.10.2020).
5. Carlo G., Hart D. Moral development in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 2005. Vol. 1, pp. 223—233. DOI:10.1111/j.1532-7795.2005.00094.x
6. Dekovic M., Stams G. Moral Orientation and Relationships in School and Adolescent Pro- and Antisocial Behaviors. *The Journal of School Nursing*, 2013. Vol. 30, no. 3, pp. 216—225. DOI:10.1177/1059840513497402
7. Herzog S., Einat T. Moral Judgment, Crime Seriousness, and the Relations Between Them. *Crime and Delinquency*, 2012. Vol. 62, no. 4, pp. 470—500. DOI:10.1177/0011128712466889
8. Jambon M., Smetana J.G. Moral Development, Theories of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2015, no. 2, pp. 788—794. DOI:10.1016/B978-0-08-097086-8.23201-7
9. Jensen L.A. Handbook of moral development. *Journal of Moral Education*, 2015. Vol. 44, no. 3, pp. 382—391. DOI:10.1080/03057240.2015.1053738
10. Jensen L.A. Moral Development: From Paradigms to Plurality. In Jensen L.A. (ed.), *The Oxford Handbook of Moral Development: An Interdisciplinary Perspective*. Oxford University Press, 2020, pp. 3—6. DOI:10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.1
11. Jensen L.A. Moral Development: The Cultural-Developmental Approach [Elektronnyi resurs]. In Cook D.T. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2020, pp. 1—6. URL: [https://www.researchgate.net/publication/341164328\\_Moral\\_Development\\_The\\_Cultural-Developmental\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/341164328_Moral_Development_The_Cultural-Developmental_Approach) (Accessed 07.09.2021).
12. Jensen L.A. Through two lenses: A cultural—developmental approach to moral psychology. *Developmental Review*, 2008. Vol. 28, no. 3, pp. 289—315. DOI:10.1016/j.dr.2007.11.001
13. Jensen L.A., Arnett J.J., McKenzie J. Globalization and cultural identity developments in adolescence and emerging adulthood. In Schwartz S.J., Luyckx K., Vignoles V.L. (eds.), *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 2011, pp. 285—301. DOI:10.1007/978-1-4419-7988-9\_13
14. Kenley-Moreno K. Adolescent Moral Development [Elektronnyi resurs]. 2018. 18 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/280092879\\_Adolescent\\_Moral\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/280092879_Adolescent_Moral_Development) (Accessed 07.09.2021).



15. McKenzie J. Globalization as a Context for Moral Development. In Jensen L.A. (ed.), *The Oxford handbook of moral development: An interdisciplinary perspective*. Oxford University Press, 2020, pp. 663—682. DOI:10.1093/oxfordhb/9780190676049.013.38
16. Mudassar A., Nik. R. Family role in deviant behavior development of adolescences, referring juvenile delinquency: a qualitative approach [Elektronnyi resurs]. *Science International*, 2015. Vol. 28, no. 5, pp. 5189—5195. URL: <https://www.researchgate.net/publication/318284743> (Accessed 07.09.2021).
17. Fimiania R. et al. Notes on moral development. *Department of Dynamic and Clinical Psychology*, 2018. Vol. 35, no. 1, pp. 29—39. DOI:10.13133/1974-4854/16683
18. Paciello M., Muratory P., Ruglioni L. Personal Values and Moral Disengagement Promote Aggressive and Rule-Breaking Behaviours in Adolescents With Disruptive Behaviour Disorders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 2015. Vol. 61, no.1. P. 46—63. DOI:10.1177/0306624X15589593
19. Tran T. et al. Relationships between models of family education and deviant behavior among teenagers. In Pracana C., Wang M. (eds.), *Psychological Applications and Trends*. Lisbon: Science Press, 2021, pp. 148—152. DOI:10.36315/2021inpa031
20. Rottman J., Young L. Mechanisms of Moral Development [Elektronnyi resurs]. In Decety J., Wheatley T. (Eds.) *The Moral Brain: A Multidisciplinary Perspective*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2015, pp. 123—140. 2015. URL: [https://www.researchgate.net/publication/290279366\\_Mechanisms\\_of\\_moral\\_development](https://www.researchgate.net/publication/290279366_Mechanisms_of_moral_development) (Accessed 25.07.21).
21. Scheres A. Exploration of Theories of Juvenile Delinquency: Behavior, Conscience, and Morality in Juveniles [Elektronnyi resurs]. 2016. 15 p. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309406111> (Accessed 07.09.2021).
22. Montero-Carretero C. et al. School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, article ID 656775. 11 p. DOI:10.3389/fpsyg.2021.656775
23. Sobral R., Fraguera J. Moral reasoning in adolescent offenders: A meta-analytic review [Elektronnyi resurs]. *Psicothema*, 2018. Vol. 30, no 3, pp. 289—294. URL: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/172409> (Accessed 07.09.2021).
24. Stams G.J. et al. The Moral Judgment of Juvenile Delinquents: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2006. Vol. 34, pp. 697—713. DOI:10.1007/s10802-006-9056-5
25. Lahmi A. et al. The Role of Parents in Forming Morality Adolescents Puberty in Globalization Era. *International Journal of Future Generation Communication and Networking*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 3991—3996. URL: <https://www.researchgate.net/publication/348355178> (Accessed 07.09.2021).
26. Zulfiqar N. Association Between Severity of Adolescents' Peer Problems and Moral Judgment Development. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 23—35. DOI:10.33824/PJPR.2020.35.1

#### **Информация об авторах**

Алмаева Екатерина Андреевна, психолог, Центр поддержки семьи и детства «Зюзино» (ГБУ ЦПСИД «Зюзино»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8249-9447>, e-mail: [alkatya94@mail.ru](mailto:alkatya94@mail.ru)

#### **Information about the authors**

Ekaterina A. Almaeva, Psychologist, the State Budgetary Institution Family and Childhood Support Center “Zyuzino”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8249-9447>; e-mail: [alkatya94@mail.ru](mailto:alkatya94@mail.ru)

Получена 10.08.2021

Received 10.08.2021

Принята в печать 26.08.2021

Accepted 26.08.2021



## Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности

*Кiryukhina D.V.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3960-2557>, e-mail: [dasha130897@yandex.ru](mailto:dasha130897@yandex.ru)*

Появление и распространение сети Интернет привело к тому, что пространство виртуальной реальности стало новым источником общения, особенно для подростков — активных его пользователей. Такая коммуникация существенно отличается от реального взаимодействия отсутствием разного рода ограничений, что влияет на качество общения и может приводить к полному игнорированию общепринятых норм морали. Цель статьи — анализ особенностей общения подростков в сети Интернет и границ нормативности. Рассматриваются положительное и отрицательное влияние интернет-общения на личность школьников, модели коммуникации, раскрывающие отличительные особенности сетевого взаимодействия молодых людей и их негативные последствия. Анализируются проблемы соблюдения норм общения и этикета, которые в том числе могут перерасти в более агрессивную форму — кибербуллинг. Приведены статистические данные о нарушениях границ нормативности при общении молодежи в сети Интернет в ряде стран. Выделены основные направления профилактики ненормативного взаимодействия подростков в виртуальном пространстве. Изучение особенностей коммуникации подростков в цифровой среде позволяет понять причины распространения виртуальной агрессии и сможет способствовать развитию культуры общения учащихся в сети Интернет.

**Ключевые слова:** подростки, Интернет, общение, агрессия, нормативность, этика.

**Для цитаты:** *Кiryukhina D.V.* Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 40—47. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100304>

## Adolescents' communication on the Internet: the boundaries of normativity

*Kiriukhina D.V.*

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3960-2557>, [dasha130897@yandex.ru](mailto:dasha130897@yandex.ru)*

The emergence and spread of the Internet has led to the fact that the virtual space has become a new source of communication, especially for adolescents, active users. However, such communication differs significantly from real interaction in the absence of various restrictions that affect the quality of communication and can lead to complete disregard of generally accepted moral norms. The purpose of the article is to analyze the features of adolescents' communication on the Internet and the boundaries of normativity that they tend to cross, as well as the reasons for their violation. The article considers the positive and negative impact of Internet communication on the personality of schoolchildren, communication models, revealing the distinctive features of network interaction of young people and their negative consequences. The problems of compliance with the norms of communication and etiquette are analyzed, which, among other things, can develop into a more aggressive form — cyberbullying. Statistical data on violations of the boundaries of normativity when communicating with young people on the Internet in a number of countries are presented. The main directions of prevention of non-normative interaction of adolescents in the virtual space are highlighted. The study of the peculiarities of communication of adolescents in the digital environment will reveal in more detail the understanding of the causes of the spread of virtual aggression and will be able to contribute to the development of the level of communication culture of young people on the Internet.

**Keywords:** adolescents, the Internet, communication, aggression, normativity, morality.

**For citation:** *Kiriukhina D.V.* Emigration intentions of youth: theoretical foundations of the study and categorical diversity (a review of international studies). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 40—47. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100304> (In Russ.).

## Введение

Значительный шаг вперед в развитии информационных технологий существенно изменил жизнь подростков, которые в настоящее время являются активными пользователями виртуального пространства. В современном мире Интернет для них также является незаменимым источником общения.

### Интернет как пространство общения подростков

Интернет-общение в самом широком смысле понимают, как «опосредованный через Всемирную сеть коммуникативный процесс» [2]. Другими словами — это пространство с особыми социальными и психологическими законами, порожденными реальным миром, но не абсолютно тождественными ему. Соответственно, и виртуальное общение имеет свои психологические закономерности и механизмы, что приводит к специфическим изменениям в структуре психики юного интернет-пользователя [4].

Виртуальное взаимодействие очень популярно именно среди школьников, так как в силу известных обстоятельств оно стало элементом своеобразной образовательной среды, которая позволяет получить новую информацию по любому интересующему вопросу. Кроме того, Интернет — это удобный способ общения подростков. При этом виртуальная коммуникация с помощью онлайн-ресурсов значительно отличается от коммуникации в реальности.

### Отличительные особенности общения подростков в сети Интернет

Вопрос о преобладании отрицательного или положительного влияния интернет-общения на личность школьника является дискуссионным и однозначного ответа не имеет. Однако есть основания утверждать, что характеристики виртуального мира, влияя на конкретную личность, могут вызывать различные последствия.

Существует современное понятие «гиперреальность», которое означает симуляцию действительности, затрудняющую различение человеком фантазии и реальности [14]. Киберпространство — это имитация внешнего мира, которая возникает вследствие воздействия на нервную систему подростка компьютерных технологий [26]. Зарубежные исследователи выделяют следующие его базовые черты:

- 1) ограничения сенсорного переживания, связанные с отсутствием визуального, аудиального, тактильного контактов и обонятельных ощущений;
- 2) множественность личности, проявляющаяся в так называемой виртуальной идентичности при создании различных видов самопрезентации, реализующих различные личностные качества;

3) выравнивание статусов — проявление онлайн-демократии, когда каждый пользователь Сети имеет равные возможности для самовыражения;

4) отличное от реального мира ощущение пространства и времени;

5) неограниченная доступность контактов;

6) постоянная фиксация результатов своей активности в Сети;

7) измененное состояние сознания;

8) появление негативных эмоций при наличии проблем с доступностью киберпространства [22].

Одновременно авторы выделяют и положительные особенности Интернета как культурного явления. В частности, это — открытость, независимость, возможности для личностного роста подростка; преодоление границ, выполнение многих социальных ролей одновременно; накопление информации о случайном, новом, необычном [18].

Виртуальное общение как неотъемлемая часть сетевого взаимодействия подростков имеет свои не менее важные особенности, например, анонимность, основанная на отсутствии физической представленности участников коммуникативного процесса [5; 28]. Эта особенность вызывает трудности в пользовании невербальными средствами, способствует ненормативному поведению личности и обогащает возможность самопрезентации через увеличение арсенала реализуемых социальных ролей. Еще одной важной характеристикой интернет-общения является добровольность контактов. Анализируя ключевые отличия виртуального общения от реального, следует сказать о его полифоничности (способности взаимодействовать сразу с группой людей), поликультурности (отсутствии каких-либо физических ограничений в общении) и гипертекстуальности (иерархической системе взаимосвязанных ссылок) [6].

Отсутствие физической репрезентации юных участников общения скрывает ряд коммуникативных барьеров, обусловленных полом, внешними данными, владением невербальными средствами. Но для значительной части подростков (особенно для тех, кто видит в себе какие-либо недостатки) среда интернет-общения является фактически единственной возможностью полноценного взаимодействия с другими [7].

### Проблемы этики и морали при коммуникации подростков в сети Интернет

Возникновение проблемы нравственности и нормативности в виртуальной реальности среди молодых пользователей сетевого пространства связано с основными моделями онлайн-общения, к которым прибегают школьники при взаимодействии друг с другом. По критерию воздействия на партнера принято рассматривать пять основных моделей коммуникации: познавательную, убеждающую, экспрессивную, суггестивную, ритуальную. Их использование в Интернете

характеризуется определенными особенностями, ярко проявляющимися в знаково-текстовом виде виртуального общения [29].

Познавательная модель реализует цель передачи информации, значимой для субъекта общения, и активизирует познавательные возможности ее участников. Познавательная модель является распространенной в интернет-среде. Если рассматривать именно знаково-текстовую коммуникацию, то ее особенностью является понимание информации через тексты. Сообщения, размещенные в Интернете, разноплановые — научные, развлекательные, общественные, профессиональные. Поиск необходимых данных облегчается путем контакта с другими пользователями Сети и является основой для создания различных виртуальных групп по интересам. Адекватное восприятие информации очень часто осложняется орфографическими ошибками, низкой культурой письменного общения и неспособностью логично высказать собственное мнение. Кроме того, знания, полученные из Интернета, часто воспринимаются подростками без должного критического анализа и обдумывания, а низкое качество учебной и научной информации из сетевых форумов не может адекватно удовлетворить познавательные потребности субъекта [13].

Экспрессивная модель направлена на трансляцию чувств и эмоциональных состояний. Опосредованный характер знаково-текстового интернет-общения подростков затрудняет их эмоциональное взаимодействие в Сети. Поскольку юные участники интернет-коммуникации не имеют возможности непосредственно воспринимать экспрессивные проявления партнера, то их заменителями становятся специальные отметки — комбинации знаков препинания, графические или анимационные изображения, отражающие определенное переживание. Их использование существенно влияет на понимание сообщения и иногда может даже достигать результатов, противоположных ожидаемым. Так, американские исследователи К. Сковхольт (K. Skovholt), А. Гроннинг (A. Gronning), А. Канкаанранта (A. Kankaanranta) утверждают, что данная демонстрация эмоций больше предоставляет информацию о том, как правильно толковать высказывания [24]. Эти знаки функционируют как сигналы, которые служат для организации межличностных отношений в письменном взаимодействии и выполняют три коммуникативные функции: отражают позитивное отношение; помогают правильно понять шутки и иронию; действуют как усилители экспрессивной составляющей (благодарности, поздравления) или ее ингибиторы (исправление ошибок, выяснение серьезных вопросов и т. п.). Вспомогательными средствами эмоциональной стимуляции являются различные аудио- и видеозаписи, фотоизображения. Длительность и устойчивость вызванного ими настроения зависит от силы экспрессивного воздействия и индивидуальных качеств юного пользователя. Некоторые исследователи также отмечают, что у интернет-зависимых моло-

дых лиц можно наблюдать бедность эмоциональных проявлений в реальной жизни [9].

Убеждающая модель — взаимовлияние субъектов происходит через систему логичных доказательств с целью формирования определенной установки. Основной проблемой использования этой модели в Интернете является отсутствие физического взаимодействия, что затрудняет эффективное ориентирование в изменениях поведения подростка. Вербальная аргументация должна подкрепляться эмоциональным воздействием, которое проблематично реализовать за счет одних только графических изображений.

Суггестивная модель — воздействие через внушение. Активное использование внушения в СМИ является очевидным и общеизвестным фактом. В Интернете эта модель применяется с целью материальной выгоды и манипулирования общественным сознанием, особенно сознанием детей и подростков, часто вопреки моральным нормам. У молодой личности, находящейся в Сети, ослабляется контроль сознания и снижается уровень критичности к предлагаемой информации, способствующей повышению ее внушаемости. Часто суггестивное влияние происходит через ссылки на авторитет (например, мысли известных общественных деятелей), идентификацию с кем-либо и др. Эффект может быть усилен средствами аудио- и видеостимуляции.

Ритуальная модель закрепляет и поддерживает нормы отношений, регулирует взаимодействие внутри малых и больших групп. Интернет-среда — явление стихийное и неконтролируемое, которое провоцирует использование нетипичного и ненормативного поведения, осуществления ролей, невозможных для подростков в реальности. Однако проявления ритуальных моделей в виртуальности возможны благодаря правилам сетевого этикета. Их условно можно разделить на три группы:

- 1) психологические — обращение на «ты» или «Вы», эмоциональная поддержка новичков, реакция на конфликтное поведение и т. п.;
- 2) административные — возможность рекламы, правила цитирования и поддержание тематики;
- 3) технические — размеры сообщений и их ограничения, наличие форматирования разного расширения, а также длины строк и т. п. [7].

При рассмотрении проблемы нормативности общения подростков в сети Интернет важно отметить отдельные элементы ритуализированного взаимодействия, которые широко используются в социальных сетях («ВКонтакте», «Одноклассники»). Примером может служить особый сетевой жаргон, который выражается в специфическом сокращении или создании новых слов, характеризующих определенные объекты окружающего мира. Правилом «хорошего тона» в интернет-общении подростков считаются также обязательные комментарии к фотографиям, аудио- и видеофайлам друг друга.

Общение подростков в сети Интернет может происходить в соответствии с несколькими моделями.

Целесообразно проанализировать признаки данных моделей и возможные варианты их проявления в интернет-среде [11; 29].

Представитель модели «миролюбца» в общении стремится угодить другим, часто просит прощения, не участвует в конфликтах, выражает свою беспомощность, соглашается с любой критикой в свой адрес, благодарен окружающим за сам факт общения. Этот стиль взаимодействия не часто появляется в сети, так как анонимный характер общения не способствует формированию регрессии как психологической защиты. На выбор этой стратегии поведения существенно влияют индивидуально-типологические особенности подростка, в частности тип его темперамента [24].

Обвинительная (или конфликтная) модель проявляется в постоянном поиске участником общения виновных в собственных неудачах и отражает присущий ему экстернальный локус контроля. Поведение таких подростков часто направлено на завоевание авторитета и престижа у окружающих. Оно распространено в социальных сетях, на чатах и форумах при обсуждении общественно важных событий и явлений, где проявляется значительно ярче, чем в реальной жизни. Реализуется в ругательствах, оскорблениях, угрозах, нецензурной лексике. Позиция, которая при этом отстаивается, может даже не соответствовать взглядам юного пользователя, а целью общения является унижение партнера и повышение собственного самоуважения. Примером таких поведенческих проявлений можно считать флейм (от англ. flame) — сообщения, содержащие личные оскорбления, направленные на провоцирование или поддержку конфликта [26].

Рассудительная модель свойственна очень корректным и спокойным молодым людям, склонным к осмыслению всего, что происходит вокруг. Стиль их общения монотонный, предложения длинные, слишком рационально построены. Часто такой подросток сам может не понимать содержания собственных высказываний. Данные коммуникативные особенности можно наблюдать в Интернете при обсуждении юными пользователями дискуссионных вопросов. Их сообщения слишком интеллектуализированы, часто оторваны от основной темы, перегружены научной терминологией.

Коммуникатором разрушительной модели является подросток, не совсем адекватно реагирующий на вопросы собеседника и часто использующий неуместные, оторванные от конкретной ситуации высказывания. В интернет-сообществах эта модель реализуется через флуд (от англ. flood) — бессмысленные сообщения большого объема, направленные на то, чтобы их постоянно видели другие пользователи. Виды флуда:

- 1) обычный флуд — отправление большого количества однотипных сообщений;
- 2) мультипост — отправка целого сообщения частями;
- 3) смайл-флуд — сообщения, состоящие исключительно из «смайлов»;

4) презент-флуд — отправка сообщений о присутствии в Сети;

5) вайп — создание большого количества «пустых тем» на форуме [4].

Уравновешенная, или гармоничная, модель характеризуется последовательным, целостным поведением и потенциалом личностного роста. К окружающим такой подросток относится открыто и честно, никогда не унижает чужое человеческое достоинство, может найти выход из сложного положения и объединить других людей для совместной деятельности, искренне выражает мысли и чувства, способен вызвать уважение, имеет высокий уровень психологической культуры общения и нравственной воспитанности. Этот тип сложно охарактеризовать с позиций интернет-общения, поскольку такое поведение может оказаться демонстративным и иметь скрытые мотивы, которые трудно выявить в виртуальном пространстве [15].

При взаимодействии друг с другом в Интернете в рамках некоторых моделей подростки нередко склонны прибегать к агрессии и проявлению жестокости. Данное поведение получило название «кибербуллинг», что созвучно с понятием «буллинг», но имеет смысловые отличия [24]. Школьным буллингом принято считать использование физического или психологического насилия, в то время как кибербуллинг — это общее определение для разных видов травли в Интернете, реализующихся с помощью информационных технологий (мобильных телефонов, социальных сетей) как средств проявления агрессии, запугивания, террора. Обычно юные пользователи направляют травлю на своих ровесников, знакомых, что нередко вызывает у последних психологические травмы и даже может спровоцировать попытки суицида [23].

Интернет-травля, в первую очередь, характеризуется непрерывностью и анонимностью, т. е. подросток не может справиться с бесконечным потоком агрессии в свою сторону, чтобы хотя бы на короткий промежуток времени чувствовать себя защищенным, из-за чего постоянно испытывает тревогу и страх [20]. К часто встречающимся формам кибербуллинга относятся нескончаемые оскорбительные сообщения (издевательство), которые направлены против другого; публикация унижительной для другого пользователя информации с целью испортить его репутацию (диссинг); размещение чужой личной информации в Сети без согласия; провокация к диалогу при помощи нецензурных высказываний и оскорблений (троллинг); постоянный нежелательный контакт, сопровождающийся угрозами против другого пользователя (киберпреследование) [17; 30]. Доказано, что кибербуллинг имеет различные отрицательные последствия для подростков, начиная с появления тревожного состояния и заканчивая суицидально-депрессивными симптомами, требующими медицинского вмешательства [8].

Опрос подростков, проведенный в рамках нашего исследования, позволил установить, что практически все (97%) опрошенные сталкивались со случаями



кибербуллинга, причем большая часть (56%) использовали интернет-травлю в качестве ответа на агрессию [3]. Для сравнения, в европейских странах среднее количество не превышает 37%. Чаще всего онлайн-травле подвергаются школьники в возрасте от 8 до 17 лет. Из них, как например, показали результаты исследования М.К. Бергманна (M.C. Bergmann) и Д. Байера (D. Baier), 27% испытывают ежедневную агрессию в социальных сетях, 20% сообщили о недружелюбном отношении и издевках [12]. В анализе К.В. Чху (X.W. Chu) и др. было выявлено: 24% вынуждены мириться с неприятными прозвищами, которыми их награждают в социальных сетях [25]. Обзор распространенности кибербуллинга среди молодежи США, представленный Е.М. Селки (E.M. Selkie) и др. на основании 32 исследований [23], показал, что явление кибербуллинга распространено в Америке, уровень варьирует от 1% до 41%. Результаты свидетельствуют, что риск занять позицию агрессора доходит до 16%, а риск стать жертвой — 72%. Чаще всего подростки применяют виртуальную агрессию в социальных сетях [6].

Результаты исследования, полученные А. Калиоп (A. Kalliope) с соавторами, свидетельствуют, что только 61% юных пользователей Интернета придерживаются правил этикета в Сети. При этом знают об этических границах как таковых, но не следуют им при общении в виртуальном пространстве 32%. Никогда не слышали об этом 7% молодых респондентов [17; 21].

Несмотря на возможные негативные последствия взаимодействия подростков в Интернете, существуют и позитивные аспекты виртуального общения, проявляющиеся, в частности, в контексте социализации молодежи: формирование более гибкого реагирования на информацию; овладение современной информационной культурой, освоение новых социально-мировоззренческих позиций при работе с сетевой информацией [10].

Проблема нормативности общения подростков в Интернете также связана с компьютерными виртуальными аддикциями (разновидностями зависимостей), которые характеризуются «выпадением» человека из окружающей социальной и физической действительности, нарушением чувства времени [1]. Развитие Интернет-зависимости характеризуется смещением цели в виртуальную среду, т. е. ее полным слиянием с жизнью за счет того, что виртуальная жизнь признается основной, а реальная рассматривается как дополнение к виртуальной. Формированию зависимости у подростков

способствуют следующие свойства сетевой реальности: поиск новых знакомств и коммуникаций в интернет-группах с целью получения социального статуса, замены настоящих действий игрой, неограниченного доступа к разного рода ресурсам, изменения собственной роли, создания другой реальности; сверхличностная природа межличностных взаимоотношений [26].

## Заключение

Анализируя описанные результаты исследований, можно сделать вывод, что частота пользования Интернетом подростками постоянно растет. Это, в свою очередь, сказывается на качестве их реальных межличностных отношений, а также приводит к искажению процесса общения в виртуальном пространстве, когда юные пользователи предпочитают игнорировать общепринятые нормы морали при онлайн-взаимодействии с другими людьми. Вследствие этого общение в Интернете становится более поверхностным, не требующим эмоциональных контактов и ответственности за свои слова, а агрессивная сторона коммуникации начинает доминировать и в конечном итоге занимает главенствующую позицию. В настоящий момент система регулирования общения подростков в Интернете на законодательном уровне в России отсутствует. Данное обстоятельство объясняет тот факт, что школьники чувствуют себя в Сети свободными, не боясь переходить границы дозволенного. Чтобы значительно облегчить виртуальное взаимодействие и предотвратить его переход в более жесткую форму — кибербуллинг, очень важно проводить с подростками мероприятия профилактической направленности. К ним относятся: обучение школьников навыкам критического мышления, эффективного общения (развитие социальной и личной компетенции); устойчивости к отрицательному воздействию окружающей действительности (развитие навыков самозащиты); предупреждения возникновения проблем при коммуникации с другими людьми (развитие самоконтроля) [19]. Профилактика интернет-зависимости может заключаться в информировании подростков о механизмах воздействия виртуальной сети на его пользователей; выявлении причин данной зависимости и применении методов ее своевременной диагностики; формировании внутриличностных ценностей и установок, соответствующих здоровому образу жизни.

## Литература

1. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность. М.: Терра, 2017. 168 с.
2. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2015. 439 с.
3. Дозорцева Е.Г., Кирюхина Д.В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // Прикладная юридическая психология. 2020. Том 1. № 50. С. 80—87. DOI:10.33463/2072-8336.2020.1(50).080-087
4. Жмырко К.С. Особенности общения подростков посредством Интернета [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. Том 10. № 90. С. 1333—1335. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18749/> (дата обращения: 03.07.2021).

5. *Игнатъева Э.А., Софронова Н.В.* Психологические особенности взаимодействия людей в информационном обществе: монография. М.: Спутник+, 2017. 158 с.
6. *Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете: монография / Г.В. Солдатова [и др.].* М.: Наука, 2018. 176 с.
7. *Фриндте В., Келер Т.* Публичное конструирование Я в опосредованном компьютером общении [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования Интернета / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Просвещение, 2000. С. 40—54. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/frindte> (дата обращения: 03.07.2021).
8. *Шейнов В.П.* Кибербуллинг: предпосылки и последствия [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2019. Том 4. № 2(14). С. 77—98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?=&id=38542298&> (дата обращения: 03.07.2021).
9. *A Social Psychology of the Internet / L. Martin [et al.].* London: Sage Publications Ltd., 2019. 224 p.
10. *Baier D., Krenz M., Bergmann M.C.* Verbreitung und Einflussfaktoren des Cyberbullying. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Niedersachsen // *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 2016. Vol. 36. № 3. P. 227—245. DOI:10.3262/ZSE1603227
11. *Bauman S., Perry V.M., Wachs S.* The rising threat of cyberhate for young people around the globe // *Child and Adolescent Online Risk Exposure / Eds. M.F. Wright, L.B. Schiamberg*. London: Academic Press, 2021. P. 149—175. DOI:10.1016/B978-0-12-817499-9.00008-9
12. *Bergmann M.C., Baier D.* Prevalence and Correlates of Cyberbullying Perpetration. Findings from a German Representative Student Survey // *International journal of environmental research and public health*. 2018. Vol. 15. № 2. Article ID 274. 13 p. DOI:10.3390/ijerph15020274
13. *Betts L.R., Spenser K.A., Gardner S.E.* Adolescents' involvement in cyber bullying and perceptions of school: The importance of perceived peer acceptance for female adolescents // *Sex Roles*. 2017. Vol. 77. № 7—8. P. 471—481. DOI:10.1007/s11199-017-0742-2
14. *Bill Belsey* Cyberbullying: An Emerging Threat to the “Always On” Generation [Электронный ресурс]. 2019. URL: <http://www.billbelsey.com/?p=1827> (дата обращения: 19.07.2021).
15. *Blaya C., Audrin C., Skrzypiec G.* School Bullying, Perpetration, and Cyberhate: Overlapping Issues // *Contemporary School Psychology*. 2020. 9 p. DOI:10.1007/s40688-020-00318-5
16. *Chen L., Ho S.S., Lwin M.O.* A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach // *New Media & Society*. 2017. Vol. 19. № 8. P. 1194—1213. DOI:10.1177/1461444816634037
17. *Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14—17-year-old adolescents across seven European countries / A. Kalliope [et al.]* // *BMC Public Health*. 2018. Vol. 18. Article ID 800. 15 p. DOI:10.1186/s12889-018-5682-4
18. *Cyberbullying a modern form of bullying: let's talk about this health and social problem / P. Ferrara [et al.]* // *Italian Journal of Pediatrics*. 2018. № 44. Article ID 14. 3 p. DOI:10.1186/s13052-018-0446-4
19. *Festl R.* Perpetrators on the internet: Analyzing individual and structural explanation factors of cyberbullying in school context // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 59. P. 237—248. DOI:10.1016/j.chb.2016.02.017
20. *Parental Phubbing and Adolescents' Cyberbullying Perpetration: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Online Disinhibition / W. Xingchao [et al.]* // *Journal of Interpersonal Violence*. 2020. 23 p. DOI:10.1177/0886260520961877
21. *Salminen J., Hopf M., Chowdhury S.A.* Developing an online hate classifier for multiple social media platforms // *Human-centric Computing and Information Sciences*. 2020. Vol. 10. Article ID 1. 34 p. DOI:10.1186/s13673-019-0205-6
22. *Sang M.B.* The influence of strain factors, social control factors, self-control and computer use on adolescent cyber delinquency: Korean National Panel Study Children and Youth Services Review // *Children and Youth Services Review*. 2017. Vol. 78. P. 74—80. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.05.008
23. *Selkie E.M., Fales J.L., Moreno M.A.* Cyberbullying Prevalence among US Middle and High School—Aged Adolescents: A Systematic Review and Quality Assessment // *Journal of Adolescent Health*. 2016. Vol. 58. № 2. P. 125—133. DOI:10.1016/j.jadohealth.2015.09.026
24. *Skovholt K., Gronning A., Kankaanranta A.* The Communicative Functions of Emoticons in Workplace E-Mails // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2014. Vol. 19. № 4. P. 780—797. DOI:10.1111/jcc4.12063
25. *Stability and Change of Bullying Roles in the Traditional and Virtual Contexts: A Three-Wave Longitudinal Study in Chinese Early Adolescents / X.W. Chu [et al.]* // *Journal of Youth and Adolescence*. 2018. Vol. 47. № 11. P. 2384—2400. DOI:10.1007/s10964-018-0908-4
26. *Terzian M.A., Andrews K.M., Moore K.A.* Preventing Multiple Risky Behaviors among Adolescents: Seven Strategies // *Child Trends*. 2011. Vol. 24. P. 1—12. URL: [https://www.researchgate.net/publication/265111039\\_Preventing\\_Multiple\\_Risky\\_Behaviors\\_among\\_Adolescents\\_Seven\\_Strategies](https://www.researchgate.net/publication/265111039_Preventing_Multiple_Risky_Behaviors_among_Adolescents_Seven_Strategies) (дата обращения: 03.07.2021).
27. *Trompeter N., Bussey K., Fitzpatrick S.* Cyber victimization and internalizing difficulties: The mediating roles of coping self-efficacy and emotion dysregulation // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2018. Vol. 46. P. 1129—1139. DOI:10.1007/s10802-017-0378-2

28. Vitto C. Cyberbullying among adolescents: frequency and characteristics // *Sociology International Journal*. 2018. Vol. 2. № 6. P. 730—734. DOI:10.15406/sij.2018.02.00129
29. Willard N. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign: Research Press, 2007. 320 p.
30. Zych I., Beltrán M., Ortega-Ruiz R. Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying [Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles] // *Revista Psicodidáctica*. 2018. Vol. 23. № 2. P. 86—93. DOI:10.1016/j.psicod.2017.12.001

### References

- Babaeva Yu.D., Voiskunskii A.E., Smyslova O.V. Internet: vozdeistvie na lichnost' [Internet: impact on personality]. Moscow: Terra, 2017. 168 p. (In Russ.).
- Voiskunskii A.E. *Psikhologiya i Internet* [Psychology and the Internet]. Moscow: Akropol', 2015. 439 p. (In Russ.).
- Dozortseva E.G., Kiriukhina D.V. Kiberbulling i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu u podrostkov [Cyberbullying and tendency to deviant behavior in adolescents]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya = [Applied legal psychology]*, 2020. Vol. 1, no. 50, pp. 80—87. DOI:10.33463/2072-8336.2020.1(50).080-087 (In Russ.).
- Zhmyrko K.S. Osobennosti obshcheniya podrostkov posredstvom interneta [Features of adolescent communication via the Internet] [Elektronnyi resurs]. *Molodoi uchenyi = [Young scientist]*, 2015. Vol. 10, no. 90, pp. 1333—1335. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18749/> (Accessed 03.07.2021). (In Russ.).
- Ignat'eva E.A., Sofronova N.V. *Psikhologicheskie osobennosti vzaimodeistviya lyudei v informatsionnom obshchestve: monografiya* [Psychological features of human interaction in the information society: monograph]. Moscow: Sputnik+, 2017. 158 p. (In Russ.).
- Soldatova G.V. et al. Poimannye odnoi set'yu: sotsial'no-psikhologicheskoe issledovanie predstavlenii detei i vzroslykh ob Internete: monografiya [Caught by one network: a socio-psychological study of the ideas of children and adults about the Internet: monograph]. Moscow: Nauka, 2018. 176 p. (In Russ.).
- Frindte V., Keler T. Publichnoe konstruirovaniye Ya v oposredovannom komp'yuterom obshchenii [Public construction of the self in computer-mediated communication] [Elektronnyi resurs]. In Voiskunskii A.E. (eds.), *Gumanitarnyye issledovaniya Interneta = [Humanitarian studies of the Internet]*. Moscow: Prosveshchenie, 2000, pp. 40—54. URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/frindte> (Accessed 03.07.2021). (In Russ.).
- Sheinov V.P. Kiberbulling: predposylki i posledstviya [Cyberbullying: preconditions and consequences] [Elektronnyi resurs]. Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya = [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology], 2019. Vol. 4, no. 2 (14), pp. 77—98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38542298> (Accessed 03.07.2021). (In Russ.).
- Martin L. et al. *A Social Psychology of the Internet*. London: Sage Publications Ltd., 2019. 224 p.
- Baier D., Krenz M., Bergmann M.C. Verbreitung Und Einflussfaktoren des Cyberbullying. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in Niedersachsen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2016. Vol. 36, no. 3, pp. 227—245. DOI:10.3262/ZSE1603227
- Bauman S., Perry V.M., Wachs S. The rising threat of cyberhate for young people around the globe. In Wright M.F., Schiamberg L.B. (eds.), *Child and Adolescent Online Risk Exposure*. Academic Press, 2021, pp. 149—175. DOI:10.1016/B978-0-12-817499-9.00008-9
- Bergmann M.C., Baier D. Prevalence and Correlates of Cyberbullying Perpetration. Findings from a German Representative Student Survey. *International journal of environmental research and public health*, 2018. Vol. 15, no. 2, article ID 274. 13 p. DOI:10.3390/ijerph15020274
- Betts L.R., Spenser K.A., Gardner S.E. Adolescents' involvement in cyber bullying and perceptions of school: The importance of perceived peer acceptance for female adolescents. *Sex Roles*, 2017. Vol. 77, no. 7—8, pp. 471—481. DOI:10.1007/s11199-017-0742-2
- Bill Belsey Cyberbullying: An Emerging Threat to the «Always On» Generation [Elektronnyi resurs]. 2019. URL: <http://www.billbelsey.com/?p=1827> (Accessed 19.07.2021).
- Blaya C., Audrin C., Skrzypiec G. School Bullying, Perpetration, and Cyberhate: Overlapping Issues. *Contemporary School Psychology*, 2020, 9 p. DOI:10.1007/s40688-020-00318-5
- Chen L., Ho S.S., Lwin M.O. A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 2017. Vol. 19, no. 8, pp. 1194—1213. DOI:10.1177/1461444816634037
- Kalliope A. et al. Cross-national aspects of cyberbullying victimization among 14—17-year-old adolescents across seven European countries. *BMC Public Health*, 2018. Vol. 18, article ID 800. 15 p. DOI:10.1186/s12889-018-5682-4
- Ferrara P. et al. Cyberbullying a modern form of bullying: let's talk about this health and social problem. *Italian Journal of Pediatrics*, 2018, no. 44, 3 p. DOI:10.1186/s13052-018-0446-4
- Festl R. Perpetrators on the internet: Analyzing individual and structural explanation factors of cyberbullying in school context. *Computers in Human Behavior*, 2016. Vol. 59, pp. 237—248. DOI:10.1016/j.chb.2016.02.017



20. Xingchao W. et al. Parental Phubbing and Adolescents' Cyberbullying Perpetration: A Moderated Mediation Model of Moral Disengagement and Online Disinhibition. *Journal of Interpersonal Violence*, 2020, 23 p. DOI:10.1177/0886260520961877
21. Salminen J., Hopf M., Chowdhury S.A. Developing an online hate classifier for multiple social media platforms. *Human-centric Computing and Information Sciences*, 2020. Vol. 10, article ID 1, 34 p. DOI:10.1186/s13673-019-0205-6
22. Sang M.B. The influence of strain factors, social control factors, self-control and computer use on adolescent cyber delinquency: Korean National Panel Study Children and Youth Services Review. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 78, pp. 74—80. DOI:10.1016/j.chilyouth.2017.05.008
23. Selkie E.M., Fales J.L., Moreno M.A. Cyberbullying Prevalence among US Middle and High School—Aged Adolescents: A Systematic Review and Quality Assessment. *Journal of Adolescent Health*, 2016. Vol. 58, no. 2, pp. 125—133. DOI:10.1016/j.jadohealth.2015.09.026
24. Skovholt K., Gronning A., Kankaanranta A. The Communicative Functions of Emoticons in Workplace E-Mails. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 780—797. DOI:10.1111/jcc4.12063
25. Chu X.W. et al. Stability and Change of Bullying Roles in the Traditional and Virtual Contexts: A Three-Wave Longitudinal Study in Chinese Early Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 2018. Vol. 47, no. 11, pp. 2384—2400. DOI:10.1007/s10964-018-0908-4
26. Terzian M.A., Andrews K.M., Moore K.A. Preventing Multiple Risky Behaviors among Adolescents: Seven Strategies [Elektronnyi resurs]. 2011. 13 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/265111039\\_Preventing\\_Multiple\\_Risky\\_Behaviors\\_among\\_Adolescents\\_Seven\\_Strategies](https://www.researchgate.net/publication/265111039_Preventing_Multiple_Risky_Behaviors_among_Adolescents_Seven_Strategies) (Accessed 03.07.2021).
27. Trompeter N., Bussey K., Fitzpatrick S. Cyber victimization and internalizing difficulties: The mediating roles of coping self-efficacy and emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2018. Vol. 46, pp. 1129—1139. DOI:10.1007/s10802-017-0378-2
28. Vitto C. Cyberbullying among adolescents: frequency and characteristics. *Sociology International Journal*, 2018. Vol. 2, no. 6, pp. 730—734. DOI:10.15406/sij.2018.02.00129
29. Willard N. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign: Research Press, 2007. 320 p.
30. Zych I., Beltrán M., Ortega-Ruiz R. Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying [Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles]. *Revista Psicodidáctica*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 86—93. DOI:10.1016/j.psicod.2017.12.001

### **Информация об авторах**

Кирюхина Дарья Валерьевна, аспирант кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3960-2557>, e-mail: [dasha130897@yandex.ru](mailto:dasha130897@yandex.ru)

### **Information about the authors**

Daria V. Kiriukhina, Postgraduate Student, Chair of Legal Psychology and Law, Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3960-2557>, [dasha130897@yandex.ru](mailto:dasha130897@yandex.ru)

Получена 06.08.2021

Принята в печать 14.09.2021

Received 06.08.2021

Accepted 14.09.2021



## Проблемы социализация молодежи в условиях COVID-19

*Полосина А.А.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>, e-mail: [koposovaAA@mgppu.ru](mailto:koposovaAA@mgppu.ru)*

*Шилин А.Ю.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>, e-mail: [shilinayu@mgppu.ru](mailto:shilinayu@mgppu.ru)*

Социализация молодежи представляет собой достаточно сложный процесс, являющийся весьма значимым для всего общества. Актуальность исследования проблем социализации молодежи в условиях пандемии COVID-19 обусловлена трансформацией социальных норм и установок у современной молодежи, ее погружением в новую социальную реальность. В статье рассматривается процесс социализации молодежи через призму теорий поколений, а также анализируются данные о глобальных проблемах молодежи мира, возникших в период пандемии COVID-19, и способах их поддержки. Авторы пришли к выводу о том, что, в период самоизоляции произошла трансформация роли медиапространства в процессе обучения, а также усвоения молодежью традиционных культурных ценностей, норм, сформулированных старшим поколением. Особое внимание авторы обращают на необходимость трансформации учебных курсов в онлайн-пространстве, позволяющих передавать ценности в рамках межпоколенческих транзакций. Результаты исследования показали, что в период пандемии появились новые механизмы социализации молодежи, требующие учета при работе с данной категорией и реализации мер их контроля.

**Ключевые слова:** социализация, молодежь, теория поколений, канал социализации, пандемия COVID-19, онлайн-пространство, Интернет, дистанционное обучение, медиапространство, культурные ценности, установки, социальные нормы.

**Для цитаты:** Полосина А.А., Шилин А.Ю. Проблемы социализация молодежи в условиях COVID-19 [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 48—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100305>

## Problems of socialization of young people in the conditions of COVID-19

*Anna A. Polosina*

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>, e-mail: [koposovaAA@mgppu.ru](mailto:koposovaAA@mgppu.ru)*

*Artem Yu. Shilin*

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>, e-mail: [shilinayu@mgppu.ru](mailto:shilinayu@mgppu.ru)*

Socialization of young people is a rather complex process and is very significant for the whole society. The relevance of the study of the problems of socialization of young people in the context of the COVID 19 pandemic is due to the change and transformation of social norms and attitudes among modern youths as a new social reality. The article examines the process of socialization of young people through the prism of generational theories, and also analyzes data on global problems of the world's youngsters that arose during the COVID 19 pandemic and ways to support them. The authors came to the conclusion that, during the period of self-isolation, there was a transformation of the role of the media space in the learning process, as well as the assimilation by young people of traditional cultural values, norms formulated by the older generation. The authors pay special attention to the need to develop a trajectory for the transformation of training courses in the online space, contributing to the implementation of the structure of value transfer within the framework of intergenerational transactions. The results of the study showed that during the pandemic, new mechanisms for the socialization of young people appeared, which require being taken into account when working with this category and implementing measures to control them.

**Keywords:** socialization, young people, theory of generations, socialization channel, COVID 19 pandemic, online space, internet, distance learning, media space, cultural values, attitudes, social norms.

**For citation:** Polosina A.A., Shilin A.Yu. Problems of socialization of young people in the conditions of COVID-19. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 48—56. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmpf.2021100305> (In Russ.).

## Введение

В настоящее время становится все более очевидным, что «постковидный» мир будет совершенно иным. Качественным показателем произошедших изменений в обществе является современное положение молодежи. Рассматривая период пандемии, как один из ключевых этапов в жизни общества, необходимо отметить, в первую очередь, его влияние на изменение социальных установок и трансформацию социальных норм у молодежи. Несмотря на действия со стороны формальных социальных институтов (семья, образование, власть, культура) и неформальных объединений по передаче существующих ценностей и норм, требуются и достаточно «агрессивные» способы трансляции, направленные на их сохранение. 2020 год стал ярким индикатором уровня социализации молодежи, показавшим все наиболее серьезные проблемы в жизни молодых людей, негативно влияющие на их становление и развитие. Власти разных стран уделяют немало внимания процессу социализации молодого человека, но как показывает практика, этих мер бывает недостаточно.

Согласно исследованиям американских психологов и социологов А. Парка, Д. Доллэрда, Дж. Кольмана, А. Бандуры [8], социализация — процесс, который «обеспечивает прочность сохранения общества и передачу его культуры между поколениями». В то же время такие ученые, как Г. Терри Пейдж, Дж. Б. Томас, Алан Р. Маршалл, указывают на то, что «социализация — это процесс освоения ролей и ожидаемого пове-

дения в отношениях с семьей и обществом и развития удовлетворительных связей с другими людьми» [2]. На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что социализация — процесс включения личности молодого человека в социум, именно как субъекта данных отношений. Таким образом «позитивно» социализированный молодой человек видится нам как социально-активная личность, осуществляющая свою деятельность на основе социальных норм и общественных интересов. Исследование, проведенное И.С. Коном [9] в области культурной трансмиссии через призму взаимовлияния поколений и их ценностных ориентаций, зафиксировало формирование симулякров, являющихся критериями социального устройства. Несмотря на это, к возрастным особенностям поведения молодых людей можно отнести вопросы, связанные с изменением или трансформацией ценностей и норм, сформулированных старшим поколением.

Согласно данным Generation Power Index [12], а также на основе теории поколений, разработанной Уильямом Штраусом и Нилом Хоувом [18], каждое поколение оказывает влияние на следующие не только через продукты культуры, политики, образования, передающиеся в качестве наследия, принципы, нормы и ценности, транслирующиеся в обществе, но и через призму своего возраста, который определяет силу влияния поколения на социально-активную деятельность (рис. 1).

Поколение формирует собственное мировоззрение не только в силу возрастных особенностей, но и опира-

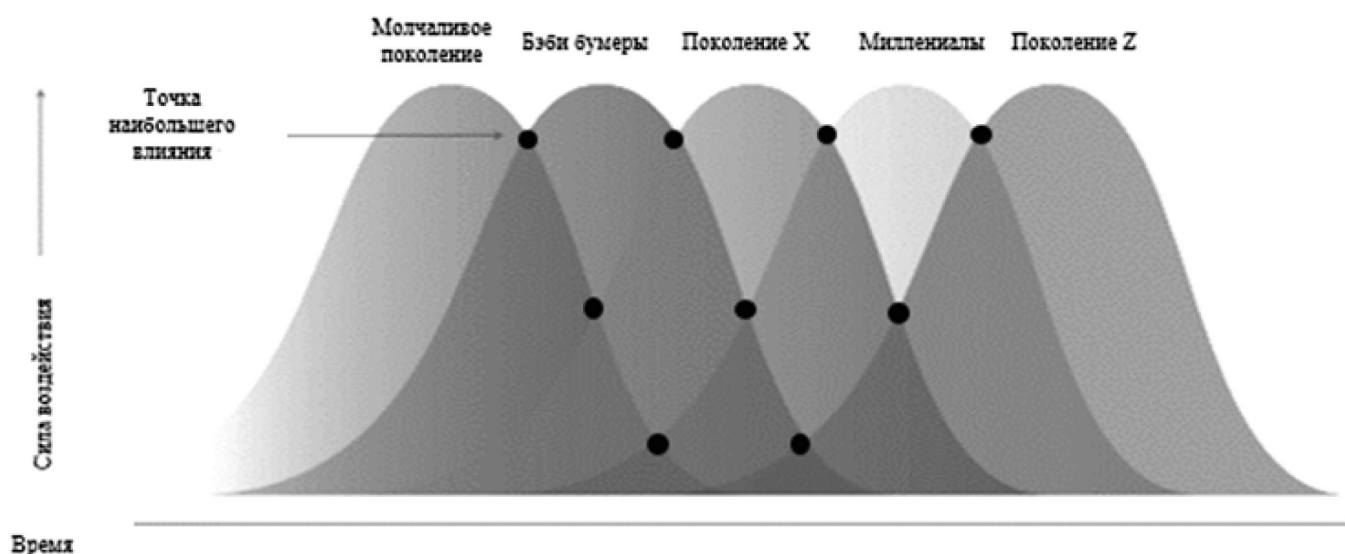


Рис. 1. Взаимовлияние различных поколений (Generation Power Index [12])



Рис. 2. Уровень влияния поколений на современное пространство (Полосина А.А., Шилин А.Ю.)

ясь на результат социально-экономических трансформаций, которые происходят в современном обществе и усиливаются процессами глобализации, оказывая влияние как на внутренние государственные структуры, так и межнациональные. Проведенный анализ исследований Уильяма Штрауса и Нила Хоува, позволил сделать вывод о том, что в настоящее время наибольшее влияние оказывает поколение бэби бумеров и поколение X, наименьшее — поколение Z. Однако, учитывая индикаторы, формирующие сферу влияния (политический, экономический, культурный аспекты), в ходе исследования нами был сделан вывод, о высоком уровне воздействия поколения X на культурную среду социума, в то время как поколение бэби бумеров оказывает существенное влияние на политическую и экономическую сферы (рис. 2). Это показывает, что процесс социализации имеет спонтанную и в то же время целенаправленную форму.

В последнее время появились новые агенты социализации, имеющие достаточно сильное влияние на формирование личности молодежи, ее адаптацию. К ним можно отнести: информатизацию всех сфер, рынок труда и предпринимательство. В данной статье мы остановимся на информатизации, использовании диджитал-технологий.

Модель передачи информации, норм, установок, ценностей между поколениями претерпела изменения, под влиянием диджитал-технологий, которые стали неотъемлемым элементом развития современного общества. Диджитал-технологии определяют траекторию формирования личности молодого человека, на которую помимо привычных агентов социализации первичное влияние стала оказывать медиасреда, в рамках которой происходит формирование и быстрая трансформация ценностей, присущих малой социальной группе [9]. Процесс трансляции и освоения куль-

турных норм и ценностей в условиях медиа-среды определяется, с точки зрения современных исследований, как «киберсоциализация», которая не представляет собой новую форму социализации, однако вносит существенные изменения в классическое понимание процесса социализации.

Процесс киберсоциализации приобрел большое значение в период вынужденной самоизоляции, сформировав ее не через призму иерархической структуры, включавшей в себя все социальные институты, а через формирование авторитетов, которые, в свою очередь, благодаря симулякрам, выделяющим их в рамках социальной стратификации, транслируют ценности, характерные для собственно социальной среды [4; 10].

Цель исследования — проанализировать влияние медиапространства на процесс социализации молодежи в период эпидемиологической ситуации *COVID-19*, описать систему контроля за процессом социализации в условиях медиа-платформы посредством трансформации образовательных курсов в онлайн-пространстве.

### Исследование проблем социализации молодежи в период пандемии

Исследование, проведенное Kepiosanalysis social media [22] в 2021 году, показало, что на увеличение количества пользователей Интернет-сетей оказала влияние вынужденная самоизоляция; таким образом только за один год количество пользователей стало больше на 332 миллиона, что соответствует 7,6 % населения всего мира. В рамках же мирового пространства интернет-пользователями стали 4,73 млрд человек — 60,1% от всего населения мира. Люди в возрасте от 16 до 64 лет используют социальные сети как один из основных способов коммуникации. Авторы данного

исследования также отмечают, что произошло увеличение на 521 млн человек, что в общей сумме составляет 4,33 млрд (55,1% от всего населения) пользователей социальных сетей [22].

Приведенные статистические данные в докладе «Youth and COVID-19: Impacts on Jobs, Education, Rights and Mental Well-Being» позволяют сделать вывод о росте влияния Интернет-сети в целом и социальных платформ, в частности, на формирование культуры населения, которая является социальным агентом, транслирующим нормы и ценности общества подрастающему поколению. Несомненным фактом является высокая степень вовлечения лиц от 16 до 24 лет в процесс коммуникации посредством социальных платформ [28].

Исследования портала Mediascope [3] подтверждают, что социальными сетями пользуются 53 млн несовершеннолетних и их родителей; по мнению взрослой части населения, молодежь привлекают такие формы, как онлайн-игры (59%), просмотр видеоконтента (53%), потребление образовательного контента (42%). В рамках отчета GWI (GlobalWebIndex) [13], опубликованного в 2020 году, представлены цифровые данные о поведении людей в возрасте от 16 до 64 лет в Интернет-сети. В частности, 24,1% населения используют в качестве платформы для осуществления коммуникации Whatsapp, 21,8% — Facebook, 18,4% — Instagram, 3,4% — Tiktok, 2,4% — telegram, 1,2% VK. Согласно исследованию, лица от 16 до 64 лет, используют социальные платформы для того, чтобы: оставаться на связи с родственниками и друзьями (49,7%); заполнить свободное время (36,9%); познакомиться с новыми людьми (23,8%); находить сообщества и группы по интересам (22,3%). В ходе исследования было выявлено, что в возрасте от 16 до 24 лет, женщины более подвержены влиянию «авторитетных лиц» в рамках социальных медиа (32,8%), чем мужчины (24,4%) [15].

В то же время весьма значимым является и тот факт, что уровень доверия молодежи в сложной эпидемиологической ситуации к национальным правительствам, согласно опросу, проведенному общественными организациями, формируется благодаря открытой и доступной информации, представленной непосредственно государственными институтами. Среди опрошенных было выявлено, что 68% считают, что в сети — Интернет более 88% сайтов содержат дезинформацию о COVID-19, а следовательно, они не смогли сразу же получить актуальную и правдивую информацию о заболевании, что привело к снижению уровня доверия к действующей власти и мерам, которые реализуются со стороны Правительства [1].

В докладе «Youth and COVID-19: Impacts on Jobs, Education, Rights and Mental Well-Being» Международной организации труда (далее МОТ), посвященном вопросам молодежи и пандемии COVID-19 [28], нашли свое отражение негативные последствия, влияющие на снижение экономического потенциала целого поколения молодежи в странах Восточной Европы и Центральной Азии.

Так, 71% молодых людей, считают, что пострадали из-за закрытия школ, вузов, центров дополнительного образования; 67% сообщили о том, что за 2020 год получили меньше знаний, практических навыков из-за обучения онлайн; 50% высказали мнение о возможности продления сроков обучения, а 10% не уверены в том, что смогут его завершить [26]. В то же время международные эксперты утверждают, что для молодых людей потеря одного учебного года в последующем повлияет на уровень их дохода. Низкий уровень образования, отсутствие работы приводят к появлению в обществе группы NEET (англ. *Not in Education — «ни-ни»*), что не может в последующем не сказаться на экономическом благосостоянии общества в целом [27]. Исследование позволило выявить, что в странах с низким уровнем доходов только 20% молодых людей смогли продолжить обучение в онлайн-формате, в то время как с высоким уровнем доходов, этот показатель равен 68%. В соответствии с этим и переход от профессионального обучения к трудовой деятельности стал более длительным и требующим особого внимания. Согласно данным МОТ, 42% испытывают тревогу о своем будущем, сомневаются в возможности карьерного роста; отмечается и ухудшение психологического состояния молодежи — 65% испытывают чувство тревоги и депрессии, а 17% находятся в состоянии депрессии [7]. Таким образом, переход на дистанционные формы обучения способствует снижению уровня контроля за психическим состоянием молодежи, которая в основном получает психологическую поддержку в условиях образовательных организаций как основных институтов социализации данной возрастной группы [14].

Период вынужденной самоизоляции, по мнению ряда исследователей, характеризуется высоким уровнем стресса, который испытало на себе не только взрослое население, но и молодежь в условиях трансформации социального пространства, вызванной переходом на дистанционный режим обучения [11]. Вышеобозначенные проблемы молодежи, выявленные в ходе исследований, стали дополнительным катализатором для формирования запроса на поиск социально безопасной среды, которая позволит стабилизировать психологическое состояние молодежи и будет способствовать ее самоактуализации и самореализации. Это не менее значимо, наряду с повышением уровня экономического благосостояния и самовыворужения, в данной (конкретной) политической ситуации. В период пандемии произошло увеличение участников социальных интернет-платформ в формате онлайн, позволяющих объединить запросы молодежи и сформировать среду для ее самореализации [16].

Увеличение роли интернет-ресурсов в жизни общества, в свою очередь, также обусловило необходимость формирования системы контроля, которая реализуется в онлайн-пространстве для передачи культурных норм, ценностей. В ходе исследования нами была составлена схема осуществления контроля в условиях медиаплатформы (рис. 3).



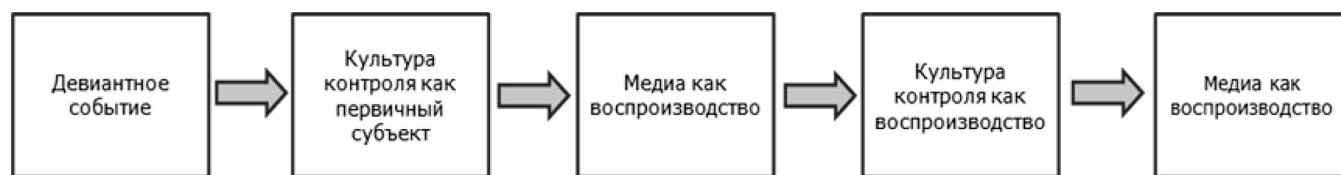


Рис. 3. Схема осуществления контроля в условиях медаплатформ

Система контроля транслируется при помощи СМИ, которые, получая информацию о нарушении ценностных ориентацией, трансформируют ее для преподнесения своей аудитории. В свою очередь, медиасреда опирается на культуру контроля как первичного субъекта, определяющего нормы и ценности, необходимые для формирования в социуме ситуации порядка и трансляции паттернов в условиях социализации молодежи.

Образование относится к одному из агентов социализации молодежи и в период пандемии; образовательным учреждениям необходимо было перевести образовательный процесс в онлайн-формат, при этом сохраняя и контролируя процесс передачи культурных норм и традиций [21].

Несмотря на достаточно широкий спектр имеющихся технологий, даже страны-лидеры в области цифровизации экономики (США, Китай, Япония) [17] испытывают значительные трудности при организации онлайн-обучения. Затруднения вызывают не только вопросы технического обеспечения обучающихся, но и адаптации образовательных программ — ввиду их специфических особенностей, которые требуют как теоретического освоения материала, так и его практической реализации в рамках аудиторных условий и на базах практики. Тем не менее, опыт дистанционного обучения, накопленный в условиях интеграции диджитал технологий, позволил нам разработать траектории трансформации образовательных курсов в онлайн-пространство, представленную на рис. 4.

Данные траектории основаны на формах осуществления коммуникации и самопрезентации в условиях освоения молодежью новых компетенций. Формы не только базируются на групповых или индивидуаль-

ных подходах, но и определяют необходимость получения референсов от окружающих, способствующих усвоению как нового материала, так и социальных установок, которые возникают как ответ на социальное действие.

Однако, несмотря на быструю адаптацию образовательных ресурсов в онлайн-пространство, согласно статистическим данным, около 463 млн человек не смогли получить доступ к удаленной системе обучения, что вызывает опасение исследователей о возможности их адаптации в условиях образовательных учреждений в период пост-пандемии. 90% стран мира адаптировали осуществление образовательных услуг в онлайн-формат, однако, 30% обучающихся из-за недостаточного уровня обеспеченности техническими средствами не могли быть вовлеченными в образовательный процесс [24].

Стратегия развития образования в условиях мирового пространства, которая была определена лидерами государств, региональных, федеральных и международных организаций в рамках Инчхонской декларации, определила цели устойчивого развития (далее — ЦУР) на период 2030 года, которые сформированы на основании принципа общей доступности учебного процесса. Ключевые аспекты, сформулированные в рамках ЦУР, предполагают формирование инклюзивной и равноправной качественной образовательной среды, которая бы способствовала гармоничному развитию подрастающего поколения [20].

Так, например, власти Испании оказали поддержку уязвимым слоям населения, обеспечив их смартфонами, компьютерами, планшетами; французское правительство предложило прямую финансовую помощь студентам; в США, Канаде и Италии студентам увеличили стипендию. В Германии студентам выплаты по грантам



Рис. 4. Траектории трансформации образовательных курсов в онлайн пространство

осуществлялись несмотря даже на приостановление обучения, а выпускникам из числа безработных была предоставлена услуга по получению беспроцентного кредита в качестве финансовой помощи [21].

Переход в онлайн-формат, изменил существующие парадигмы социализации, которые в новых условиях имеют скорее стихийный, чем целенаправленный характер, что обусловлено трансформацией иерархической структуры передачи ценностей в рамках межпоколенческих транзакций [25]. Осваивая коммуникативное пространство в онлайн формате, молодежь была подвержена влиянию авторитетов, которые сформировали свой статус в условиях медиапространства. Основным индикатором, определяющим статус медиаавторитета, выступила не их способности к трансляции норм и ценностей, существующих в обществе, а своевременная реакция на его проблемы [5]. Данный факт, наряду с низким уровнем адаптированности образовательных программ, способствовал появлению новых форм самоидентификации индивида в условиях медиасреды, которая, несмотря на существующие алгоритмы внутреннего контроля за соблюдением нравственных норм, подвержена высокому уровню субъективной адаптации, не всегда способствующей трансляции ценностей, принятых в обществе [19].

Новые тенденции в процессах социализации ввиду их стремительной трансформации, находятся в стадии изучения. В настоящий момент можно с уверенностью сказать, что произошедшие изменения оказали серьезное влияние на молодое поколение [6]. Это обуславливает необходимость адаптации существующих регулятивных и социализирующих механизмов в условиях новых социальных парадигм. Изменения коснутся и системы образования, которая в случае перехода в аудиторный формат получит новых субъектов, молодежь, получившую неоценимый социальный опыт за период самоизоляции [23]. Это обусловит необходимость формирования новых методов и средств психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

В условиях высокого уровня влияния диджитал-технологий на процесс социализации современной молодежи представляется необходимым внедрение трансформированных обучающих онлайн-курсов, посредством которых будет осуществляться сопровождение и контроль процесса усвоения молодежью норм и культурных ценностей общества, создание условий для корректной интерпретации существующей действительности, поиска различных способов

самоидентификации и самовыражения молодого человека в современном обществе.

## Заключение

Социализация молодежи представляет собой сложный процесс трансляции и усвоения культурных и социальных норм в рамках выполнения межпоколенческих транзакций. В условиях существующего алгоритма данный процесс формируется на основании иерархических связей, в рамках которых старшие поколения формируют социальный опыт младших, через призму целенаправленного или спонтанного воздействия.

Диджитал-технологии на протяжении последних десятилетий, оказывают влияние на процесс становления молодого человека через возникновение новых акторов в медиапространстве. Они трансформируют существующую модель социализации, формируя авторитетного субъекта передачи социального опыта не через призму его принадлежности к старшему поколению, а через призму его способов самовыражения в условиях медиасреды.

Вынужденная самоизоляция в период пандемии существенным образом трансформировала образовательную парадигму, определив необходимость адаптации и интеграции учебных программ в онлайн среду, выявив ряд трудностей в рамках распространения образовательных услуг. Данный опыт оказал влияние на процесс освоения молодежью культурных норм и принципов, которые обусловили формирование социальной повестки, заключающейся в определении и интеграции новых акторов в условия медиасреды для осуществления медиативных функций в процессе усвоения молодежью культурных норм и принципов.

Теоретический анализ проблем социализации молодежи позволяет нам сделать вывод о том, что огромное влияние в настоящее время оказывает медиапространство. А аудиовизуальный мир и деятельность социальных организаций становятся мощными агентами социализации современной молодежи, которые не могут функционировать бесконтрольно. В противовес глобальным развиваются и усиливаются региональные и локальные традиции в современной духовной культуре подрастающих поколений, что необходимо учитывать в процессе работы с молодежью в условиях медиапространства и реализации образовательных курсов на медиаплатформах.

## Литература

1. Мировая статистика [Электронный ресурс] // Международная организация труда. 2021. URL: [https://www.ilo.org/moscow/areas-of-work/occupational-safety-and-health/WCMS\\_249276/lang--ru/index.htm](https://www.ilo.org/moscow/areas-of-work/occupational-safety-and-health/WCMS_249276/lang--ru/index.htm) (дата обращения: 27.06.2021).
2. Новые формы развития и поддержки молодежи в период пандемии, вызванной COVID-19: Исследования по повестке форума «Сильные идеи для нового времени» [Электронный ресурс]. 2021. 9 p. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/395805896.pdf> (дата обращения: 20.09.2021).

3. 24 Alarming cybercrime statistics for 2021 [Электронный ресурс] // Broadband search. 2021. URL: <https://www.broadbandsearch.net/blog/alarming-cybercrime-statistics> (дата обращения: 27.06.2021).
4. Andersen M.M., Sundet V.S. Producing online youth fiction in a Nordic public service context // VIEW Journal of European Television History and Culture. 2019. Vol. 8. № 16. P. 110—125. DOI:10.18146/2213-0969.2019
5. Anderson M., Jiang J. Teens, social media & technology 2018 [Электронный ресурс]. Washington, DC: Pew Research Center, 2018. 120 p. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (дата обращения: 20.09.2021).
6. Auxier B., Anderson M. As schools close due to the coronavirus, some U.S. students face a digital “homework gap” [Электронный ресурс] // Pew Research Center. 2020. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/03/16/as-schools-close-due-to-the-coronavirus-some-u-s-students-face-a-digital-homework-gap/#> (дата обращения: 20.09.2021).
7. Avila Z., Mattozzi G. COVID-19: Public employment services and labour market policy responses [Электронный ресурс]. Geneva, Switzerland: ILO, 2020. 25 p. URL: <http://hdl.voced.edu.au/10707/549274> (дата обращения: 20.09.2021).
8. Bandura A. Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era // European Psychologist. 2020. Vol. 7. № 1. P. 2—16. DOI:10.1027//1016-9040.7.1.2
9. Bell S., Butler M., Lawther C. Desistance in Context: Understanding the Effects of Subculture on the Desistance Process During Reintegration // The British Journal of Criminology. 2021. Vol. 61. № 3. P. 812—831. DOI:10.1093/bjc/azaa097
10. Cho A., Byrne J., Pelter Z. Digital civic engagement by young people [Электронный ресурс]. New York, NY: UNICEF Office of Global Insight and Policy, 2020. 27 p. URL: [https://www.unicef.org/globalinsight/sites/unicef.org.globalinsight/files/2020-03/UNICEF-Global-Insight-digital-civic-engagement-2020\\_4.pdf](https://www.unicef.org/globalinsight/sites/unicef.org.globalinsight/files/2020-03/UNICEF-Global-Insight-digital-civic-engagement-2020_4.pdf) (дата обращения: 20.09.2021).
11. COVID-19 in children and the role of school settings in COVID-19 transmission [Электронный ресурс] / European Centre for Disease Prevention and Control. Stockholm: ECDC, 2020. 59 p. URL: <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/children-and-school-settings-covid-19-transmission> (дата обращения: 20.09.2021).
12. Early Estimates of the Indirect Effects of the COVID-19 Pandemic on Maternal and Child Mortality in Low-Income and Middle-Income Countries: A modelling study / T. Roberton [et al.] // Lancet Global Health. 2020. Vol. 8. № 7. P. 901—908. DOI:10.1016/S2214-109X(20)30229-1
13. Generational power index [Электронный ресурс] // Visual Capitalist. 2021. 33 p. URL: <https://www.visualcapitalist.com/wp-content/uploads/2021/05/generational-power-index-2021-1.pdf> (дата обращения: 27.06.2021).
14. Haigney S. TikTok is the perfect medium for the splintered attention spans of lockdown [Электронный ресурс] // The Guardian. 2020. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/may/16/tiktok-perfect-medium-splintered-attention-spans-coronavirus-lockdown> (дата обращения: 20.09.2021).
15. Hatmaker T. We need more video games that are social platforms first, games second [Электронный ресурс] // TechCrunch. 2020. URL: <https://techcrunch.com/2020/05/02/virtual-worlds-video-games-coronavirus-social-networks-fortnite-animal-crossing/> (дата обращения: 20.09.2021).
16. Hertz M.F., Barrios L.C. Adolescent mental health, COVID-19, and the value of school-community partnerships // Injury Prevention. 2021. Vol. 27. № 1. P. 85—86. DOI:10.1136/injuryprev-2020-044050
17. Highest to Lowest — Prison Population Rate [Электронный ресурс] // World Prison Brief: official-site. URL: [https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison\\_population\\_rate?field\\_region\\_taxonomy\\_tid=All](https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison_population_rate?field_region_taxonomy_tid=All) (дата обращения: 20.09.2021).
18. Howe N., Strauss W. Generations: The history of America’s future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Co, 1991. 538 p.
19. Joy O. What Does it Mean to be a Digital Native? [Электронный ресурс] // CNN news. 2012. URL: <https://edition.cnn.com/2012/12/04/business/digital-native-prensky/index.html> (дата обращения: 20.09.2021).
20. Orbach S. Patterns of Pain: What Covid-19 Can Teach Us About How to Be Human [Электронный ресурс] // The Guardian. 2020. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/may/07/patterns-of-pain-covid-19-psychotherapy-susie-orbach-bodies> (дата обращения: 20.09.2021).
21. Rogers Th. Protesters and Politicians Rally to Protect Berlin’s Clubs [Электронный ресурс] // The New York Times. 2020. URL: <https://www.nytimes.com/2020/01/24/arts/music/griessmuehle-berlin-club-closures.html> (дата обращения: 27.06.2021).
22. State of Fandom [Электронный ресурс] // Fandom. 2020. URL: <https://www.fandom.com/articles/state-of-fandom-2020> (дата обращения: 27.06.2021).
23. Susceptibility to SARS-CoV-2 Infection Among Children and Adolescents Compared With Adults: A Systematic Review and Meta-analysis / R.M. Viner [et al.] // JAMA Pediatrics. 2021. Vol. 175. № 2. P. 143—156. DOI:10.1001/jamapediatrics.2020.4573
24. Trudeau J. Support for students and new grads affected by COVID-19 [Электронный ресурс] // Prime Minister of Canada. 2020. URL: <https://pm.gc.ca/en/news/news-releases/2020/04/22/support-students-and-new-grads-affected-covid-19> (дата обращения: 27.06.2021).



25. UNICEF: An additional 6.7 million children under 5 could suffer from wasting this year due to COVID-19 [Электронный ресурс] // UNICEF. 2020. URL: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-additional-67-million-children-under-5-could-suffer-wasting-year-due-covid-19> (дата обращения: 27.06.2021).
26. UNICEF: Office of Global Insight and Policy [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://www.unicef.org/globalinsight/> (дата обращения: 27.06.2021).
27. World Economic Outlook, April 2020: The Great Lockdown [Электронный ресурс] // International Monetary fund. 2020. URL: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020> (дата обращения: 13.05.2020).
28. Youth and COVID-19: Impacts on Jobs, Education, Rights and Mental Well-Being: Global report [Электронный ресурс] / International Labour Organization (ILO). Geneva, Switzerland: ILO, 2020. 56 p. URL: [https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS\\_753026/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753026/lang--en/index.htm) (дата обращения: 27.06.2021).

## References

1. Mirovaya statistika [World statistics] [Elektronnyi resurs]. *Mezhdunarodnaya organizatsiya truda = [International Labor Organization]*, 2021. URL: [https://www.ilo.org/moscow/areas-of-work/occupational-safety-and-health/WCMS\\_249276/lang--ru/index.htm](https://www.ilo.org/moscow/areas-of-work/occupational-safety-and-health/WCMS_249276/lang--ru/index.htm) (Accessed 27.06.2021). (In Russ.).
2. Novye formy razvitiya i podderzhki molodezhi v period pandemii, vyzvannoi COVID-19: Issledovaniya po povestke foruma «Sil'nye idei dlya novogo vremeni» [New forms of development and support of youth during the COVID-19 pandemic: Research on the agenda of the forum “Strong ideas for a new time”] [Elektronnyi resurs]. 2021. 9 p. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/395805896.pdf> (Accessed 20.09.2021). (In Russ.).
3. 24 Alarming cybercrime statistics for 2021 [Elektronnyi resurs]. *Broadband search*, 2021. URL: <https://www.broadbandsearch.net/blog/alarming-cybercrime-statistics> (Accessed 27.06.2021).
4. Andersen M.M., Sundet V.S. Producing online youth fiction in a Nordic public service context. *VIEW Journal of European Television History and Culture*, 2019. Vol. 8, no. 16, pp. 110—125. DOI:10.18146/2213-0969.2019
5. Anderson M., Jiang J. Teens, social media & technology 2018 [Elektronnyi resurs]. Washington, DC: Pew Research Center, 2018. 120 p. URL: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (Accessed 20.09.2021).
6. Auxier B., Anderson M. As schools close due to the coronavirus, some U.S. students face a digital “homework gap” [Elektronnyi resurs]. *Pew Research Center: Fact Tank*, 2020. URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/03/16/as-schools-close-due-to-the-coronavirus-some-u-s-students-face-a-digital-homework-gap/#> (Accessed 20.09.2021).
7. Avila Z., Mattozzi G. COVID-19: Public employment services and labour market policy responses [Elektronnyi resurs]. Geneva, Switzerland: ILO, 2020. 25 p. URL: <http://hdl.voced.edu.au/10707/549274> (Accessed 20.09.2021).
8. Bandura A. Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 2020. Vol. 7, no. 1, pp. 2—16. DOI:10.1027//1016-9040.7.1.2
9. Bell S., Butler M., Lawther C. Desistance in Context: Understanding the Effects of Subculture on the Desistance Process During Reintegration. *The British Journal of Criminology*, 2021. Vol. 61, no. 3, pp. 812—831. DOI:10.1093/bjc/azaa097
10. Cho A., Byrne J., Pelter Z. Digital civic engagement by young people [Elektronnyi resurs]. New York, NY: UNICEF Office of Global Insight and Policy, 2020. 27 p. URL: [https://www.unicef.org/globalinsight/sites/unicef.org.globalinsight/files/2020-03/UNICEF-Global-Insight-digital-civic-engagement-2020\\_4.pdf](https://www.unicef.org/globalinsight/sites/unicef.org.globalinsight/files/2020-03/UNICEF-Global-Insight-digital-civic-engagement-2020_4.pdf) (Accessed 20.09.2021).
11. COVID-19 in children and the role of school settings in COVID-19 transmission [Elektronnyi resurs]. European Centre for Disease Prevention and Control (Ed.). Stockholm, 2020. 59 p. URL: <https://www.ecdc.europa.eu/en/publications-data/children-and-school-settings-covid-19-transmission> (Accessed 20.09.2021).
12. Robertson T. et al. Early Estimates of the Indirect Effects of the COVID-19 Pandemic on Maternal and Child Mortality in Low-Income and Middle-Income Countries: A modelling study. *Lancet Global Health*, 2020. Vol. 8, no. 7, pp. 901—908. DOI:10.1016/S2214-109X(20)30229-1
13. Generational power index [Elektronnyi resurs]. *Visual Capitalist*, 2021. 33 p. URL: <https://www.visualcapitalist.com/wp-content/uploads/2021/05/generational-power-index-2021-1.pdf> (Accessed 27.06.2021).
14. Haigney S. TikTok is the perfect medium for the splintered attention spans of lockdown [Elektronnyi resurs]. *The Guardian*, 2020. URL: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/may/16/tiktok-perfect-medium-splintered-attention-spans-coronavirus-lockdown> (Accessed 20.09.2021).
15. Hatmaker T. We need more video games that are social platforms first, games second [Elektronnyi resurs]. *TechCrunch*, 2020. URL: <https://social.techcrunch.com/2020/05/02/virtual-worlds-video-games-coronavirussocial-networks-fortnite-animal-crossing/> (Accessed 20.09.2021).
16. Hertz M.F., Barrios L.C. Adolescent mental health, COVID-19, and the value of school-community partnerships. *Injury Prevention*, 2021. Vol. 27, no. 1, pp. 85—86. DOI:10.1136/injuryprev-2020-044050
17. Highest to Lowest — Prison Population Rate [Elektronnyi resurs]. *World Prison Brief: official-site*. URL: [https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison\\_population\\_rate?field\\_region\\_taxonomy\\_tid=All](https://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison_population_rate?field_region_taxonomy_tid=All) (Accessed 20.09.2021).



18. Howe N., Strauss W. Generations: The history of America's future, 1584 to 2069. New York: William Morrow and Co, 1991. 538 p.
19. Joy O. What Does it Mean to be a Digital Native? [Elektronnyi resurs]. *CNN news*, 2012. URL: <https://edition.cnn.com/2012/12/04/business/digital-native-prensky/index.html> (Accessed 20.09.2021).
20. Orbach S. Patterns of Pain: What Covid-19 Can Teach Us About How to Be Human [Elektronnyi resurs]. *The Guardian*, 2020. URL: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/may/07/patterns-of-pain-covid-19-psychotherapy-susie-orbach-bodies> (Accessed 20.09.2021).
21. Rogers Th. Protesters and Politicians Rally to Protect Berlin's Clubs [Elektronnyi resurs]. *The New York Times*, 2020. URL: <https://www.nytimes.com/2020/01/24/arts/music/griessmuehle-berlin-club-closures.html> (Accessed 27.06.2021).
22. State of Fandom [Elektronnyi resurs]. *Fandom*, 2020. URL: <https://www.fandom.com/articles/state-of-fandom-2020> (Accessed 27.06.2021).
23. Viner R.M. et al. Susceptibility to SARS-CoV-2 Infection Among Children and Adolescents Compared With Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 2021. Vol. 175, no. 2, pp. 143—156. DOI:10.1001/jamapediatrics.2020.4573
24. Trudeau J. Support for students and new grads affected by COVID-19 [Elektronnyi resurs]. *Prime Minister of Canada*, 2020. URL: <https://pm.gc.ca/en/news/news-releases/2020/04/22/support-students-and-new-grads-affected-covid-19> (Accessed 27.06.2021).
25. UNICEF: An additional 6.7 million children under 5 could suffer from wasting this year due to COVID-19 [Elektronnyi resurs]. *UNICEF*, 2020. URL: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-additional-67-million-children-under-5-could-suffer-wasting-year-due-covid-19> (Accessed 27.06.2021).
26. UNICEF: Office of Global Insight and Policy [Elektronnyi resurs]. 2020. URL: <https://www.unicef.org/globalinsight/> (Accessed 27.06.2021).
27. World Economic Outlook, April 2020: The Great Lockdown [Elektronnyi resurs]. *International Monetary fund*, 2020. URL: <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2020/04/14/weo-april-2020> (Accessed 13.05.2020).
28. International Labour Organization (ILO). Youth and COVID-19: Impacts on Jobs, Education, Rights and Mental Well-Being: Global report [Elektronnyi resurs]. Geneva, Switzerland: ILO, 2020. 56 p. URL: [https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS\\_753026/lang--en/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/youth-employment/publications/WCMS_753026/lang--en/index.htm) (Accessed 27.06.2021).

#### **Информация об авторах**

*Полосина Анна Алексеевна*, старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>, e-mail: [koposovaAA@mgppu.ru](mailto:koposovaAA@mgppu.ru)

*Шилин Артем Юрьевич*, старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>, e-mail: [shilinyu@mgppu.ru](mailto:shilinyu@mgppu.ru)

#### **Information about the authors**

*Anna A. Polosina*, Senior Lecturer of the Department "Social Communication and Organization of Work with Young People", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>, e-mail: [koposovaAA@mgppu.ru](mailto:koposovaAA@mgppu.ru)

*Artem Yu. Shilin*, Senior Lecturer of Department "Social Communication and Organization of Work with Young People", Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>, e-mail: [shilinyu@mgppu.ru](mailto:shilinyu@mgppu.ru)

Получена 16.04.2021

Принята в печать 08.09.2021

Received 16.04.2021

Accepted 08.09.2021

*Вне тематики номера  
Outside of the theme rooms*

---

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**  
**SOCIAL PSYCHOLOGY**

---

**Эмиграционные интенции молодежи: теоретические основы изучения и категориальное разнообразие (обзор зарубежных исследований)**

*Муращенко Н.В.*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: [ncel@yandex.ru](mailto:ncel@yandex.ru)*

Представлен обзор современных зарубежных исследований эмиграционных интенций молодежи. Обоснована особая роль психологических исследований в данном научном поле. Рассмотрены процессуальные модели добровольной эмиграции. Проанализированы значимость социального контекста и роль «культуры миграции» в формировании эмиграционной активности личности. Описано категориальное разнообразие эмиграционных интенций молодежи, представленное в зарубежных работах. Проанализированы основные исследовательские стратегии, инструменты измерения и современные тенденции организации подобных психологических исследований. Перспективным является соотнесение проанализированных результатов зарубежных исследований с работами отечественных ученых в рассматриваемой области. Представленные в статье данные могут быть полезны при организации и проведении социально-психологических эмпирических исследований, нацеленных на выявление движущих сил эмиграционной активности молодежи в России и других стран.

**Ключевые слова:** модели добровольной эмиграции, культура миграции, эмиграционные интенции, эмиграционное желание, эмиграционное стремление, эмиграционное намерение, планирование эмиграции, молодежь.

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

**Для цитаты:** *Муращенко Н.В.* Эмиграционные интенции молодежи: теоретические основы изучения и категориальное разнообразие (обзор зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 57–67. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100306>

**Emigration intentions of youth: theoretical foundations of the study and categorical diversity  
(a review of international studies)**

*Nadezhda V. Murashchenkova*

*National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: [ncel@yandex.ru](mailto:ncel@yandex.ru)*

The article deals with the overview of modern international studies of emigration intentions of youth. The special role of psychological research in this scientific field is substantiated. The article reviews the procedural models of voluntary emigration. The paper analyses the significance of the social context and the role of the “migration culture” by shaping the emigration activity of the individual. The article describes the categorical variety of youth emigration intentions in international studies. The article analyses the main research strategies, measurement methods and current trends by conducting such psychological research. It is promising to compare the analyzed results of

international studies with those of Russian scientists in the area under consideration. The data presented in the article can be useful in organizing and conducting socio-psychological empirical studies aimed at identifying the driving forces behind the emigration activity of young people in Russia and other countries.

**Keywords:** models of voluntary emigration, culture of migration, emigration intentions, emigration desire, emigration aspiration, emigration intention, emigration planning, youth.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00156 «Social and psychological space of emigration intentions of youth: cross-cultural analysis».

**For citation:** Murashchenkova N.V. Emigration intentions of youth: theoretical foundations of the study and categorical diversity (a review of international studies). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 57—67. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100306> (In Russ.).

## Введение

Необходимость обращения к анализу зарубежных исследований в области психологии эмиграционных интенций молодежи обусловлена рядом причин. С одной стороны, — актуальностью и значимостью (как теоретической, так и практической), самой проблемы изучения сущности и условий формирования и реализации эмиграционного поведения молодежи в контексте роста ее эмиграционной активности [33]. С другой стороны, — недостатком отечественных психологических исследований в данном проблемном поле и необходимостью восполнения этого пробела путем обращения к работам зарубежных коллег.

В общем виде «интенция» рассматривается в науке как «... волевое побуждение, существующее в настоящем, но направленное на будущее или на преследуемую цель» [1, с. 149.]. В психологии интенция — это «направленность сознания, мышления на какой-либо предмет» [2, с. 121]. Соответственно, эмиграционные интенции — это обобщающее понятие, характеризующее различные категории, связанные с проявлением эмиграционной активности на уровне сознания (эмиграционное желание, стремление, намерение и т. д.).

В рамках обзора зарубежных исследований в области эмиграционных интенций молодежи особенно актуальными являются такие направления, как анализ предметного исследовательского поля, используемых понятий и категорий; обзор основных теоретических оснований, на которых выстраиваются подобного рода исследования; описание используемого методического психологического инструментария; выявление современных тенденций построения дизайна подобных исследований.

В данной статье мы постараемся ответить на следующие вопросы, возникающие при обращении к современным зарубежным научным работам в области психологии эмиграционных интенций:

Каковы представленность и оцениваемая научным сообществом значимость исследований эмиграционных интенций молодежи в современной зарубежной психологии?

На какие теоретические основания опираются исследования данного направления?

Что именно (категориальный аппарат) и с помощью каких инструментов изучается в научном поле психологии эмиграционных интенций молодежи?

## Роль и представленность психологических исследований эмиграционных интенций молодежи в современной зарубежной науке

Значимость проблемы и интерес зарубежных ученых к эмиграционным интенциям подтверждаются как наличием тематических научных изданий, существующих уже более полувека (например, «International Migration Review», «Journal of Ethnic and Migration Studies»), так и регулярно публикуемыми статьями в зарубежных социально-психологических журналах («Journal of Cross-Cultural Psychology», «International Journal of Social Psychology», «Journal of Applied Social Psychology» и другие).

Исследования в области международной миграции часто носят междисциплинарный характер, что обусловлено системностью, многомерностью и многоуровневостью причин и факторов, влияющих на эмиграционное поведение людей [20].

В последнее время обращается особое внимание на роль и место психологии в междисциплинарной дискуссии в области международной миграции [45]. Сам факт того, что эмиграция молодежи — это повсеместное явление, характерное для всех стран мира и для людей как с высоким, так и низким уровнем дохода [4; 13; 23; 24; 25; 32; 35; 36; 49], ставит под сомнение доминанту экономической составляющей в мотивации потенциальных эмигрантов и стимулирует обращение к анализу вероятных психологических факторов соответствующего поведения.

Изучение психологических особенностей потенциальных эмигрантов позволяет прогнозировать вероятностные изменения в развитии страны исхода по причине утраты определенной категории людей в результате их переезда [12], что также подтверждает значимость психологических изысканий в рассматриваемой научной области.

Эмиграционным интенциям молодежи в зарубежной психологии посвящен большой пласт исследований

в том числе и потому, что наибольшее стремление к эмиграции демонстрируют именно молодые образованные люди, студенты и выпускники университетов [25]. Важнейшим эмиграционным мотивом для студентов и выпускников университетов становится поиск работы и успешное трудоустройство за рубежом [4; 22; 35]. При этом особую роль для потенциальных молодых эмигрантов играют возможности саморазвития и самореализации в профессии (перспективы профессионального становления и карьерного роста, профессиональная инфраструктура, возможности профессионального общения и приобретения опыта, условия работы), а не просто уровень заработной платы [22].

Таким образом, можно утверждать, что значимость участия психологов в исследованиях, посвященных проблемам эмиграционной активности молодежи, не вызывает сомнений, и данная работа за рубежом активно реализуется.

### **Теоретические основания изучения эмиграционных интенций молодежи в современных зарубежных исследованиях**

Большинство зарубежных работ, ориентированных на анализ эмиграционных интенций молодежи, связано с выявлением движущих сил и условий формирования эмиграционного поведения [16; 23; 25; 35; 43; 49]. Анализ психологических драйверов эмиграционных интенций возможен, во-первых, при условии обращения фокуса исследовательского внимания на добровольное, а не вынужденное эмиграционное поведение, а во-вторых, при условии учета процессуального (предполагающего наличие этапов или стадий), а не просто событийного характера эмиграции [29]. Данные условия учитываются при теоретическом обосновании подобных исследований. В зарубежной психологии можно встретить концепции, описывающие двух-, трех- и четырехэтапные- [42; 17; 29] модели добровольной эмиграции.

Дж. Карлинг и К. Шевел [17] выделяют два этапа — формирование и реализация эмиграционных стремлений как одного из типов эмиграционных интенций. Стремление к эмиграции рассматривается как убежденность индивида в том, что мобильность в данных условиях для него предпочтительнее, нежели неподвижность. Этап реализации тесно связан с наличием возможностей, способностей, ресурсов для осуществления эмиграционных интенций. Люди, обладающие и стремлением, и способностью к эмиграции, как правило реализуют соответствующее поведение на практике («добровольные мигранты»). Однако есть и те, кто, имея эмиграционное стремление, не располагают соответствующими возможностями («недобровольные немигранты»); это может стать причиной стресса и вести к неблагоприятным последствиям для человека. Подобный пример описал Ф. Марсилья с коллегами [34] в исследовании по оценке взаимосвязи

эмиграционных намерений и употребления психоактивных веществ малообеспеченной мексиканской молодежью с неудовлетворенными эмиграционными стремлениями, живущей в сообществе с длительным миграционным прошлым, где переезд в США расценивается как показатель личностной успешности и эффективности. Было выявлено, что нездоровый образ жизни может являться компенсаторным механизмом выживания и самолечения в ситуации стресса, вызванного невозможностью реализации миграционных планов и надежд.

Подобные исследования особенно значимы с точки зрения выявления факторов риска и профилактики неблагоприятных последствий для тех, кто хотел бы эмигрировать, но не может этого сделать. Особенно актуальна данная тема сейчас (в ситуации пандемии COVID-19), когда границы большинства стран закрыты и блокирован такой значимый для людей фактор субъективного благополучия, как осознание свободы передвижения [20]. Для людей с эмиграционными интенциями это может служить сильнейшим объективным стрессовым фактором, требующим подключения механизмов совладания, а одной из реакций на подобные ограничения свободы передвижения может стать рост эмиграционных интенций среди населения [20].

Наряду с «добровольными мигрантами» и «недобровольными немигрантами» Дж. Карлинг и К. Шевел [17] описывают также «добровольных немигрантов», имеющих ресурсы для реализации эмиграционного поведения, но убежденных в том, что неподвижность в существующих условиях предпочтительнее международной мобильности.

Для обозначения группы индивидов, у которых нет ни стремления, ни возможностей для эмиграции, К. Шевел [39] вводит термин «покорная неподвижность». Данный тип отношения к международной миграции может быть характерен для жителей отдельных стран африканского континента и юго-восточной Азии (Индия, Сенегал, Мьянма и другие), сталкивающихся с серьезными ограничениями на поездки за рубеж [39]. Так, например, практически третья часть молодежи Сенегала, не имеющая возможности удовлетворить свои актуальные потребности на родине, даже при идеальных обстоятельствах для переезда не стала бы эмигрировать [39]. При этом среди молодых людей есть те, кто никогда даже не думал о переезде, для кого международная миграция сама по себе не является полем желаний и предметом выбора. Это может быть проявлением недостатка «способности стремиться» [7] или отражением контекста жизни субъектов. Таким образом, выявление движущих сил стремления остаться и не переезжать, наряду с драйверами эмиграционных интенций, также представляет собой актуальное научно-исследовательское направление [39].

Примером трехэтапной модели добровольной эмиграции является модель С. Клэй [29], в которой в качестве первичной стадии выделяется этап рассмотрения вопроса о переезде. В случае положительного решения



в пользу эмиграции реализуется второй этап — планирование переезда. Завершающей стадией является этап реализации запланированного.

А.С. Табор и Т.Л. Милфонт [42] описывают модель добровольной эмиграции, включающую четыре стадии: этап предварительного рассмотрения вопроса об эмиграции, этап размышления, этап действия и стадию аккультурации. Включение стадии аккультурации в модель добровольной эмиграции вполне закономерно. Зарубежные ученые нередко указывают на то, что иммигрантам в современной психологии уделяется гораздо больше внимания, нежели потенциальным эмигрантам [41]. Однако при этом признается важность изучения и *эмиграционных интенций* для понимания самого процесса принятия решения об эмиграции [29; 49].

Довольно часто в зарубежной психологии предметом исследования становится такой вид эмиграционных интенций молодежи, как эмиграционное намерение [21; 27; 29]. Тогда за основу чаще всего берется теория планируемого поведения А. Айзена [5], согласно которой намерение — это фактор готовности к определенному поведению. Чем сильнее намерение, тем больше вероятность, что человек реализует поведение.

Обоснованность изучения эмиграционных намерений как феномена, позволяющего прогнозировать реальное эмиграционное поведение, подтверждается многими исследованиями [49], в частности, тесную связь между миграционными намерениями и официально зарегистрированными миграционными потоками подтвердило исследование Дж. Тьядена с коллегами, охватившее более 160 государств [46].

Анализ теоретических оснований изучения эмиграционных интенций молодежи свидетельствует об особой значимости учета и описания макро- и микрофакторов их формирования [17]. При описании макрофакторов отмечается необходимость учета социального, политического и экономического контекста как среды развития эмиграционных интенций, взаимодействуя с которой индивидуальные психологические и социально-психологические характеристики (микрофакторы) обуславливают вектор их развития [16; 19; 32] (Дж. Карлинг, Ф. Коллинз, Ф. Мейер).

С позиции социально-психологического подхода особенно интересен социальный контекст формирования эмиграционных интенций, примером которого может стать такой феномен, как «культура миграции» [11; 16; 20; 26; 36; 38; 48], или отражение одобряемых и/или желательных в обществе норм поведения и действий, связанных с реализацией эмиграционных интенций. В данном случае эмиграционные интенции являются продуктом формирования субъективных оценок и отношений на основе посылов, транслируемых на разных уровнях (семейно-родственном, дружеском, социальном, экономическом, политическом, правовом и другие) [15].

Так, например, в отдельных странах эмиграция молодежи может рассматриваться как перспективный шаг и/или необходимый этап профессионального ста-

новления и развития [26]. Эмиграционные интенции *изначально* могут быть включены в «окно стремлений» молодежи [38], тогда реальные эмигранты становятся примером для подражания и проводниками на пути реализации этих стремлений. Такой феномен, как «культура миграции», связан с формированием особого отношения к международной мобильности в обществе [32], предполагающего не только уход от социальной стигматизации намеревающихся или уже эмигрировавших граждан [4], но и рассмотрение эмиграционного процесса как ожидаемой нормы поведения [23], как движения вперед, а не ухода [36], как процесса самообразования [48], как не просто возможного и желательного социального акта, но решающего, необходимого и даже квазиобязательного для отдельных социальных категорий [31]. К таким категориям, например, могут быть отнесены ученые и исследователи [9], для которых международная мобильность и приобретаемый за счет нее профессиональный и личностный опыт чаще всего являются капиталом личности [10; 40]. Но в отдельных случаях (как показывает, например, исследование Х. Баудера с коллегами [10], основанное на анализе 42 интервью с академическими исследователями в Германии и Канаде) имеет место «фетишизация» мобильности — отношение к эмиграции как к самоцели, самооценности вне зависимости от социального контекста осуществляемого переезда и характера приобретаемого опыта. Этот пример подтверждает необходимость рассмотрения международной мобильности как многоаспектного явления, которое может иметь для индивида и самооценное, и инструментальное значение.

Данный фокус внимания способствует более глубокому пониманию условий и факторов формирования эмиграционных интенций [16]. С одной стороны, эмиграционная активность как самоцель может быть обусловлена ценностью мобильности для человека, его тягой к приключениям, приобретению опыта и независимости [16]. Она может быть связана со стремлением молодых людей к сепарации, отделению от родительской семьи, обретением самостоятельности [20] и рассматриваться как стиль и образ жизни [27]. С другой стороны, как средство, эмиграция становится поведением, позволяющим решать значимые для индивида задачи, удовлетворять актуальные потребности [16]. При этом для каждого этапа эмиграционной активности характерны свои эмиграционные интенции.

### **Категориальное разнообразие эмиграционных интенций молодежи в современных зарубежных исследованиях**

Предметом изучения в современных зарубежных исследованиях, посвященных эмиграционным интенциям молодежи, становятся различные категории: эмиграционные желания [16; 19], эмиграционные ожидания [18; 47], эмиграционные стремления [16; 17];

32], эмиграционные намерения [21; 27; 29], готовность к эмиграции [6], вероятность эмиграции [13], планирование эмиграции [24; 47] и другие [14]. Однако более распространены работы, рассматривающие такие категории, как желания, стремления, намерения и планирование эмиграции, отражающие разные этапы и стадии эмиграционной активности.

Эмиграционное желание как эмоциональный генератор является пусковым механизмом и энергетическим потенциалом добровольного эмиграционного поведения [19]. Наличие желания эмигрировать свидетельствует о позитивной оценке личностью тех возможностей, которые предоставляет переезд. Однако только лишь желания недостаточно для реализации эмиграционного поведения. Результаты многих исследований подтверждают тот факт, что желающих эмигрировать всегда значительно больше, нежели тех, кто планирует эмиграцию и совершает какие-либо реальные действия по ее подготовке [3; 43]. Большую субъективную активность предполагает эмиграционное стремление, нежели просто желание эмигрировать [16]. Некоторые ученые, дифференцируя понятия «эмиграционное желание» и «эмиграционное стремление», указывают на роль коллективных и нормативных измерений в формировании последнего [38]. В то же время значимым маркером серьезности и устойчивости эмиграционного стремления становится формирование эмиграционного намерения и осуществление планирования эмиграции, связанное с выбором места предполагаемого пребывания, сбором материальных средств, поиском источников информационной и социальной поддержки и т. д.

Наличие категориального разнообразия в проблемном поле эмиграционных интенций молодежи требует от исследователя четкого понимания того, что он планирует изучать и измерять, а также как и с помощью каких инструментов он будет это делать.

Выявление психологических причин и драйверов эмиграционных интенций обычно предполагает использование одной из трех исследовательских стратегий [14]. Две из них фокусируются на фактической миграции. В первой стратегии — это продольные срезы на одних и тех же респондентах, осуществивших и не осуществивших миграцию. С ресурсной точки зрения это довольно дорогое и длительное мероприятие, в силу чего подобный дизайн используется нечасто [27; 28]. Вторая стратегия предполагает поперечные срезы с целью сравнения тех, кто ушел, и тех, кто остался [44]. Причем информация об эмигрантах часто поступает от их родственников и знакомых и имеет ретроспективный характер, что ведет к ограничению надежности получаемых данных [37]. В третьем случае в фокусе внимания оказываются те, кто непосредственно имеет и не имеет эмиграционные интенции. Основные данные собираются в работе с целевой выборкой, исключается ретроспективность вопросов [49].

Для изучения эмиграционных интенций чаще всего используются опросные методы. Дж. Карлинг и

К. Шевел в своей работе [17] приводят обобщенную типологию вопросов, используемых исследователями в качестве инструментов для измерения эмиграционных интенций в зависимости от используемых концепций и терминологического аппарата. Они же указывают на методологические и методические проблемы, которые могут возникнуть в процессе оценки эмиграционных интенций с помощью этих вопросов. Авторы пишут о значимости выбора слов при описании предполагаемого действия и склоняются к использованию понятий «переезд», «проживание за границей», вместо терминов «миграция» и «эмиграция». Они предостерегают также от попыток уловить сложное явление с помощью простых вопросов и призывают не ограничиваться в вопросах вариантами ответов «да» и «нет», а использовать шкалы Ликерта (понимая эмиграционные интенции как континуум) и включать в программу исследования *серии* вопросов, которые вместе давали бы описание различных сторон эмиграционных интенций респондентов. Отмечая неустойчивый характер эмиграционных интенций, Дж. Карлинг и К. Шевел указывают на значимость включения в исследовательские анкеты или интервью вопросов о возможных *прошлых* размышлениях об эмиграции и о гипотетических реакциях на вдруг предоставленные возможности эмиграции («что было бы, если...»). Наряду с этим авторы призывают выявлять и учитывать в опросах характер (постоянный или временный) планируемой эмиграции, а также срок осуществления предполагаемого респондентами переезда.

Помимо обозначенных возможных методических проблем и путей решения, в результате анализа зарубежной литературы выявлены и другие значимые тенденции организации и проведения исследований эмиграционных интенций.

К ним относится, во-первых, отход в дизайне исследований от так называемой предвзятости мобильности [17; 20], когда стремление остаться рассматривается как норма, а международная мобильность как исключительное явление, требующее объяснения. Таким образом, речь идет о необходимости рассмотрения стремления к эмиграции и стремления остаться как эквивалентных вариантов выбора личности [17].

Следующей тенденцией является сочетание качественных и количественных методов исследования при изучении эмиграционных интенций [14; 20], при этом отмечается особая роль интервью в выявлении непредсказуемых аспектов и факторов эмиграции [19]. И это особенно важно в контексте признания того, что эмиграция, как правило, не является линейным процессом, и на соответствие/несоответствие того, что планируется, тому, что происходит в реальности (реализация/нереализация эмиграционного поведения), могут влиять многочисленные контекстные, социальные и/или личные факторы [27].

Еще одна тенденция — признание важности организации психологических экспериментов [8], а также признание возможностей и перспектив использования

воображаемых ситуаций при изучении эмиграционных интенций [30] как способа обращения к образу будущего субъекта.

Нередким является и использование в современных зарубежных эмиграционных исследованиях данных, полученных в процессе глобальных опросов, проведенных на уровне страны (The Mexican Migration Project, The China Education Panel Survey, Die Sozialerhebung и другие) или нескольких государств (The Migration between Africa and Europe project, The MIGNEX, The Gallup World Poll, The EUMAGINE project, The Balkan Public Barometer и другие), а также рассмотрение эмиграционных интенций как сложных многосоставных переменных и измерение их различных аспектов [11].

### Заключение

Проведенный обзор зарубежных исследований в области психологии эмиграционных интенций молодежи позволяет сделать ряд выводов.

1. В ситуации признаваемой ограниченности экономического подхода к трактовке движущих сил эмиграционного поведения современное зарубежное научное сообщество обсуждает роль и возможности психологических исследований в данной области. Признаются перспективность и актуальность подобных работ для глубокого понимания условий и движущих сил эмиграционной активности для прогнозирования и профилактики эмиграционного поведения, анализа вероятных изменений в странах исхода. Значимость участия психологов в исследованиях, посвященных проблемам эмиграционных интенций молодежи, не подвергается сомнению, и данное направление научной деятельности за рубежом активно реализуется.

2. В теоретическом плане обращение к проблематике изучения эмиграционных интенций молодежи направляет исследователя в русло проблемы добровольного эмиграционного поведения, требует фокусировки на его процессуальном, стадиальном характере, предполагает обязательный учет существующего контекста, характера соотношения стремлений и возможностей предполагаемой эмиграции. Наиболее полно и дифференцированно, на наш взгляд, отражает процесс международной мобильности четырехэтапная модель эмиграционного поведения. Ориентация на данную модель позволяет реализовать системный и комплекс-

ный подход к исследованию эмиграционного поведения, дает возможность оценить специфику связи между определенными эмиграционными интенциями людей и реальными действиями по осуществлению переезда, позволяет выявить психологические факторы эмиграционного поведения, а в отдельных случаях оценить и предикторы возвратной миграции. Однако в методическом плане данный подход ориентирует исследователя на проведение продольных срезов, что часто требует значительных временных, трудовых и материальных затрат.

3. Предметное поле зарубежных психологических исследований эмиграционных интенций молодежи характеризуется категориальным разнообразием, включает такие понятия, как эмиграционные желания, стремления, ожидания, намерения, готовность к эмиграции, вероятность эмиграции, планирование эмиграции и другие. Наличие подобного категориального разнообразия требует от исследователя четкого определения в терминах, выбора стратегии исследования, подбора/разработки и использования адекватного психологического инструментария с учетом описываемых в литературе тенденций, ошибок и ограничений. Наиболее распространенным методом, используемым зарубежными исследователями при изучении эмиграционных интенций, является опрос. Отмечается особая роль и перспективность экспериментов, сочетания качественных и количественных методов исследования, возможности использования данных глобальных опросов (проводимых на страновом и мировом уровне). Рекомендуются отход в дизайне исследований от так называемой предвзятости мобильности, а также рассмотрение эмиграционных интенций как сложных многосоставных переменных и измерение их различных аспектов.

Ограничением данной статьи является обращение к анализу именно современных зарубежных научных исследований эмиграционной активности молодежи, опубликованных за последние 10 лет. Более ранние работы в обзоре практически не представлены.

Перспективным направлением дальнейшей работы в рамках обсуждаемой тематики является соотнесение результатов зарубежных и отечественных исследований в рассматриваемой области. Результаты проведенного обзора могут быть использованы при организации и проведении социально-психологических эмпирических исследований, нацеленных на выявление движущих сил эмиграционной активности молодежи России и других стран.

### Литература

1. *Конт-Спонвиль А.* Философский словарь. М.: Этерна, 2012. 752 с.
2. Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
3. *Муращенкова Н.В.* Взаимосвязь ценностей и эмиграционных намерений студенческой молодежи г. Смоленска // Социальная психология и общество. 2021. Том 12. № 1. С. 77—93. DOI:10.17759/sps.2021120106



4. A Brain Drain in Russian Agriculture? Migration Sentiments among Skilled Russian Rural Youth / V. Kvartiuk [et al.] // *Europe-Asia Studies*. 2020. Vol. 72. № 8. P. 1352—1377. DOI:10.1080/09668136.2020.1730305
5. Ajzen I. The theory of planned behavior // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991. Vol. 50. № 2. P. 179—211. DOI:10.1016/0749-5978(91)90020-T
6. Andresen M., Margenfeld J. International relocation mobility readiness and its antecedents // *Journal of Managerial Psychology*. 2015. Vol. 30. № 3. P. 234—249. DOI:10.1108/JMP-11-2012-0362
7. Appadurai A. The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition // *Culture and Public Action* / Eds. V. Rao, M. Walton. Stanford: Stanford University Press, 2004. P. 59—84.
8. Baláz V., Williams A.M. Experimental research methods in migration: From natural to true experiments // *Population, Space and Place*. 2017. Vol. 23. № 1. P. 1—13. DOI:10.1002/psp.1974
9. Bauder H. The international mobility of academics: a labour market perspective // *International Migration*. 2015. Vol. 53. № 1. P. 83—96. DOI:10.1111/j.1468-2435.2012.00783.x
10. Bauder H., Hannan C.-A., Lujan O. International Experience in the Academic Field: Knowledge Production, Symbolic Capital, and Mobility Fetishism // *Population, Space and Place*. 2017. Vol. 23. № 6. P. 1—13. DOI:10.1002/psp.2040
11. Benson M., O'Reilly K. From Lifestyle Migration to Lifestyle in Migration: Categories, Concepts and Ways of Thinking // *Migration Studies*. 2016. Vol. 4. № 1. P. 20—37. DOI:10.1093/migration/mnv015
12. Berlinschi R., Harutyunyan A. Do Migrants Think Differently? Evidence from Eastern European and Post-Soviet States // *International Migration Review*. 2019. Vol. 53. № 3. P. 831—868. DOI:10.1177/0197918318777745
13. Bjarnason T., Thorlindsson T. Should I Stay or Should I Go? Migration Expectations Among Youth in Icelandic Fishing and Farming Communities // *Journal of Rural Studies*. 2006. Vol. 22. № 3. P. 290—300. DOI:10.1016/j.jrurstud.2005.09.004
14. Carling J. Measuring migration aspirations and related concepts: MIGNEX Background Paper [Электронный ресурс]. Oslo: Peace Research Institute Oslo, 2019. 41 p. URL: <https://www.mignex.org/sites/default/files/2019-09/MIGNEX-Carling-Measuring-migration-aspirations-2019-v1.pdf> (дата обращения: 06.08.2021).
15. Carling J. Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2002. Vol. 28. № 1. P. 5—42. DOI:10.1080/13691830120103912
16. Carling J., Collins F. Aspiration, desire and drivers of migration // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2018. Vol. 44. № 6. P. 909—926. DOI:10.1080/1369183X.2017.1384134
17. Carling J., Schewel K. Revisiting Aspiration and Ability in International Migration // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2018. Vol. 44. № 6. P. 945—963. DOI:10.1080/1369183X.2017.1384146
18. Cebolla-Boado H., Soysal Y.N. Educational Optimism in China: Migrant Selectivity or Migration Experience? // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2018. Vol. 44. № 13. P. 2107—2126. DOI:10.1080 / 1369183X.2017.1417825
19. Collins F.L. Desire as a Theory for Migration Studies: Temporality, Assemblage and Becoming in the Narratives of Migrants // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2018. Vol. 44. № 6. P. 964—980. DOI:10.1080/1369183X.2017.1384147
20. De Haas H. Migration theory: Quo vadis? [Электронный ресурс] // IMI Working Paper Series 100. Oxford: International Migration Institute, 2014. 39 p. URL: <https://heindehaas.files.wordpress.com/2015/05/de-haas-2014-imi-wp100-migration-theory-quo-vadis.pdf> (дата обращения: 06.08.2021).
21. Dommermuth L., Klüsener S. Formation and realisation of moving intentions across the adult life course // *Population Place and Space*. 2019. Vol. 25. № 5. P. 1—24. DOI:10.1002/psp.2212
22. Emigrate or not? How would the next Spanish generation of physicians decide? A study on emigration-related reasons and motivations of advanced medical students in 11 Universities in Spain / D. Bernardini-Zambrini [et al.] // *Aten Primaria*. 2011. Vol. 43. № 5. P. 222—226. DOI:10.1016/j.aprim.2010.01.017
23. Emigration intentions and risk behaviour among university students / O. Orosová [et al.]. Košice: P.J. Šafárik University in Košice, 2017. 328 p.
24. Emigration plans after graduation of clinical medical students of ebonyi state university abakaliki, nigeria: Implications for policy / E.N. Ossai [et al.] // *Nigerian Journal of Clinical Practice*. 2020. Vol. 23. № 7. P. 995—1003. DOI:10.4103/njcp.njcp\_705\_19
25. Gajdošová B., Orosová O. Selected psychological factors in relation to emigration intentions of voluntary permanent migration of university students [Электронный ресурс] // *Ceskoslovenska Psychologie*. 2019. Vol. 63. № 3. P. 249—264. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85073368712&origin=inward&txGid=07ee958f22a56b8ba95e434bd34ab9b1> (дата обращения: 06.08.2021).
26. Graduate Emigration from Ireland: Navigating New Pathways in Familiar Places / E. Moriarty [et al.] // *Irish Journal of Sociology*. 2015. Vol. 23. № 2. P. 71—92. DOI:10.7227/IJS.23.2.6
27. Hoppe A., Fujishiro K. Relations anticipated job benefits, career aspiration, and generalized self-efficacy as predictors for migration decision-making // *International Journal of Intercultural Relations*. 2015. Vol. 47. P. 13—27. DOI:10.1016/j.ijintrel.2015.03.025
28. International migration under the microscope / F. Willekens [et al.] // *Science*. 2016. Vol. 352. № 6288. P. 897—899. DOI:10.1126/science.aaf6545



29. Kley S. Facilitators and constraints at each stage of the migration decision process // *Population Studies*. 2017. Vol. 71. № 1 (Supplement). P. 35—49. DOI:10.1080/00324728.2017.1359328
30. Koikkalainen S., Kyle D. Imagining Mobility: The Prospective Cognition Question in Migration Research // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2016. Vol. 42. № 5. P. 759—776. DOI:10.1080/1369183X.2015.1111133
31. Liu-Farrer G. Migration as Class-Based Consumption: The Emigration of the Rich in Contemporary China // *The China Quarterly*. 2016. Vol. 226. P. 499—518. DOI:10.1017/S0305741016000333
32. Meyer F. Navigating Aspirations and Expectations: Adolescents. Considerations of Outmigration From Rural Eastern Germany // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2018. Vol. 44. № 6. P. 1032—1049. DOI:10.1080/1369183X.2017.1384163
33. Migali S., Scipioni M. A global analysis of intentions to migrate [Электронный ресурс]. Ispra: European Commission, 2018. 57 p. URL: [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/technical\\_report\\_on\\_gallup\\_v7\\_finalpubsy.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/technical_report_on_gallup_v7_finalpubsy.pdf) (дата обращения: 06.08.2021).
34. Migration Intentions and Illicit Substance Use among Youth in Central Mexico / F.F. Marsiglia [et al.] // *Substance Use and Misuse*. 2011. Vol. 46. № 13. P. 1619—1627. DOI:10.3109/10826084.2011.590957
35. Non-economic emigration factors that might be pushing citizens out of Lithuania / T.A. Bryer [et al.] // *Public Policy and Administration*. 2020. Vol. 19. № 1. P. 35—52. DOI:10.5755/j01.ppa.19.1.25114
36. Nugin R. I Think That They Should go. Let Them see Something. The Context of Rural Youth's Out-migration in Post-socialist Estonia // *Journal of Rural Studies*. 2014. Vol. 34. P. 51—64. DOI:10.1016/j.jrurstud.2014.01.003
37. Polavieja Javier G., Fernández-Reino M., Ramos M. Are Migrants Selected on Motivational Orientations? Selectivity Patterns amongst International Migrants in Europe // *European Sociological Review*. 2018. Vol. 34. № 5. P. 570—588. DOI:10.1093/esr/jcy025
38. Ray D. Aspirations, Poverty and Economic Change [Электронный ресурс] // *Aspirations, Poverty and Economic Change* / Eds. A.V. Banerjee, R. Bénabou, D. Mookherjee. Oxford: Oxford University Press, 2006. P. 409—421. URL: <https://books.google.ru/books?id=qVNLt3Cei1EC&lpg=PA409&ots=tIzPrQzDNh&dq=Aspirations%20and%20Economic%20Change%20&lr&hl=ru&pg=PA409#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 06.08.2021).
39. Schewel K. Understanding the Aspiration to Stay: A Case Study of Young Adults in Senegal: IMI Working Paper 107 [Электронный ресурс]. Oxford: International Migration Institute, University of Oxford, 2015. 37 p. URL: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:6b94a8a2-e80c-43f4-9338-92b641753215> (дата обращения: 06.08.2021).
40. Sidhu R., Yeoh B., Chang S. A situated analysis of global knowledge networks: capital accumulation strategies of transnationally mobile scientists in Singapore // *Higher Education*. 2015. Vol. 69. № 1. P. 79—101. DOI:10.1007/s10734-014-9762-9
41. Tabor A., Milfont T. Family social support during the predeparture period: The experience of British migrants // *International journal of psychology: Journal international de psychologie*. 2013. Vol. 48. № 3. P. 291—299. DOI:10.1080/0207594.2011.634008
42. Tabor A.S., Milfont T.L. Migration change model: Exploring the process of migration on a psychological level // *International Journal of Intercultural Relations*. 2011. Vol. 35. № 6. P. 818—832. DOI:10.1016/j.ijintrel.2010.11.013
43. Tabor A.S., Milfont T.L., Ward C. The Migrant Personality Revisited: Individual Differences and International Mobility Intentions [Электронный ресурс] // *New Zealand Journal of Psychology*. 2015. Vol. 44. № 2. P. 89—95. URL: [https://www.psychology.org.nz/journal-archive/72176-NZJP-Vol-44-No-2\\_Sept-2015-Final-version.pdf#page=89](https://www.psychology.org.nz/journal-archive/72176-NZJP-Vol-44-No-2_Sept-2015-Final-version.pdf#page=89) (дата обращения: 06.08.2021).
44. Tartakovsky E., Patrakov E., Nikulina M. Motivational goals, group identifications, and psychosocial adjustment of returning migrants: The case of Jews returning to Russia // *International Journal of Psychology*. 2017. Vol. 52. № S1. P. 78—86. DOI:10.1002/ijop.12291
45. The Role of Psychologists in International Migration Research: Complementing Other Expertise and an Interdisciplinary Way Forward [Электронный ресурс] / S. Schwartz [et al.]. 2019. 32 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/337844689\\_The\\_Role\\_of\\_Psychologists\\_in\\_International\\_Migration\\_Research\\_Complementing\\_Other\\_Expertise\\_and\\_an\\_Interdisciplinary\\_Way\\_Forward](https://www.researchgate.net/publication/337844689_The_Role_of_Psychologists_in_International_Migration_Research_Complementing_Other_Expertise_and_an_Interdisciplinary_Way_Forward) (дата обращения: 06.08.2021).
46. Tjaden J., Auer D., Laczko F. Linking Migration Intentions with Flows: Evidence and Potential Use // *International Migration*. 2019. Vol. 57. № 1. P. 36—57. DOI:10.1111/imig.12502
47. Tong G., Persons E., Harris A.L. Getting ready ahead: socioeconomic status and parenting strategies among Chinese adolescents with emigration intentions // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2020. Ahead-of-Print, 1—23. DOI:10.1080/1369183X.2020.1759404
48. Tran L.T. Mobility as 'Becoming': A Bourdieuan Analysis of the Factors Shaping International Student Mobility // *British Journal of Sociology of Education*. 2016. Vol. 37. № 8. P. 1268—1289. DOI:10.1080/01425692.2015.1044070
49. Van Dalen H., Henkens K. Explaining emigration intentions and behaviour in the Netherlands, 2005-10 // *Population Studies*. 2013. Vol. 67. № 2. P. 225—241. DOI:10.1080/00324728.2012.725135

## References

1. Kont-Sponvil' A. *Filosofskii slovar'* [Philosophical Dictionary]. Moscow: Eterna, 2012. 752 p. (In Russ.).
2. *Kratkii psikhologicheskii slovar'* [Brief psychological dictionary]. Petrovskii A.V., Yaroshevskii M.G. (eds.). Rostov-na-Donu: Feniks, 1998. 512 p. (In Russ.).
3. Murashchenkova N.V. *Vzaimosvyaz' tsennoy i emigratsionnykh namerenii studencheskoi molodezhi g. Smolenska* [Interrelation of Values and Emigration Intentions of Student's Youth of Smolensk]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 77—93. DOI:10.17759/sps.2021120106 (In Russ.).
4. Kvartiuk V. et al. A Brain Drain in Russian Agriculture? Migration Sentiments among Skilled Russian Rural Youth. *Europe-Asia Studies*, 2020. Vol. 72, no. 8, pp. 1352—1377. DOI:10.1080/09668136.2020.1730305
5. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1991. Vol. 50, no. 2, pp. 179—211. DOI:10.1016/0749-5978(91)90020-T
6. Andresen M., Margenfeld J. International relocation mobility readiness and its antecedents. *Journal of Managerial Psychology*, 2015. Vol. 30, no. 3, pp. 234—249. DOI:10.1108/JMP-11-2012-0362
7. Appadurai A. The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. In Rao V., Walton M. (eds.), *Culture and Public Action*. Stanford: Stanford University Press, 2004, pp. 59—84.
8. Baláž V., Williams A.M. Experimental research methods in migration: From natural to true experiments. *Population, Space and Place*, 2017. Vol. 23, no. 1, pp. 1—13. DOI:10.1002/psp.1974
9. Bauder H. The international mobility of academics: a labour market perspective. *International Migration*, 2015. Vol. 53, no. 1, pp. 83—96. DOI:10.1111/j.1468-2435.2012.00783.x
10. Bauder H., Hannan C.-A., Lujan O. International Experience in the Academic Field: Knowledge Production, Symbolic Capital, and Mobility Fetishism. *Population, Space and Place*, 2017. Vol. 23, no. 6, pp. 1—13. DOI:10.1002/psp.2040
11. Benson M., O'Reilly K. From Lifestyle Migration to Lifestyle in Migration: Categories, Concepts and Ways of Thinking. *Migration Studies*, 2016. Vol. 4, no. 1, pp. 20—37. DOI:10.1093/migration/mnv015
12. Berlinski R., Harutyunyan A. Do Migrants Think Differently? Evidence from Eastern European and Post-Soviet States. *International Migration Review*, 2019. Vol. 53, no. 3, pp. 831—868. DOI:10.1177/0197918318777745
13. Bjarnason T., Thorlindsson T. Should I Stay or Should I Go? Migration Expectations Among Youth in Icelandic Fishing and Farming Communities. *Journal of Rural Studies*, 2006. Vol. 22, no. 3, pp. 290—300. DOI:10.1016/j.jrurstud.2005.09.004
14. Carling J. Measuring migration aspirations and related concepts: MIGNEX Background Paper [Elektronnyi resurs]. Oslo: Peace Research Institute Oslo, 2019. 41 p. URL: <https://www.mignex.org/sites/default/files/2019-09/MIGNEX-Carling-Measuring-migration-aspirations-2019-v1.pdf> (Accessed 06.08.2021).
15. Carling J. Migration in the Age of Involuntary Immobility: Theoretical Reflections and Cape Verdean Experiences. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2002. Vol. 28, no. 1, pp. 5—42. DOI:10.1080/13691830120103912
16. Carling J., Collins F. Aspiration, desire and drivers of migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2018. Vol. 44, no. 6, pp. 909—926. DOI:10.1080/1369183X.2017.1384134
17. Carling J., Schewel K. Revisiting Aspiration and Ability in International Migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2018. Vol. 44, no. 6, pp. 945—963. DOI:10.1080/1369183X.2017.1384146
18. Cebolla-Boado H., Soysal Y.N. Educational Optimism in China: Migrant Selectivity or Migration Experience? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2018. Vol. 44, no. 13, pp. 2107—2126. DOI:10.1080/1369183X.2017.1417825
19. Collins F.L. Desire as a Theory for Migration Studies: Temporality, Assemblage and Becoming in the Narratives of Migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2018. Vol. 44, no. 6, pp. 964—980. DOI:10.1080/1369183X.2017.1384147
20. De Haas H. Migration theory: Quo vadis? [Elektronnyi resurs]. *IMI Working Paper Series 100*. Oxford: International Migration Institute, 2014. 39 p. URL: <https://heindehaas.files.wordpress.com/2015/05/de-haas-2014-imi-wp100-migration-theory-quo-vadis.pdf> (Accessed 06.08.2021).
21. Dommermuth L., Klüsener S. Formation and realisation of moving intentions across the adult life course. *Population Place and Space*, 2019. Vol. 25, no. 5, pp. 1—24. DOI:10.1002/psp.2212
22. Bernardini-Zambrini D. et al. Emigrate or not? How would the next Spanish generation of physicians decide? A study on emigration-related reasons and motivations of advanced medical students in 11 Universities in Spain. *Aten Primaria*, 2011. Vol. 43, no. 5, pp. 222—226. DOI:10.1016/j.aprim.2010.01.017
23. Orosová O. et al. Emigration intentions and risk behaviour among university students. Košice: P.J. Šafárik University in Košice, 2017. 328 p.
24. Ossai E.N. et al. Emigration plans after graduation of clinical medical students of ebonyi state university abakaliki, nigeria: Implications for policy. *Nigerian Journal of Clinical Practice*, 2020. Vol. 23, no. 7, pp. 995—1003. DOI:10.4103/njcp.njcp\_705\_19
25. Gajdošová B., Orosová O. Selected psychological factors in relation to emigration intentions of voluntary permanent migration of university students [Elektronnyi resurs]. *Ceskoslovenska Psychologie*, 2019. Vol. 63, no. 3, pp. 249—264. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85073368712&origin=inward&txGid=07ee958f22a56b8ba95e434bd34ab9b1> (Accessed 06.08.2021).

26. Moriarty E. et al. Graduate Emigration from Ireland: Navigating New Pathways in Familiar Places. *Irish Journal of Sociology*, 2015. Vol. 23, no. 2, pp. 71—92. DOI:10.7227/IJS.23.2.6
27. Hoppe A., Fujishiro K. Relations anticipated job benefits, career aspiration, and generalized self-efficacy as predictors for migration decision-making. *International Journal of Intercultural Relations*, 2015. Vol. 47, pp. 13—27. DOI:10.1016/j.ijintrel.2015.03.025
28. Willekens F. et al. International migration under the microscope. *Science*, 2016. Vol. 352, no. 6288, pp. 897—899. DOI:10.1126/science.aaf6545
29. Kley S. Facilitators and constraints at each stage of the migration decision process. *Population Studies*, 2017. Vol. 71, no. 1 (Supplement), pp. 35—49. DOI:10.1080/00324728.2017.1359328
30. Koikkalainen S., Kyle D. Imagining Mobility: The Prospective Cognition Question in Migration Research. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2016. Vol. 42, no. 5, pp. 759—776. DOI:10.1080/1369183X.2015.1111133
31. Liu-Farrer G. Migration as Class-Based Consumption: The Emigration of the Rich in Contemporary China. *The China Quarterly*, 2016. Vol. 226, pp. 499—518. DOI:10.1017/S0305741016000333
32. Meyer F. Navigating Aspirations and Expectations: Adolescents. Considerations of Outmigration From Rural Eastern Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2018. Vol. 44, no. 6, pp. 1032—1049. DOI:10.1080/1369183X.2017.1384163
33. Migali S., Scipioni M. A global analysis of intentions to migrate [Elektronnyi resurs]. Ispra: European Commission, 2018. 57 p. URL: [https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/technical\\_report\\_on\\_gallup\\_v7\\_finalpubsy.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/technical_report_on_gallup_v7_finalpubsy.pdf) (Accessed 06.08.2021).
34. Marsiglia F.F. et al. Migration Intentions and Illicit Substance Use among Youth in Central Mexico. *Substance Use and Misuse*, 2011. Vol. 46, no. 13, pp. 1619—1627. DOI:10.3109/10826084.2011.590957
35. Bryer T.A. et al. Non-economic emigration factors that might be pushing citizens out of Lithuania. *Public Policy and Administration*, 2020. Vol. 19, no. 1, pp. 35—52. DOI:10.5755/j01.ppaa.19.1.25114
36. Nugin R. I Think That They Should go. Let Them see Something. The Context of Rural Youth's Out-migration in Post-socialist Estonia. *Journal of Rural Studies*, 2014. Vol. 34, pp. 51—64. DOI:10.1016/j.jrurstud.2014.01.003
37. Polavieja Javier G., Fernández-Reino M., Ramos M. Are Migrants Selected on Motivational Orientations? Selectivity Patterns amongst International Migrants in Europe. *European Sociological Review*, 2018. Vol. 34, no. 5, pp. 570—588. DOI:10.1093/esr/jcy025
38. Ray D. Aspirations, Poverty and Economic Change [Elektronnyi resurs]. *Aspirations, Poverty and Economic Change*. Banerjee A.V., Bénabou R., Mookherjee D. (eds.). Oxford: Oxford University Press, 2006, pp. 409—421. URL: <https://books.google.ru/books?id=qVNLt3Ce1EC&lpg=PA409&ots=tIzPrQzDNh&dq=Aspirations%2C%20Poverty%20and%20Economic%20Change%20&lr&hl=ru&pg=PA409#v=onepage&q&f=false> (Accessed 06.08.2021).
39. Schewel K. Understanding the Aspiration to Stay: A Case Study of Young Adults in Senegal: IMI Working Paper 107 [Elektronnyi resurs]. Oxford: International Migration Institute, University of Oxford, 2015. 37 p. URL: <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:6b94a8a2-e80c-43f4-9338-92b641753215> (Accessed 06.08.2021).
40. Sidhu R., Yeoh B., Chang S. A situated analysis of global knowledge networks: capital accumulation strategies of transnationally mobile scientists in Singapore. *Higher Education*, 2015. Vol. 69, no. 1, pp. 79—101. DOI:10.1007/s10734-014-9762-9
41. Tabor A., Milfont T. Family social support during the predeparture period: The experience of British migrants. *International journal of psychology: Journal internationale de psychologie*, 2013. Vol. 48, no. 3, pp. 291—299. DOI:10.1080/00207594.2011.634008
42. Tabor A.S., Milfont T.L. Migration change model: Exploring the process of migration on a psychological level. *International Journal of Intercultural Relations*, 2011. Vol. 35, no. 6, pp. 818—832. DOI:10.1016/j.ijintrel.2010.11.013
43. Tabor A.S., Milfont T.L., Ward C. The Migrant Personality Revisited: Individual Differences and International Mobility Intentions [Elektronnyi resurs]. *New Zealand Journal of Psychology*, 2015. Vol. 44, no. 2, pp. 89—95. URL: [https://www.psychology.org.nz/journal-archive/72176-NZJP-Vol-44-No-2\\_Sept-2015-Final-version.pdf#page=89](https://www.psychology.org.nz/journal-archive/72176-NZJP-Vol-44-No-2_Sept-2015-Final-version.pdf#page=89) (Accessed 06.08.2021).
44. Tartakovsky E., Patrakov E., Nikulina M. Motivational goals, group identifications, and psychosocial adjustment of returning migrants: The case of Jews returning to Russia. *International Journal of Psychology*, 2017. Vol. 52, no. S1, pp. 78—86. DOI:10.1002/ijop.12291
45. Schwartz S. et al. The Role of Psychologists in International Migration Research: Complementing Other Expertise and an Interdisciplinary Way Forward [Elektronnyi resurs]. 2019. 32 p. URL: [https://www.researchgate.net/publication/337844689\\_The\\_Role\\_of\\_Psychologists\\_in\\_International\\_Migration\\_Research\\_Complementing\\_Other\\_Expertise\\_and\\_an\\_Interdisciplinary\\_Way\\_Forward](https://www.researchgate.net/publication/337844689_The_Role_of_Psychologists_in_International_Migration_Research_Complementing_Other_Expertise_and_an_Interdisciplinary_Way_Forward) (Accessed 06.08.2021).
46. Tjaden J., Auer D., Laczko F. Linking Migration Intentions with Flows: Evidence and Potential Use. *International Migration*, 2019. Vol. 57, no. 1, pp. 36—57. DOI:10.1111/imig.12502
47. Tong G., Persons E., Harris A.L. Getting ready ahead: socioeconomic status and parenting strategies among Chinese adolescents with emigration intentions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2020. AHEAD-OF-PRINT, 1—23. DOI:10.1080/1369183X.2020.1759404

48. Tran L.T. Mobility as ‘Becoming’: A Bourdieuan Analysis of the Factors Shaping International Student Mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 2016. Vol. 37, no. 8, pp. 1268—1289. DOI:10.1080/01425692.2015.1044070
49. Van Dalen H., Henkens K. Explaining emigration intentions and behaviour in the Netherlands, 2005-10. *Population Studies*, 2013. Vol. 67, no. 2, pp. 225—241. DOI:10.1080/00324728.2012.725135

**Информация об авторах**

Муращенко Надежда Викторовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: [ncel@yandex.ru](mailto:ncel@yandex.ru)

**Information about the authors**

*Nadezhda V. Murashcenkova*, PhD in Psychology, Research Fellow, Centre for Sociocultural Research, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: [ncel@yandex.ru](mailto:ncel@yandex.ru)

Получена 13.11.2020

Received 13.11.2020

Принята в печать 08.12.2020

Accepted 08.12.2020



---

## ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

---

### Виртуальная реальность и образование

*Хозе Е.Г.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВОМГППУ);  
Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>, e-mail: [house.yu@gmail.com](mailto:house.yu@gmail.com)*

Обсуждаются теоретические и методологические проблемы, поднимаемые в парадигме виртуальной образовательной онтологии. Представлены подходы и модели виртуального образования и их взаимосвязь с формами обучения, предлагаемые зарубежными исследователями. Дано философское и онтологическое обоснование положений виртуального образования, выделяются виды и уровни виртуальной реальности, представленные отечественными исследователями. Обзор эмпирических результатов раскрыл проработанность иммерсивных свойств виртуальной реальности и показал, что выраженность чувства присутствия зависит от эффективности когнитивных контрольных функций, качества виртуальной реальности и уровня погружения. Разработанные отечественными исследователями виртуальные программы обучения, по результатам тестирования, показали улучшение ответов у слабо успевающих учащихся на 40—50%, а у отличников и одаренных — на 100%. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о положительном влиянии виртуального образования на успеваемость.

**Ключевые слова:** образовательная виртуальная реальность, моделируемые пространства, иммерсивные свойства, онтология виртуального образования, конструктивистское и ситуативное обучение.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках госзадания Министерства просвещения РФ № 730000Ф.99.1.БВ09АА00006 «Влияние технологий виртуальной реальности высшего уровня на психическое развитие в юношеском возрасте».

**Благодарности.** Автор благодарит за помощь в организации исследования научного руководителя проекта В.В. Селиванова.

**Для цитаты:** *Хозе Е.Г.* Виртуальная реальность и образование [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 68—78. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100307>

### Virtual reality and education

*Evgeny G. Khoze*

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>, e-mail: [house.yu@gmail.com](mailto:house.yu@gmail.com)*

The theoretical and methodological problems raised in the paradigm of virtual educational ontology are discussed. The approaches and models of virtual education and their relationship with the forms of education, proposed by foreign researchers, are presented. The philosophical and ontological substantiation of the provisions of virtual education is given, the types and levels of virtual reality presented by national researchers are highlighted. A review of empirical results revealed the elaboration of the immersive properties of virtual reality and showed that the severity of the sense of presence depends on the effectiveness of cognitive control functions, the quality of virtual reality and the level of immersion. The virtual training programs developed by national researchers, according to the test results, showed an improvement in the answers of poorly performing students by 40—50%, and among excellent students and gifted ones by 100%. The results obtained strongly indicate the positive impact of virtual education on academic performance.

**Keywords:** educational virtual reality, simulated spaces, immersive properties, ontology of virtual education, constructivist and situational learning.

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 730000F.99.1.BV09AA00006 “The influence of high-level virtual reality technologies on mental development in adolescence”.

**Acknowledgements.** The author is grateful for help in organizing the research of the scientific leader of the project V.V. Selivanov.

**For citation:** Khoze E.G. Virtual reality and education. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 68—78. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100307> (In Russ.).

## Введение

Продвинутые информационные технологии и инновации в форме виртуальной реальности (VR) стали новой парадигмой образования.

Отечественные авторы отмечают, что VR является новой онтологией — это новое бытие современного человека. Оно приводит к погружению личности в информационную среду, обеспечивающую возможность осуществления действий с виртуальными объектами [1]. Немаловажно также, что современное поколение обучающихся имеет хорошие компьютерные навыки и ожидает от образовательной системы использования передовых технологий в учебном процессе.

Это означает, что развитие VR, как иммерсивных интерактивных технологий, считающихся студенческим сообществом привлекательными, может сыграть важную вспомогательную роль в процессе обучения.

В целом, VR уже достаточно давно используется как в образовательных программах, так и во множестве других сфер деятельности, в числе которых: военная подготовка, автомобиле- и машиностроение, медицина, психология, психотерапия, геологоразведка и широкий спектр развлечений [1; 2; 8; 21].

Начиная с 2010 года, количество публикаций, освещающих место и проблемы VR в образовании, растет в геометрической прогрессии.

Связывается эта тенденция с глобальным масштабом развития удаленного обучения и радикально изменившимися представлениями о безопасности в будущем.

В то же время имеется и ряд ограничений, препятствующих широкому развитию VR-технологий.

Так, например, в статье Петры Акзель автор обращает внимание на то, что, по данным декабрьского номера журнала *Fortuna* за 2015 год, 2016 год был провозглашен годом VR. Однако еще в начале 2015 года известные разработчики технологий VR (в частности Ndivia) и аналитики предупреждали об отсутствии технических возможностей, необходимых для масштабного развития VR [6; 32].

Обосновывался этот дефицит тем, что по состоянию на 2016 год количество компьютеров в мире, пригодных для новых VR-разработок, насчитывалось в пределах 13 миллионов (всего лишь около 1% от общемирового их количества — 1,4 миллиарда).

Из этого следует, что на тот момент возможность широкого развития технологий VR вызывала сомнение и считать 2016 год годом VR было бы сомнительно.

Из этих же источников известны прогнозы экспертов, которые предполагали, что к 2020 году число пригодных в обсуждаемом аспекте компьютеров возрастет

примерно до 100 миллионов (около 7% от общемирового количества) [34].

Существовали и другие причины, препятствующие широкомасштабному развитию данного направления, в том числе отсутствие доступного контента, в связи с его высокой стоимостью, и недостаточно изученные исследователями физические и психологические последствия от воздействий, которым подвергаются пользователи [8].

В то же время в настоящий момент в большинстве работ в этой области VR-технологии в образовании отмечаются с положительной стороны.

Об этом свидетельствуют и обоснованные выводы, сделанные отечественными исследователями, отмечающими как высокую экологическую безопасность технологического оборудования, так и безопасное воздействие на психику человека, что делает возможным использование VR-технологий в самых разных образовательных и тренинговых программах, начиная с младшего школьного возраста [1; 2].

Однако все еще остаются действенными ограничения, препятствующие новым разработкам и использованию VR в образовании — по-прежнему высока стоимость разработки VR-контента, остаются вопросы к уровню пользовательских компетенций у преподавателей.

## Виртуальная реальность

VR — это один из профессиональных и научных терминов, получивших широкое распространение, но пока еще не имеющий общепризнанного четкого значения [1; 34]. Авторство термина «виртуальная реальность» принадлежит пионеру в VR-разработках Джарону Ланье (1989), изначально определившему VR как компьютерную иллюзию.

Сейчас этот термин получил широкое распространение и обозначает трехмерное компьютерное моделирование, создающее эффект реальности без ее реального физического качества [6].

В то же время в работах В. Селиванова выделяются два основных значения термина VR. В широком смысле речь идет о всей информационной среде, создаваемой при помощи цифровых технологий. В узком смысле VR определяется как высший продукт программирования, связанный с моделированием внешнего и внутреннего мира человека, с использованием иммерсивных 3D-информационных сред, являющихся вершиной современного программирования и электроники [1].

Развернутую характеристику VR дает в своем обзоре П. Акзель, ссылаясь на работу группы авторов, отмеча-

ющих, что, используя визуальные, слуховые или тактильные устройства, человек-оператор может воспринимать окружающую среду, как если бы она была частью реального мира [34].

Создаваемый при помощи цифровых технологий мир может быть моделью объекта из реального мира, например, здания; или моделью абстрактного мира, который не представлен в мире реальном непосредственно, но хорошо известен людям, например, модель химической молекулы или совокупность параметров; или же это может быть среда из полностью вымышленного мира научной фантастики [34].

Другие авторы, в частности, Бурдеа и Койффе, определяют VR как уникальное мощное компьютерное приложение (с помощью которого люди могут взаимодействовать с цифровой средой) позволяющее имитировать реальную жизнь и при этом задействовать все органы чувств, достигая поставленных целей [14].

Концепция VR построена на понимании ее конструкта как объединившего в себе философские и естественно-научные воззрения на познавательные возможности человека с их обеспечением.

В начале двухтысячных годов прошлого столетия в отечественной философии и психологии одним из первых проблему подлинной VR начал разрабатывать Н. Носов. Этот исследователь изучал виртуальные психические состояния, характеризуя глубину их природы как область соприкосновения человека с высшей реальностью. Им же были выделены свойства VR: производность по отношению к реальному объективному миру; актуальность (существование в реальном времени при непосредственном наблюдении; автономность (уникальные закономерности, пространственно-временные ограничения); интерактивность (возможность взаимодействия с иными реальностями).

Отечественные философские традиции отмечают и В. Селивановым, который поддерживает и приводит позицию А. Иванова, подчеркивающего, что VR не имеет самостоятельного бытия, а включена в систему общественной и индивидуальной действительности в современных реалиях. VR является результатом взаимодополняемости и взаимодействия материальных и идеальных форм бытия [1].

Российские исследователи выделяют подмножество видов VR, различая: «естественную виртуальность»; «искусство как виртуальную реальность»; «паравиртуальную реальность» (психоделическое искусство); «протовиртуальную реальность» (создаваемую с помощью компьютерных программ в киноиндустрии и компьютерных играх).

В. Селиванов с коллегами выделяют три основных уровня VR. В первичный уровень авторы включают искусственную реальность, создаваемую человеком без цифровых технологий (традиционные произведения искусства; продукты деятельности воображения — мифологические персонажи, сказки, былины и т. д.); измененные состояния сознания (клинические психотические состояния, гипнотические трансовые состояния).

Вторичный уровень включает искусственную реальность, создаваемую человеком при помощи цифровых технологий с низкой степенью выраженности интерактивности и анимации (информационное пространство: интернет, программные продукты персонального компьютера и др.).

И, наконец, третий уровень — включает искусственную информационную реальность, созданную с целью максимально приближенной имитации обычной реальности при помощи цифровых технологий, характеризующуюся высокой анимацией и интерактивностью [5].

Особого внимания заслуживают иммерсивные свойства VR, которые многими авторами характеризуются в двух плоскостях. С одной стороны, они обеспечиваются технологическими устройствами, которые определяют, в какой мере виртуальная среда является реалистичной. С другой стороны, они обеспечиваются индивидуально-психологическими особенностями личности самого наблюдателя, которые определяют, в какой мере пользователь воспринимает виртуальную среду как реальную в условиях моделируемого контекста [4; 9].

Психологические аспекты иммерсионного свойства имеют особое значение для технологий VR, так как именно они порождают чувство присутствия у наблюдателя — это субъективный феномен, не определяемый полностью технологическими особенностями VR-систем [4].

Так, например, на иммерсивное свойство оказывают влияние экстраверсия, локус контроля, психологическая абсорбция и др. [36]. Хотя влияние, например, экстраверсии носит не однозначный характер, она может не влиять на повышение чувства присутствия, как и интроверсия может не влиять на понижение [4]. В работе Б. Величковского с коллегами также показано, что выраженность чувства присутствия может зависеть от эффективности контрольных функций, таких как переключение, подавление интерференции и обновление рабочей памяти, а также зависит от качества виртуальной среды и уровня иммерсивности [4].

## Образовательная VR

В последние годы наблюдается растущий интерес к использованию VR в образовательных целях по всему миру [22].

Образовательная VR — отдельная область применения цифровых технологий, направленная на обеспечение образовательного процесса, позволяющая расширить объем знаний, опирающаяся на достоверную информацию, потенциально связанная с другими методами обучения, ориентированная на участников образовательного процесса — преподавателей и обучающихся.

Методы обучения с применением образовательной VR отличаются от обычных. Обычное обучение требует от обучающегося высокой степени личной заинтересованности, принятия ответственности, кропотливой

работы зачастую в условиях личностной автономии, с обычными источниками информации, нередко требующими дополнительного разъяснения.

В то же время обучение в условиях образовательной VR позволяет моделировать сложную визуально-пространственно-слуховую среду, со множеством стимулов и возможностью погружения в транслируемый с различными воплощениями материал, с возможностью осуществления действий с виртуальными предметами и объектами, содействующими получению сложного опыта.

Так, например, в работах В. Селиванова отмечается, что процесс обучения, организованный в адекватной VR, создает эффективную дидактическую среду с широкими возможностями, продуцирующую качественно новые свойства, не содержащиеся в традиционных методах [1].

Используемая в педагогических целях VR является образовательной технологией, выступающей системой последовательных действий, в отличие от методики образования выстраивающаяся в качестве жесткого алгоритма действий и предписаний, гарантирующего реализацию поставленной цели [1; 37; 38].

Для обеспечения образовательной VR необходимы технологические интерфейсы, обеспечивающие иммерсивный опыт. Известны три типа интерфейсов, обеспечивающих возможности, подходящие для обучения:

— VR, обеспечивающая среду сенсорного погружения, иллюзию присутствия тела и опыт интенсивного участия;

— Многопользовательская VR (MUVE), обеспечивающая ментальное присутствие в создаваемой среде опосредованно персональными аватарами, без сенсорной стимуляции, с возможностью взаимодействовать с другими аватарами;

— Смешанная, или дополненная, реальность, где сгенерированная цифровыми технологиями информация обогащает, формирует, ускоряет или замедляет реальные ситуации [18].

Характеристики образовательной VR представлены в обзоре П. Аксель:

— VR, создающая смоделированную среду с пространственно-визуальной логикой, где учащийся может взять на себя роли наблюдателя, участника и творца;

— VR, создающая сложные обстоятельства, реализуя возможности погружения и понимания, мульти-сенсорного опыта, социальных взаимодействий и сотрудничества;

— VR, взаимосвязанная с физической реальностью (ФР) различающаяся по типам:

- субтрактивная ФР (социокультурные ситуации и переживания, к которым трудно или невозможно получить доступ в физическом или психическом плане);

- аддитивная и/или дополненная ФР (иллюстративная или сливающаяся с физической реальностью);

- конкретизирующая ФР (представляющая объекты физической реальности, к которым можно

получить доступ только абстрактным способом, с творческим участием в этом, например, управление работой нейронов или знакомство с политическими процессами);

- независимая ФР (создание альтернативы реальности, воображаемой, вымышленной);

— VR, уменьшающая или устраняющая потенциальные физические и моральные последствия, снимая бремя ответственности за результаты деятельности в моделируемой среде, тем самым создавая возможность защищенного и безопасного опыта. В то же время имеющая возможность усиливать бремя ответственности (без возможности контроля тем, на кого оказывается воздействие) в целях усиления когнитивного аспекта ответственности (среда, насыщенная специфическими стимулами) [34; 15].

В. Селиванов выделяет три типа технологической продукции, способной реализовать высший уровень VR.

1. Широкодоступные мониторы персональных компьютеров, демонстрирующие изображение, сгенерированное с высокой степенью анимации, при том, что все или частично объекты изображений реальных предметов выполнены в 3D-формате (например, созданные в мультиплатформенном инструменте Unity, пригодном для формирования 3D-изображений).

2. Портативный шлем или очки VR (HMD — HeadMountedDisplay). Разработаны три типа HMD-систем, в числе которых: с подачей изображения сгенерированного только компьютером; с подачей видеоизображения реального мира; с подачей комбинированного изображения, сгенерированного компьютером в комбинации с реальным видеоизображением. Данный тип относится к дополненной VR, отличающейся тем, что параллельно с демонстрацией реальной ситуации проецируются не существующие в зрительном поле дополнительные объекты.

3. Комнаты VR — CAVE (Cave Automatic Virtual Environment). Данный вид VR, называемый Селивановым CAVE-реальность, характеризуется тем, что формирует у пользователя иллюзию объемного объекта посредством вывода на несколько экранов особым образом сформированные проекции виртуальных объектов, задействуя зрительный механизм восприятия объемного изображения параллакс движения (Motion Parallax). Данная технология позволяет моделировать широкий спектр сложных динамических виртуальных сцен, способствует достижению более глубокого погружения в виртуальную среду, в отличие от технологии с системой HMD [11].

CAVE-системы отличаются тем, что являются уникальными в каждом отдельном случае, спроектированными с учетом потребностей заказчика. Комнаты представляют из себя три стены и пол, являющиеся мониторами с транслируемым изображением, создавая более высокий эффект присутствия за счет пересчета стерео-сцен в режиме реального времени. CAVE-система автоматически под-



страивается под индивидуальные параметры пользователя, устанавливая интерактивное взаимодействие с виртуальными объектами. Дополнительно в CAVE-системах имеются специальные устройства (флайстики), носимые в руках пользователя, позволяющие ему дотрагиваться до виртуальных объектов и манипулировать ими.

Используемый в образовательной VR контент, по характеру оказываемого на пользователя воздействия, рассматривается в работе Доули и Дэдэ. Авторы анализируют ряд факторов, в числе которых: критерии педагогической направленности дизайна VR (явная/неявная педагогическая цель); организуемые VR-контентом формы поведения (кооперация/конкуренция); надежность, проверяемость и точность информации; формализовано ли объяснение предполагаемых результатов обучения или же оно скорее неформальное, подразумеваемое [17].

В своем обзоре П. Акзель выделяет три группы продуктов образовательной VR со своими преимуществами и недостатками.

Первая группа включает образовательные VR-продукты, предназначенные исключительно для обучения (например, Quest Atlantis, Rome). Преимущество программы в том, что она четко следует целям обучения. В качестве недостатка Акзель отмечает, что образовательную направленность программы пользователю сложно обнаружить и это снижает мотивацию к обучению.

Вторая группа включает образовательные VR-продукты, основной целью которых является создание смоделированных коммуникативных социальных ситуаций и развлечений, но также включающих образовательные функции (например, виртуальные онлайн-экскурсии по музеям, Jump Start). Использование таких типов для групповых занятий в онлайн-формате не отвечает требованиям безопасности и связано с высокой вероятностью встретить неизвестных онлайн-игроков или участников.

Третья группа включает иммерсивные виртуальные продукты, используемые для игровых целей, также позволяющие использовать их для разработки VR-контента с образовательными целями (например, Minecraft или Second Life) [34].

В процессе разработки VR-контента Акзель также отмечает ряд проблем, ссылаясь и на других исследователей, с которыми сталкиваются заказчики образовательных VR-продуктов. Например, проблема может быть в сложности постановки точных целей разработчикам, в отсутствии компетентности или новаторских намерениях, что в результате может формировать у пользователя когнитивную перегрузку и/или слабую мотивацию. Акзель отмечает, что в основном образовательная VR нацелена на пользователей в возрасте от 10 до 15 лет, тогда как пользователи более старшего возраста, включая взрослых, предпочитают виртуальные пространства, пригодные для создания собственного содержания [34; 15].

## Образовательная VR и модели обучения

В обзоре технологий образовательной VR, использующих для обучения сложные среды, с иммерсивными феноменами, при интерактивном взаимодействии пользователя, П. Акзель сформулировала теоретические представления к обучению, опирающиеся на три подхода [7].

Так, например, в числе первого подхода к использованию образовательной VR автор предлагает рассматривать конструктивистский подход, опирающийся на теоретическую модель Пиаже об эволюции ментальных моделей в когнитивном развитии детей (1936; 1957), подкрепляемую и в работах других авторов [13; 39; 33].

Конструктивистский подход в образовании позволяет учащимся открывать, определять и выявлять взаимосвязи, активно и творчески накапливать, а учителям творчески генерировать знания. В процессе обучения в образовательной VR учащимся предлагается проблема в определенном контексте, для которой они должны выработать индивидуальное или коллективное решение. В данном ключе решение оказывается ненормативным и не универсальным, и не всегда приводящим к решению проблемы.

В то же время эффективность обучения можно анализировать в самом процессе решения проблемы, независимо от результата.

Таким образом, VR безусловно способствуют процессу обучения, обеспечивая высокую мотивацию и вовлеченность участников образовательного процесса посредством сенсорной стимуляции, создавая индивидуальную или групповую активность, усиливающую эффект [34; 35].

Второй подход именуется экспериментальным обучением. В данном ключе субъект создает смыслы и получает знания например, вне стандартного распространения знаний от эксперта к неспециалисту. В этой структуре знания основаны на индивидуальном и/или коллективном опыте, получены эмпирическим путем в инсайтах, снижающих критику при интерпретации опыта. В то же время, как индивидуально, так и в группе, опыт интерпретируется в соответствии с социокультурными установками, что, в свою очередь, приводит к рефлексивному активному поведению. Этот подход связан с рядом образовательных методов, в основном имеющих циклический процесс, состоящий из нескольких этапов и элементов [19].

Циклический процесс ориентирован на получение новых знаний — в процессе наблюдений, размышлений и действий [23; 26]. Однако П. Акзель отмечает, что опыт повседневной жизни не всегда способствует получению новых знаний, в отличие от методов эмпирического обучения, которые разработаны таким образом, что преодолеваемые препятствия действительно эмпирически создают новые знания. В реальном мире опыт может быть первичным (непосредственным) или вторичным (опосредованным), например, при выполнении задания в школьном классе. В свою очередь, VR

создает эффективный гибридный опосредованный опыт, который можно использовать в образовании [34].

Важно и то, что вторичный опыт в реальном мире имеет определенную дистанцию в пространственном, временном, культурном и контекстуальном отношении, например, как при получении некоторой новости в форме текстового или мультимедийного сообщения [36]. Но, в отличие от реального вторичного опыта, в VR присутствие медиатехнологий осязаемо физически (дисплей или VR-шлем, канат или беговая дорожка и их физические последствия, такие как потоотделение); опосредованность может перестать рефлексироваться восприятием, что позволяет создавать условия ментально непосредственного воздействия на вовлеченного пользователя.

Таким образом, VR как средство эмпирического обучения является высокоэффективным инструментом, формирующим реалистичные представления, делая весь цикл (смысл, мышление, действие и рефлексия) наиболее подходящим для эмпирического опыта, в отличие от школьной задачи в виде текста или устных инструкций учителя [34].

Наконец, третий подход, связанный с двумя предыдущими, — обучение, связанное с контекстом ситуации.

В данном ключе подход подчеркивает важность присутствия, вовлеченности в контекст ситуации и типа обучения, которое может быть более интенсивным, в зависимости от степени интегрированности в ситуацию. Ситуация предписывает исследование и интерпретацию изменений в контексте, активное участие, интерактивное взаимодействие, ситуационную вовлеченность, а следовательно, погружение.

Подобные приемы позволяют реализовывать метакогнитивное обучение, предполагающее постановку рефлексивных вопросов, способствующее получению нового знания [18; 28]. В то же время контекстное обучение требует привлечения дополнительных человеческих и экономических ресурсов, значительно больше времени, например, путешествия, визиты в компании, стажировки и т. д. VR также может иметь свои трудности, но позволяет использовать медиаресурсы, соизмеримые с реальными ситуациями в зависимости от интенсивности и тонко варьируемого ситуационного контекста.

Таким образом, при проектировании контента образовательной VR, конструктивистский подход может опираться на генерацию знаний, эмпирический подход может опираться на опыт, а ситуативный — на ситуационный контекст [34].

В метаанализе почти 500 научных исследований [19; 20] выделили три функции использования виртуальной реальности и виртуальных миров в начальном, среднем и высшем образовании:

- 1) VR как пространство коммуникации;
- 2) VR как моделирование физических пространств;
- 3) VR как пространство опыта.

Для первого типа Дьюи разработал педагогическую модель социального обучения в виртуальной реально-

сти SNKC (Social Network Knowledge Construction) [19]. SNKC описывает пять шагов, которые предпринимают новички в VR, чтобы включиться в социальную сеть. Изначально обучающийся начинает процесс как неопытный, ищущий свой путь в VR, а затем заканчивает его как наставник, наблюдая, идентифицируя, внося личный вклад в создаваемую реальность, а затем контролируя ее [19; 29].

В работе С. Ермакова рассматриваются факторы, влияющие на результаты обучения и учебную мотивацию, в дистанционном формате, а также и виды современного электронного обучения [3]. В целях повышения уровня вовлеченности в образовательный процесс, реализуемый в дистанционном формате, автор предлагает метод геймификации.

В качестве эффективного инструмента для мотивационного проектирования автор выделяет метод «Октализа», позволяющий регулировать баланс геймификационных техник и контролировать элементы игрового процесса, подбирая не препятствующие учебной мотивации и приводящие к повышению уровня успеваемости в обучении [3].

Под руководством В. Селиванова созданы обучающие программы, реализованные в настоящей виртуальной среде, для обучающихся старших классов общеобразовательных школ по биологии и геометрии. Обнаружена высокая дидактическая эффективность разработанных программ, проявившаяся в существенном повышении познавательной мотивации и интереса у обучающихся (98%) [1].

Результаты тестов показали, что слабо успевающие учащиеся, повысили успеваемость на 40—50 %, а отличники и одаренные учащиеся — более чем в 2 раза (на 100%). Полученные высокие показатели убедительно свидетельствуют о позитивном влиянии образовательной VR на приобретение знаний обучающимися [1].

### Образовательная VR в контексте обучения

По мнению П. Акзель, VR может быть использована для поддержки шести взаимоисключающих типов обучения, которые представлены в ее обзорной статье [34; 15].

Первый тип — обучение по методу наблюдения, предлагающий опыт с чувственными ощущениями благодаря новейшим медиаресурсам, позволяющий выходить за физические границы. Например, виртуальные кампусы, музеи, архаичные исторические места, произведения искусства и природные образования, которые можно познавать, наблюдать с близкого расстояния, без реального присутствия [34].

Основной идеей здесь автор выделяет познание с многочисленными перспективами, доступными в VR, не требующими дополнительных физических и экономических ресурсов (по типу обучения в контексте) [34; 15].

Второй тип — обучение, основанное на деятельности, которое предполагает активные действия с

проживанием бремени последствий в VR среде. При этом целью обучения может быть не только осмысление каких-то сложных вещей, но и тестирование уже имеющихся знаний (например, физические и математические законы, правила языка, социальные нормы и др.).

Здесь обучение в основном характеризуется получаемым опытом, пробами и ошибками с обратной связью без физических и социальных последствий (по типу эмпирического обучения) [34; 15].

Третий тип — социальное обучение, которое позволяет кооперироваться для решения задач, преодолевая физические границы (например, гарвардский виртуальный онлайн-проект NBX Live) (edx.org, 2016).

Описывая возможности взаимодействия в создаваемых новыми технологиями платформах Говард Рейнхолд говорит о новом методе обучения, именуемом «реагогия» [20]. Процесс обучения основан на совместном исследовании в сотрудничестве, в присутствии другого ученика, с активной критической обратной связью, но с высокой ответственностью.

В данном случае ключевыми элементами обучения выступают обмен знаниями, совместное присутствие, взаимодействие и сотрудничество (по типу обучения в контексте) [34].

Четвертый тип — экспериментальное обучение. Некоторые области исследований и учебные материалы могут быть построены только в воспринимаемой реальности с помощью моделирования, потому что они либо недоступны для органов чувств человека, либо слишком сложны во временной перспективе и компонентах.

Примерами могут служить наночастицы и демократические институты социума. Использование VR позволяет создавать явления, которые до недавнего времени оценивались лишь на абстрактном уровне, конкретными и пригодными для манипулирования с ними в визуальном и эмпирическом плане (например, анатомический атлас VR) (по типу конструктивистского подхода) [34].

Пятый тип — обучение, ориентированное на будущее, которое, по существу, способствует развитию устойчивых навыков перспективного человека.

Селигман с коллегами в своем подходе, ориентированном на будущее, называют социального человека *homopropectus*. Авторы предлагают точку зрения, согласно которой восприятие, память и эмоции человека относятся не к настоящему или прошлому, а в большей степени ориентированы в будущее. Другими словами, посредством познания, оценки и эмоций люди, по существу, не постигают, не сохраняют и не переживают, а прежде всего представляют и прогнозируют [25].

По мнению Петры Акзель, авторы в своей монографии, приводят пример «поворота будущего», происходящего на данный момент в науке, который может быть связан с устойчивостью или формированием некогнитивных навыков в образовании [6].

Акзель отмечает, что деятельность, которая включает в себя некогнитивные навыки, такие как чувство цели, оптимизм, настойчивость, управление неудачами, гибкость, эмпатия и сотрудничество, в меньшей степени может быть мотивирована в реальном классе с фронтальным обучением, но более мотивирована в VR.

Представлять и проектировать будущее, например, позволяют дизайнерские программы для проектирования домов (например, Google SketchUp, iStaging, SimCity VR). Хотя обычно они предназначены не для образовательных или педагогических целей, а для проектной деятельности, но иногда могут использоваться и для развлечения (по типу конструктивистского обучения) [34].

Наконец, шестой тип описываемый автором (обучение через медиаконтент, т. е. повышение осознанного поведения в медиасреде, развитие медиаграмотности и медиапонимания в целях обучения) — продвигающий метакогнитивное обучение [34].

## Заключение

Основная цель этой работы состояла в том, чтобы проанализировать в какой степени VR-технологии могут быть интегрированы в образовательный процесс.

Обзор исследований, выполненных в парадигме образовательной VR, показал основательную онтологическую и методологическую проработку стоящих перед исследователями проблем.

Зарубежные и отечественные исследователи поднимают вопросы, отвечающие на негативное отношение к методу преподавания с использованием технологий виртуальной реальности, и формируют доказательную базу данных в пользу того, что современное цифровое оборудование отвечает самым высоким требованиям экологической безопасности, как со стороны психологических проблем, так и по техническим характеристикам используемых устройств.

Результаты теоретических изысканий позволили исследователям выделить виды, уровни и иммерсивные особенности воздействий, которым подвергаются пользователи продуктов виртуальной реальности.

Экспериментальные исследования позволили изучить личностные особенности пользователей, степень их влияния на успеваемость.

Разработаны форма обучения и методологические инструменты, способствующие повышению учебной мотивации и более эффективному освоению учебного материала. В то же время стоимость современных цифровых продуктов виртуальной реальности все еще высока, и они недоступны широкому потреблению.

Очевидно, что фактическая интеграция этих технологий в образовательный процесс требует множества улучшений и изменений не только со стороны разработчиков технологий VR, но также и всех участников, непосредственно вовлеченных в обучение. Разработчики



должны предложить более удобное и безопасное оборудование, а лица, связанные с образованием, должны разработать более перспективные образовательные программы, соответствующие природе этих технологий и удовлетворяющие потребностям учащихся.

Правомерно предположить, что будущее образовательной виртуальной реальности во многом будет определяться тем, насколько быстро VR будет становиться общедоступным технологическим образовательным продуктом.

Дальнейшая работа в рамках данного проекта предполагает исследование возможностей и потенци-

ала использования технологий VR высшего уровня в учебно-воспитательном процессе высшей школы через выявление влияния VR-программ на личностные особенности студентов. В результате, исследование и разработка дидактических VR-технологий позволят создать улучшенную современную образовательную среду и расширить возможности обучения студентов.

Несомненно, что в ближайшие несколько лет VR-технологии произведут революцию во взаимодействии человека с реальным миром, а их огромный потенциал будет использован в самых разных областях.

### Литература

1. *Барабанищikov В.А., Селиванов В.В.* Взаимодействие субъекта и виртуальной реальности: психическое развитие и личностная детерминация [Электронный ресурс]: монография / Под ред. В.А. Барабанищикова, В.В. Селиванова. М.: Универсум, 2019. 479 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=392124> (дата обращения: 12.08.2021).
2. *Войскунский А.Е.* Психология и интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
3. *Ермаков С.С.* Современные технологии электронного обучения: анализ влияния методов геймификации на вовлеченность учащихся в образовательный процесс // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 47—58. DOI:10.17759/jmfr.2020090304
4. Когнитивный контроль и чувство присутствия в виртуальных средах / Б.Б. Величковский [и др.] // Экспериментальная психология. 2016. Том 9. № 1. С. 5—20. DOI:10.17759/exppsy.2016090102
5. *Селиванов В.В.* Психология виртуальной реальности [Электронный ресурс]: учебное пособие / Под ред. В.В. Селиванова. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2015. 152 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=392127> (дата обращения: 12.08.2021).
6. *Aczél P.* Beyond persuasion — Rhetoric in a virtual world // Virtual reality — Real visuality. Virtual, visual, veridical. Visual Learning. Vol. 7. / Eds. A. Benedek, Á. Veszelszki. Peter Lang: Frankfurt am Main, 2017. P. 29—40.
7. *Aczél P.* Virtual reality and education — world of teachcraft? // Perspectives of Innovations, Economics and Business, 2017. Vol. 17. № 1. P. 6—22. DOI:10.15208/pieb.2017.02
8. Applying mixed reality to entertainment / C. Stapleton [et al.] // Computer. 2002. Vol. 35. № 12. P. 122—124. DOI:10.1109/MC.2002.1106186
9. *Bell M.* Toward a definition of 'virtual worlds' // Journal of Virtual Worlds Research. 2008. Vol. 1. № 1. P. 1—5. DOI:10.4101/jvwr.v1i1.283
10. *Bricken W.* Learning in virtual reality [Электронный ресурс]. Seattle: Human Interface Technology Laboratory, 1990. 8 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359950.pdf> (дата обращения: 12.08.2021).
11. *Brill L.* Metaphors for the traveling cybernaut // Virtual Reality World. 1993. Vol. 1. № 1. P. q—s.
12. *Bruner J.* The act of discovery // Harvard Educational Review. 1961. Vol. 31. P. 21—32.
13. *Burdea G., Coiffet P.* Virtual reality technology, 2nd ed. Wiley and Sons: Hoboken NJ, 2003.
14. CES 2016: Nvidia says computers today are not powerful enough to run virtual reality games [Электронный ресурс] // International Business Times. 2016. URL: <http://ibtimes.co.uk/ces-2016-nvidia-says-computers-today-are-not-powerful-enough-run-virtual-reality-games-1535957> (дата обращения: 12.08.2021).
15. *Csótó M.* Aki (információ) szegény, az a legszegényebb? Az információszegénység megjelenési formái // Információs Társadalom, XVII. évf., 2017. Vol. 2. P. 8—29. DOI:10.22503/inftars.XVII.2017.2.1
16. *Dawley L., Dede C.* Situated learning in virtual worlds and immersive simulated // Handbook of research on educational communications and technology. 4th ed. / Eds. M.J. Spector [et al.]. Springer: New York, 2017. P. 723—734. DOI:10.1007/978-1-4614-3185-5\_58
17. *Dede C. J., Jacobson J., Richards J.* Introduction: Virtual, augmented, and mixed realities in education // Virtual, augmented and mixed realities in education / D. Liu [et al.]. Springer: Singapore, 2017. P. 1—16. DOI:10.1007/978-981-10-5490-7\_1
18. *Dewey J.* Democracy and education: An introduction to the philosophy of education [Электронный ресурс]. New York: The Macmillan Company, 1916. 434 p. URL: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b93124f200790476e08ecc4232.pdf> (дата обращения: 12.08.2021).
19. *Hew K.F., Cheung W.S.* Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research // British Journal of Educational, Technology. 2010. Vol. 41. № 1. P. 33—55. DOI:10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x
20. Homo prospectus / M.E.P. Seligman [et al.]. New York: Oxford University Press, 2016. 400 p.



21. Kolb D.A. Experience as the source of learning and development [Электронный ресурс] // Experiential learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1984. P. 20—37. URL: [https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development) (дата обращения: 12.08.2021).
22. Kuksa I., Childs M. Making sense of space. The design and experience of virtual spaces as a tool for communication. Oxford: Chandos — Elsevier, 2014. 206 p.
23. Leetaru K. Why 2016 was not the year of virtual reality [Электронный ресурс] // Forbes. 2017. URL: <https://www.forbes.com/sites/kalevleetaru/2017/01/09/why-2016-was-not-the-year-of-virtual-reality/?sh=6d9fc7f258c5> (дата обращения: 12.08.2021).
24. Less than 1% of PCs can run virtual reality [Электронный ресурс] // BBC. 2016. URL: <http://www.bbc.com/news/technology-35220974> (дата обращения: 12.08.2021).
25. Media presence and inner presence: The sense of presence in virtual reality technologies [Электронный ресурс] / C. Coelho [et al.] // From communication to presence: Cognition, emotions and culture towards the ultimate communicative experience / Eds. G. Riva [et al.]. Amsterdam: IOS Press, 2006. P. 25—45. URL: [https://www.researchgate.net/publication/312980588\\_Media\\_presence\\_and\\_inner\\_presence\\_The\\_sense\\_of\\_presence\\_in\\_virtual\\_reality\\_technologies](https://www.researchgate.net/publication/312980588_Media_presence_and_inner_presence_The_sense_of_presence_in_virtual_reality_technologies) (дата обращения: 12.08.2021).
26. Miller N., Boud D. Animating learning from experience // Working with Experience: Animating Learning / Eds. D. Boud, N. Miller. London: Routledge, 1996. P. 3—13.
27. Piaget J. Construction of reality in the child. London: Routledge & Kegan Paul, 1957. 386 p.
28. Piaget J. Origins of intelligence in the child. London: Routledge & Kegan Paul, 1936. 464 p.
29. Rheingold H. Foreword [Электронный ресурс] // The peeragogy handbook / J. Corneli, C.J. Danoff. 2016. URL: <https://peeragogy.org/foreword> (дата обращения: 12.08.2021).
30. Rheingold H. Q & A: Howard Rheingold on using technology to take learning into our own hands // Leading thinkers: Digital media & learning / Eds. B. Ray, S. Jackson, C. Cupaiuolo. MacArthur Foundation Digital, 2014.
31. Riva G., Dakanalis A., Mantovani F. Leveraging psychology of virtual body for health and wellness // The handbook of the psychology of communication technology / Ed. S.S. Sunder. Chichester: Wiley-Blackwell, 2015. P. 528—547. DOI:10.1002/9781118426456.ch24
32. Study into the use of virtual reality [Электронный ресурс] // KALLIDUS. 2017. URL: <https://www.kallidus.com/vr-study-pr/> (дата обращения: 12.08.2021).
33. Swift R., Allatt D. Virtual reality in education: Ocularning: Our path to reality. Seattle: Amazon, Kindle Edition, 2016. 35 p.
34. The potentials and trends of virtual reality in education. A bibliometric analysis on top research studies in the last two decades / D. Liu [et al.] // Virtual, Augmented and Mixed Realities in Education / D. Liu [et al.]. Singapore: Springer, 2017. P. 105—130. DOI:10.1007/978-981-10-5490-7\_7
35. The state of virtual reality for education [Электронный ресурс] // Unimersiv. 2016. <https://unimersiv.com/the-state-of-virtual-reality-for-education/> (дата обращения: 12.08.2021).
36. Thompson J. B. The media and modernity. A social theory of the media. Stanford, CA: Stanford University Press, 1995. 314 p.
37. Vigotskij L.S. A magasabb pszichikus funkciók fejlődése. Budapest: Gondolat Kiadó, 1971. 441 p.
38. Vygotsky L. S. Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.
39. Zaino J. Teachers Ready for Virtual Reality in Education [Электронный ресурс]. 2016. URL: <https://insights.samsung.com/2016/06/27/teachers-ready-for-virtual-reality-in-education/> (дата обращения: 12.08.2021).

## References

1. Barabanshchikov V.A., Selivanov V.V. Vzaimodeistvie sub"ekta i virtual'noi real'nosti: psikhicheskoe razvitie i lichnostnaya determinatsiya [Elektronnyi resurs]: monografiya [The interaction of the subject and virtual reality: mental development and personal determination: monograph]. Moscow: Universum, 2019. 479 p. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=392124> (Accessed 12.08.2021). (In Russ.).
2. Voiskunskii A.E. Psikhologiya i internet [Psychology and the Internet]. Moscow: Akropol', 2010. 439 p. (In Russ.).
3. Ermakov S.S. Sovremennye tekhnologii elektronного obucheniya: analiz vliyaniya metodov geimifikatsii na вовлечennost' uchashchikhsya v obrazovatel'nyi protsess [Modern e-learning technologies: analysis of the impact of gamification methods on student engagement in the educational process]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 3, pp. 47—58. DOI:10.17759/jmfp.2020090304 (In Russ.).
4. Velichkovskii B.B., et al. Kognitivnyi kontrol' i chuvstvo prisutstviya v virtual'nykh sredakh [Cognitive control and a sense of presence in virtual environments]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2016. Vol. 9, no. 1, pp. 5—20. DOI:10.17759/exppsy.2016090102 (In Russ.).

5. Selivanov V.V. Psikhologiya virtual'noi real'nosti: uchebnoe posobie [Elektronnyi resurs] [Psychology of virtual reality]. Selivanova V.V. (ed.). Smolensk: Izdatel'stvo SmolGU, 2015. 152 p. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=392127> (Accessed 12.08.2021). (In Russ.).
6. Aczél P. Beyond persuasion — Rhetoric in a virtual world. *Virtual reality — Real visuality. Virtual, visual, veridical. Visual Learning. Vol. 7.* Benedek A., Veszelszki Á. (eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017. pp. 29—40.
7. Aczél P. Virtual reality and education — world of teachcraft? *Perspectives of Innovations, Economics and Business*, 2017. Vol. 17, no. 1, pp. 6—22. DOI:10.15208/peib.2017.02
8. Stapleton C. et al. Applying mixed reality to entertainment. *Computer*, 2002. Vol. 35, no. 12, pp. 122—124. DOI:10.1109/MC.2002.1106186
9. Bell M. Toward a definition of 'virtual worlds'. *Journal of Virtual Worlds Research*, 2008. Vol. 1, no. 1, pp. 1—5. DOI:10.4101/jvwr.v1i1.283
10. Bricken W. Learning in virtual reality [Elektronnyi resurs]. Seattle: Human Interface Technology Laboratory, 1990. 8 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359950.pdf> (Accessed 12.08.2021).
11. Brill L. Metaphors for the traveling cybernaut. *Virtual Reality World*, 1993. Vol. 1, no. 1, q-s.
12. Bruner J. The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 1961. Vol. 31, pp. 21—32.
13. Burdea G., Coiffet P. Virtual reality technology, 2nd ed. Hoboken NJ: Wiley and Sons, 2003.
14. CES 2016: Nvidia says computers today are not powerful enough to run virtual reality games [Elektronnyi resurs]. Ibt, 2016. URL: <http://ibtimes.co.uk/ces-2016-nvidia-says-computers-today-are-not-powerful-enough-run-virtual-reality-games-1535957> (Accessed 12.08.2021).
15. Csótó M. Aki (információ) szegény, az a legszegényebb? Az információs szegénység megjelenési formái. *Információs Társadalom*, XVII. évf., 2017. Vol. 2, pp. 8—29. DOI:10.22503/inftars.XVII.2017.2.1
16. Dawley L., Dede C. Situated learning in virtual worlds and immersive simulated. In Spector M.J. et al. (eds.), *Handbook of research on educational communications and technology. 4th ed.* New York: Springer, 2017, pp. 723—734. DOI:10.1007/978-1-4614-3185-5\_58
17. Dede C. J., Jacobson J., Richards J. Introduction: Virtual, augmented, and mixed realities in education. In Liu D. et al. (eds.), *Virtual, augmented and mixed realities in education.* Singapore: Springer, 2017. pp. 1—16. DOI:10.1007/978-981-10-5490-7\_1
18. Dewey J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education [Elektronnyi resurs]. New York: The Macmillan Company, 1916. 434 p. URL: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b93124f200790476e08ecc4232.pdf> (Accessed 12.08.2021).
19. Hew K.F., Cheung W.S. Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 2010. Vol. 41, no.1, pp. 33—55. DOI:10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x
20. Seligman M.E.P. et al. Homo prospectus. New York: Oxford University Press, 2016. 400 p.
21. Kolb D.A. Experience as the source of learning and development [Elektronnyi resurs]. *Experiential learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall: Englewood Cliffs, 1984. pp. 20—37. URL: [https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development) (Accessed 12.08.2021).
22. Kuksa I., Childs M. Making sense of space. The design and experience of virtual spaces as a tool for communication. Oxford: Chandos — Elsevier, 2014. 206 p.
23. Leetaru K. Why 2016 was not the year of virtual reality [Elektronnyi resurs], *Forbes*. 2017. URL: <https://www.forbes.com/sites/kalevleetaru/2017/01/09/why-2016-was-not-the-year-of-virtual-reality/?sh=6d9fc7f258c5> (Accessed 12.08.2021).
24. Less than 1% of PCs can run virtual reality [Elektronnyi resurs]. BBC, 2016. URL: <http://www.bbc.com/news/technology-35220974> (Accessed 12.08.2021).
25. Coelho C. et al. Media presence and inner presence: The sense of presence in virtual reality technologies [Elektronnyi resurs]. In Riva G. et al. (eds.), *From communication to presence: Cognition, emotions and culture towards the ultimate communicative experience.* Amsterdam: IOS Press, 2006. pp. 25—45. URL: [https://www.researchgate.net/publication/312980588\\_Media\\_presence\\_and\\_inner\\_presence\\_The\\_sense\\_of\\_presence\\_in\\_virtual\\_reality\\_technologies](https://www.researchgate.net/publication/312980588_Media_presence_and_inner_presence_The_sense_of_presence_in_virtual_reality_technologies) (Accessed 12.08.2021).
26. Miller N., Boud D. Animating learning from experience. In Boud D., Miller N. (eds.), *Working with Experience: Animating Learning.* London: Routledge, 1996. pp. 3—13.
27. Piaget J. Construction of reality in the child. London: Routledge & Kegan Paul, 1957. 386 p.
28. Piaget J. Origins of intelligence in the child. London: Routledge & Kegan Paul, 1936. 464 p.
29. Rheingold H. Foreword [Elektronnyi resurs]. In Corneli J., Danoff C.J. (eds.), *The peeragogy handbook, 3rd edition.* 2016. URL: <https://peeragogy.org/foreword> (Accessed 12.08.2021).
30. Rheingold H. Q & A: Howard Rheingold on using technology to take learning into our own hands. In Ray B., Jackson S., Cupaiuolo C. (eds.), *Leading thinkers: Digital media & learning. MacArthur Foundation Digital*, 2014.
31. Riva G., Dakanalis A., Mantovani F. Leveraging psychology of virtual body for health and wellness. In Sunder S.S. (ed.), *The handbook of the psychology of communication technology.* Chichester: Wiley-Blackwell, 2015. pp. 528—547. DOI:10.1002/9781118426456.ch24

32. Study into the use of virtual reality [Elektronnyi resurs]. KALLIDUS. 2017. URL: <https://www.kallidus.com/vr-study-pr/> (Accessed 12.08.2021).
33. Swift R., Allatt D. Virtual reality in education: Ocularning: Our path to reality. Seattle: Amazon, Kindle Edition, 2016. 35 p.
34. Liu D. et al. The potentials and trends of virtual reality in education. A bibliometric analysis on top research studies in the last two decades. In Liu D. et al. (eds.), *Virtual, Augmented and Mixed Realities in Education*. Singapore: Springer, 2017. pp. 105—130. DOI:10.1007/978-981-10-5490-7\_7
35. The state of virtual reality for education [Elektronnyi resurs]. Unimersiv, 2016. <https://unimersiv.com/the-state-of-virtual-reality-for-education/> (Accessed 12.08.2021).
36. Thompson J.B. The media and modernity. A social theory of the media. Stanford, CA: Stanford University Press, 1995. 314 p.
37. Vigotskij L.S. A magasabb pszichikus funkci k fejl d se. Budapest: Gondol at Kiad , 1971. 441 p.
38. Vygotsky L.S. Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. 159 p.
39. Zaino J. Teachers Ready for Virtual Reality in Education [Elektronnyi resurs]. 2016. URL: <https://insights.samsung.com/2016/06/27/teachers-ready-for-virtual-reality-in-education/> (Accessed 12.08.2021).

#### **Информация об авторах**

*Хозе Евгений Геннадиевич*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра экспериментальной психологии, Институт экспериментальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); заведующий лабораторией экспериментальной и практической психологии, доцент кафедры общей психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ МИП); г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>, e-mail: [house.yu@gmail.com](mailto:house.yu@gmail.com)

#### **Information about the authors**

*Evgeny G. Khoze*, PhD in Psychology, Senior Researcher, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Head of the Laboratory of Experimental and Practical Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>, e-mail: [house.yu@gmail.com](mailto:house.yu@gmail.com)

Получена 08.02.2021  
Принята в печать 16.07.2021

Received 08.02.2021  
Accepted 16.07.2021

## Когнитивные предикторы гибридной и альтернативной идентификации в поликультурной среде: обзор зарубежных исследований

**Ясин М.И.**

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГФОРУ ВО «НИУ ВШЭ»),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, e-mail: [yasin.mi@yandex.ru](mailto:yasin.mi@yandex.ru)*

**Рябиченко Т.А.**

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГФОРУ ВО «НИУ ВШЭ»),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-5769>, e-mail: [tanarimail@gmail.com](mailto:tanarimail@gmail.com)*

В современном мире процессы глобализации, миграции, увеличение социальной мобильности, доступность туризма и иных способов встречи культур приводят к активизации межкультурной коммуникации. Все больше людей становятся носителями более чем одной культуры (бикультуралами). Выбор модели идентичности в научных публикациях часто рассматривается как результат средовых воздействий, однако внутриспихические факторы, включая когнитивные стили, рассмотрены недостаточно. Существующие исследования дают довольно неопределенную картину. Цель данной работы: обобщение имеющихся данных относительно роли когнитивной составляющей в процессах идентификации, выявление возможных предикторов гибридной и альтернативной идентификации, построение модели влияния когнитивных факторов на выбор модели идентификации. Предложена авторская гипотетическая модель когнитивных предикторов гибридной или альтернативной идентичности (в формате схемы). Дальнейшие перспективы работы над проблемой мы видим в эмпирической проверке предложенной модели.

**Ключевые слова:** стратегии идентификации, гибридная и альтернативная идентификации, поликультурная среда, межкультурная компетентность, когнитивная открытость, культурный фрейм, толерантность к неопределенности, когнитивная сложность, конфликт.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-113-50225.

**Для цитаты:** Ясин М.И., Рябиченко Т.А. Когнитивные предикторы гибридной и альтернативной идентификации в поликультурной среде: обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 79—91. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100308>

## Cognitive predictors of hybrid and alternative identification in multicultural environment: review of foreign studies

**Miroslav I. Yasin**

*National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, e-mail: [yasin.mi@yandex.ru](mailto:yasin.mi@yandex.ru)*

**Tatiana A. Ryabichenko**

*National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-5769>, e-mail: [tanarimail@gmail.com](mailto:tanarimail@gmail.com)*

In the modern world, the processes of globalization, migration, increased social mobility, the availability of tourism and other ways of meeting cultures lead to the activation of intercultural communication. More and more people become bearers of more than one culture (biculturals). The choice of an identity model in scientific publications is often considered as a result of environmental influences, but intrapsychic factors, including cognitive styles, are not sufficiently considered. Existing studies give a rather vague picture. The purpose of this work is to generalize the available data on the role of the cognitive component in the identification processes, to identify possible predictors of hybrid and alternative identification, to build a model of the influence of cognitive factors on the choice of an identification model. The author’s hypothetical model of cognitive predictors of hybrid or alternative identity (in the



schema format) is proposed. We see further prospects for working on the problem in the empirical testing of the proposed model.

**Keywords:** identification, hybrid and alternative identification, multicultural environment, intercultural competence, cognitive openness, cultural frame, tolerance of uncertainty, cognitive complexity, conflict.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-113-50225

**For citation:** Yasin M.I., Ryabichenko T.A. Cognitive predictors of hybrid and alternative identification in multicultural environment: review of foreign studies (a review of international studies). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 79—91. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100308> (In Russ.).

## Введение

Растущее этнокультурное разнообразие современных обществ дало толчок к усложнению понимания идентичности и того, что при изучении процессов межкультурного взаимодействия оказывается недостаточно разделения на группы большинства и меньшинства. В фокусе внимания ученых, исследующих аккультурацию, оказываются различные виды идентичности: этническая, гражданская, религиозная, этнолингвистическая, региональная и идентичность с местом [1; 4]. В качестве отдельного направления можно выделить исследования бикультурализма и различных его вариаций. В рамках этих исследований в мире изучаются модели культурной идентичности, которые возникают в случае принадлежности к нескольким культурам: бикультурной, трикультурной, модели интеграции бикультурной идентичности, модели переключения культурных фреймов [10].

В современном научном дискурсе происходит постепенный перенос акцентов с «этнокультурной идентичности», как статичной единицы, на непрерывный динамический процесс «этнокультурной идентификации». Интерес к процессу идентификации отражает перенос акцента с типологий на поиски психологических механизмов идентификации, активизирующихся у индивида в поликультурной среде.

Идентификация есть процесс, тесно связанный с когнитивной сферой, который дает индивиду основу для осмысления себя и своего окружения, — пишет М. Лам [28]. В условиях мультикультурности и совмещения культур людям необходимо организовывать, соподчинять, интегрировать в сознании разные, а порой конфликтующие культурные идентичности, отмечают М. Ямпольски и соавторы [51].

Предложенная К. Уорд модель стилей идентификации описывает различные стратегии управления множественными культурными идентичностями. Модель включает гибридный и альтернативный стили, которые рассматриваются как динамические стратегии личностной адаптации к поликультурной среде. Гибридная идентификация предполагает такое совмещение элементов двух и более моделей этнокультурных идентичностей, результатом которого становится новая, уникальная идентичность. Альтернативная идентификация предполагает попеременную смену

двух и более культурных моделей в зависимости от ситуации [6; 24]. Экстремальным вариантом является воспринимаемая несовместимость культурных моделей, результатом которой является дезидентификация с одной из них.

При рассмотрении факторов, подталкивающих человека к одной из форм идентичности, исследователи обращают внимание в основном на внешние, средовые воздействия, связанные со спецификой поступающей информации [3; 38; 48; 32; 39]. Однако остается открытым вопрос об «авторстве» самого воспринимающего: влияют ли каким-либо образом когнитивные тенденции на склонность к альтернативной либо гибридной идентичности? Возможно ли влияние когнитивного стиля на формирование одного из двух типов идентичности? Какие когнитивные процессы или склонности при этом играют ключевую роль? Каков вес их вклада, по сравнению с другими факторами?

Мы предполагаем, что гибридная идентичность опирается в основном на процессы интеграции, так как при гибридной идентификации необходимо объединить ряд элементов идентичности, пришедших из разных культурных контекстов. При альтернативной идентификации работают в основном механизмы выбора и исключения. Поиск когнитивных параметров, которые участвуют в процессах идентификации в многокультурном пространстве, может продемонстрировать средства формирования двух типов идентичности, с одной стороны, с другой — пролить свет на условия и способы выбора и исключения или интеграции информации.

Описание когнитивных предикторов идентификации гипотетически может раскрыть некоторые неисследованные внутриспсихические механизмы процесса идентификации, покажет вклад личных склонностей в формирование одного из типов идентичности, позволит более четко обозначить границы средовых воздействий и вклада познавательных процессов.

На этапе постановки проблемы необходимо выполнить обзор имеющихся работ по теме когнитивных процессов и их роли в процессе идентификации, выделить концепции, наиболее близко подходящие к ключевому вопросу нашего исследования.

Теоретический анализ призван обобщить имеющиеся данные и выявить недостатки и пробелы в существующих теориях.

В завершение работы в форме схемы предлагается авторская гипотетическая модель когнитивных предикторов гибридной или альтернативной идентичности.

### Переключение культурных фреймов

Концепция переключения культурных фреймов была предложена В. Хонг и К. Ванг для объяснения того, как люди, оказавшиеся в мультикультурной среде, структурируют репрезентации социальной реальности [36]. В концепции переключения культурных фреймов говорится, что бикультурный индивид, получая сигналы из социальной среды, переключается между интерпретативными фреймами двух культур. Это могут быть сигналы, связанные с контекстом (дом, школа) или символами (язык), которые психологически ассоциируются с одной из культур. Они служат в качестве пусковых механизмов переключения. Д. Фау и коллеги пишут, что под действием культурного прайминга актуализируется более доступная культурная концепция, в целом же у человека нет единого культурного концепта, — этот конструкт представляет собой варианты наборов отдельных культурных единиц. Конфликта между культурными составляющими не происходит, так как в один и тот же момент времени активизируется только часть из них, а другая часть остается в «скрытом» пассивном состоянии [39]. Нейропсихологическое исследование показало, что культурные схемы активируют определенные нейронные паттерны, то есть существование паттернов и переключение между ними может быть отслежено на нейрональном уровне [31]. Данная теория удовлетворительно объясняет альтернативную идентификацию, однако оставляет открытым вопрос о существовании гибридной: что приводит к ее существованию, если можно объяснить бикультуральность только переключением фреймов?

В. Бенет-Мартинес отмечает, что возможно воспринимать элементы культуры как совместимые или же как конфликтующие. Это отличие приводит к разному отклику на культурные стимулы. При склонности воспринимать культурные элементы как совместимые (высокий показатель интеграции), в ответ на культурный прайминг респондент выдает реакцию, соответствующую данной культуре. В случае конфликтного восприятия (низкий показатель интеграции) наблюдался эффект контраста, то есть на прайминг респондент выдает «контрастный» ответ, соответствующий другой культуре [38]. Позднее феномен «контрастной идентичности» был подтвержден экспериментально [30]. Исследователями отмечена зависимость ответной реакции от «конфликтного» или «гармоничного» восприятия; остается открытым вопрос: будет ли здесь играть роль индивидуальная чувствительность человека к когнитивным противоречиям?

Вопрос о возможном сочетании или конфликте культурных единиц ставит К. Урд. В серии спери-

ментов К. Урд и коллег было показано, что при попытке объединить составляющие двух культур в процессе идентификации в некоторых случаях процесс идет по пути переключения (альтернативная идентичность), при другой — по пути слияния (гибридная). Гибридная идентификация облегчает процесс интернализации новых культурных норм [6]. В то же время остаются и иные возможности идентификации, когда культуры не интегрируются, — отмечают авторы. Фактор мотивации к интеграции является ключевым, для того чтобы объединение произошло. Эмпирически было выявлено, что альтернативная идентичность коррелирует с несовместимостью и внутренним конфликтом двух культур. Альтернативная идентичность является консолидацией высокой степени, но за счет наличия и переключения двух культурных рамок [24]. Альтернативная идентичность слабо позитивно коррелирует с гибридной идентичностью, позитивно связана с внутренним конфликтом, имеет сильную отрицательную связь с бикультурной гармонией, с мотивацией к интеграции, худшей психологической адаптацией [24].

А. Вест и соавторы отмечают, что переключение культурных фреймов может иметь негативные психологические и социальные последствия: оно снижает уровень субъективного благополучия, чувство аутентичности у бикультурного индивида и восприятие такого индивида другими в качестве аутентичного [46]. Гибридный стиль в исследованиях К. Урд оказался положительно связан с консолидированной идентичностью, бикультурной смешанностью, мотивацией к интеграции. Автор отмечает, что гибридную и альтернативную идентичность значительно отличает параметр гармоничности—конфликтности культурных единиц.

Таким образом, совместимость или конфликтность когнитивных оказывается важным модератором в определении стиля идентификации.

### Интеграция бикультурной идентичности

Учет возможности восприятия культур как сочетающихся или противоречивых привел к выделению рядом авторов показателей «сочетаемости» этих культур. Такие представления рождались в разных концепциях, и нами объединены по функциональному назначению в этом параграфе.

Антитезой концепции переключения культурных фреймов выступает концепция иммерсивного смешения культур. Л. Мартин и коллеги утверждают, что есть ключевое отличие в социально-когнитивных механизмах между теми, кто сталкивался с бикультурализмом в семье, начиная с раннего детства, где два культурных кода изначально перемешаны, и теми, у кого встреча с новой культурой происходила в более позднем возрасте, за пределами семьи, где контексты были разделены. При раннем внутрисемейном бикультурализме про-

цесс идентификации идет преимущественно по пути гибридной идентификации, при этом бикультуралы не переключаются между культурными фреймами. А более поздняя встреча с иной культурой ведет к различению культур и переключению фреймов (альтернативная идентификация). Авторы отмечают, что гибридизация в процессе идентификации не исключает хорошего различения культурных кодов на уровне сознания и переключения фреймов [33]. Исследователи сходятся во мнении, что гибридная идентичность основана преимущественно на целостном восприятии и не требует процессов анализа и различения. При этом мультикультурное сознание может как совмещать противоречивые когниции, так и каким-то образом ранжировать и организовывать их [33]. То есть авторы отмечают возможность усложнения организации когнитивных процессов, но оставляют вопрос о конкретных механизмах открытым.

Термин «интеграция бикультурной идентичности» был введен с тем, чтобы обозначить тенденцию объединения информации из различных культурных контекстов [8]. Интеграция бикультурной идентичности описывает социально-когнитивное поведение бикультуралов, в частности то как они обрабатывают культурные знания и используют их для интерпретации социального поведения. Дж. Харитатос и коллеги упоминают контекстуальные, деятельностные и личностные предикторы степени интеграции, относя к личностным предикторам в том числе закрытость мышления и нейротизм [21]. Авторы изучали степень интеграции, которая является основой гибридной идентичности, однако это косвенное свидетельство того, что связь между закрытостью/открытостью мышления и гибридизацией может существовать.

К. Тадмор объясняет стратегии аккультурации через развитие социокогнитивных навыков; согласно его данным, люди, испытавшие более высокий уровень бикультурного конфликта, адаптируются, вырабатывая большую когнитивную сложность. При этом конфликтность и интеграция культур противопоставляются [43]. Многие авторы отмечают, что бикультуралов с высокой степенью интеграции двух культур отличает большая когнитивная сложность [48; 18; 42]. Таким образом, когнитивная сложность может развиваться в результате конфликта культур, а ее развитие способствовать интеграции.

Под когнитивной сложностью понимают умение видеть и учитывать множество факторов: несколько процессов, вариантов развития событий, причин поведения, составляющих структуру объекта. Достаточно большой пласт исследований описывает параметры и измерения, из которых состоит эта сложность. Исследователями указываются: общие знания о другой культуре [2; 11; 48; 21], языковые навыки [2; 3; 23; 26], умение управлять межкультурной коммуникацией [2; 18; 41], — при этом межкультурная компетентность оказывается позитивно связанной именно с гибридной идентичностью [41].

Когнитивная сложность опирается на процессы дифференциации (различения), однако процессы интеграции (обобщения) и абдукции (анalogии) также имеют место [50]. Опора на концепции когнитивной сложности в социальной психологии происходит там, где речь идет о сочетании «потенциально конфликтующих убеждений» [2].

Когнитивная сложность формируется под воздействием мультикультурализма, считает В. Беннет-Мартинес. Бикультуралы чаще сталкиваются с ситуациями, где разница кодов заметна, и эти различия важны для адаптивного поведения, а благодаря постоянному оцениванию культурных различий, представления людей становятся более сложными [11]. По мнению К. Хуонг когнитивная сложность является отличительной чертой бикультуралов, однако это не исключает процесса переключения культурных фреймов [23].

Однако Ч. Ченг, В. Бенет-Мартинес и коллеги выявили и противоположную тенденцию. Проведенное ими эмпирическое исследование показало, что индивиды, проявляющие низкую бикультурную интеграцию, демонстрируют более высокий уровень когнитивной сложности. Авторы отмечают, что более сложные представления о культурах не обязательно способствуют объединению и интеграции противоречивых наборов знаний. С одной стороны, высокое разнообразие знаний или культурной самобытности может способствовать творческой интеграции (усложнению), но с другой стороны, этот процесс может потребовать определенного уровня когнитивного упрощения культурных схем. Так, чрезмерно сложные представления о культурах могут фактически препятствовать интеграции культурных когниций [48]. Также и стремление к когнитивному закрытию может не только приводить к упрощению через стереотипизацию, иногда более когнитивным упрощением оказывается отказ от предвзятости в пользу фактического знания [44].

Согласно концепции В. Бенет-Мартинес, бикультурная идентичность рассматривается как взаимодействие двух составляющих позиций: во-первых, степени, в которой культурные идентичности воспринимаются как смешанные и слитые по сравнению с фрагментированными и разделенными; во-вторых, в какой степени культурные идентичности совместимы и гармоничны по сравнению с противоположными и конфликтующими [9]. Модель интеграции бикультурной идентичности описывает степень, в которой бикультурный индивид представляет, насколько его или ее культурные идентичности являются пересекающимися (совместимыми) или противоположными (стоящими в оппозициях). Индивиды с высокой степенью интеграции представляют культуры совместимыми и непротиворечивыми, поэтому их легко инкорпорировать в их повседневную жизнь. Индивиды с низкой степенью интеграции представляют культуры как несовместимые и конфликтующие, поэтому их трудно



совместить в одно и то же время, что может стать источником внутриличностного конфликта [7].

Обе модели — и альтернативной, и гибридной идентичности — связываются с умением решать внутренний конфликт идентичности, полагает Э. Лам [28]. При этом успешность выстраивания идентичности зависит от рефлексивных способностей самого человека — насколько он осознает конфликт отдельных элементов идентичности. Более продуктивным для успешной интеграции оказывается проявленный конфликт, так как при этом лучше видны области столкновения [28]. Э. Лам отмечает, что со временем связи между культурными полями налаживаются, а границы размываются, что она называет «демонтированием границ» [28]. На наш взгляд, «демонтирование границ» может соответствовать преобладанию интегративных процессов (процессов синтеза) над процессами дифференциации и различия (анализа).

К. Амиот и соавторы полагают, что процессы категоризации играют ведущую роль в тех случаях, когда люди идентифицируют себя с одной из своих культурных групп (альтернативная идентичность), или интеграции, когда люди сводят воедино множественную культурную идентичность (гибридная идентичность) [1; 17]. Гибридная и альтернативная идентификация предполагают два различных процесса в своей основе — в первом случае это когнитивное слияние двух культур, во втором — различение.

Однако А. Браун различает саморефлексивное, внутреннее чувство идентичности и обращенное вовне внешнее развитие социальной идентичности [12]. Совместимость включает отождествление со своими многочисленными культурными группами, но эти идентичности воспринимаются как фундаментально несопоставимые и хранятся отдельно друг от друга.

Таким образом, человек с обособленной идентичностью может чувствовать, что различия между его идентичностями не могут быть объединены, и рассматривать их как полностью независимые части своего самосознания. Разделяя идентичности как отдельные сущности внутри себя, можно избежать любого конфликта, который возникает, если идентичности будут восприниматься как противоречащие друг другу, считает М. Ямпольски [51].

Вышеуказанные исследования подводят нас к тому, что в бикультурной идентификации важна «координация» когнитивных процессов, пришедших из разных культур. Эта координация может быть выполнена разными способами. Во-первых, при помощи чередования (переключения фреймов), причем этот процесс может задействовать и качество когнитивной гибкости [41], что, по нашему мнению, отвечает преимущественно за альтернативную идентификацию. Во-вторых, координация может быть основана на процессах интеграции, которые ведут к совмещению сходных или даже конфликтующих когнитивных процессов; здесь задействованы механизмы, которые позволяют существовать когнитивной сложности. Среди них, по нашему предположению, могут

быть задействованы: переносимость двойственности, толерантность к неопределенности, стремление к когнитивному закрытию, как противоположность — открытость опыту, которая включает процессы творческого преобразования. Второй вариант обеспечивает преимущественно гибридную идентификацию. В-третьих, возможны процессы когнитивного упрощения [48].

### Когнитивное обеспечение процессов интеграции

*Избегание неопределенности.* Обсуждение когнитивных основ социальной идентичности часто начинают со ссылок на работы Г. Хофстеда, который писал, что низкий уровень избегания неопределенности и двойственности приводит к более высокой социальной толерантности [22]. Однако в последующих работах автор сосредоточился на различиях культур и не рассматривал индивидуальные когнитивные особенности.

Идентификация с двумя культурами — этнической и принимающей — происходит независимо, и сила вовлеченности в каждую из них может быть разной [19]. Соответственно, человеку необходимо выдерживать противоречия, которые могут быть в двух разных культурах, тогда две системы ценностей смогут быть приняты человеком без заметного внутреннего конфликта.

Ч. Ченг и соавторы отмечают, что при низком уровне избегания неопределенности участники групповой работы легче идут на контакт с представителями другой культуры и быстрее адаптируются к другим культурным нормам [18]. Ч. Ченг и коллеги пишут, что существуют семейные предубеждения относительно совместимости или несовместимости культур, которые могут влиять на уровень интеграции детей в принимающей культуре и передаваться в семье по наследству. Представления о низком культурном смещении сопровождалась уверенностью в самобытности культур и дистанции между ними [48].

Если же культуры представляются индивиду плохо совместимыми, включаются процессы альтернативной идентификации. Так, избегание неопределенности связано с закрепленной в культуре ориентацией на четкие правила и консерватизм [45]. В результате возрастает вероятность того, что если первая культура будет ориентирована на четкие правила, это приведет к росту вероятности альтернативной идентификации. С. Кашима отмечает, что чувство неуверенности, неопределенности вызывает тревогу и требует стремления к большей определенности, что может подталкивать людей к тому, чтобы активнее идентифицироваться с людьми из новой культурной среды [25].

Выбор конкретного культурного фрейма при альтернативной идентичности зависит от «самостереотипизации» представителей конкретной нации. Стереотипизация возрастает в условиях, когда есть угроза для группы [25]. Было выявлено, что при низкой культурной интеграции культурно-специфические



стимулы воспринимаются как угрожающие [16]. Однако в других исследованиях было показано, что склонность к стереотипизации культурно обусловлена и может различаться в зависимости от культуры [48].

*Стремление к когнитивному закрытию.* Стремление к когнитивному закрытию — это совокупность познавательных процессов, направленных на получение однозначного ответа, для чего необходимо избавиться от лишней, конфликтующей и мешающей информации. Этому явлению можно противопоставить стремление к когнитивной открытости, предполагающей способность воспринимать разнообразные сведения, выдерживать противоречия, интегрировать конфликтующие концепты или находить компромиссы [5]. В концепции эпистемической мотивации А. Круглянски, стремление к закрытию имеет целью снизить тревожность от неопределенности [37].

В работе Т. Тадмор и соавторов показано, что люди с низким уровнем стремления к закрытости демонстрируют меньшую межгрупповую предвзятость, так как они мотивированы поддерживать альтернативные гипотезы и подвергать сомнению существующие предположения. При этом более низкие показатели по стремлению к когнитивному закрытию связаны с более низким уровнем межгрупповой стереотипизации [47]. Авторы отмечают, что те, кто идентифицируют себя как с родной, так и с принимающей культурой, проявляют себя как более творческие и новаторски ориентированные [42]. Таким образом, когнитивная открытость представляет основу скорее для процессов гибридизации, чем переключения.

Высокие показатели когнитивной закрытости приводят к лучшей социальной адаптации в тех случаях, когда ее обладатели устанавливают локальные связи, однако они испытывают больше проблем при формировании межнациональных связей, отмечают С. Кашима и Д. Пиллаи [25]. Люди с низкой когнитивной закрытостью легче переносят мультикультурную среду; люди с высокой когнитивной закрытостью также могут адаптироваться, однако для этого нужны особые условия [25].

Более сильное стремление к закрытию проявляют люди, склонные к нормативной идентичности, то есть больше ориентированные на общепринятые массовые стандарты, считают П. Стилл и коллеги [45]. Стремление к когнитивному закрытию позитивно коррелирует с авторитаризмом, социальным доминированием [33]. Также оно связано со стереотипизацией и предубеждениями, при этом богатый мультикультурный опыт приводит к уменьшению «эпистемологического замораживания», то есть делает когнитивную систему более открытой, что приводит к снижению показателей закрытости и предвзятости [35; 42].

Люди с изначально высокими показателями стремления к закрытости хуже устанавливают межнациональные связи, а во время межнациональных контактов испытывают больший стресс. В то же время они хорошо устанавливают локальные связи в стране пре-

бывания, что дает им ряд адаптационных преимуществ, отмечают С. Кашима и Д. Пиллаи [25]. Предположение о том, что высокое стремление к закрытию ведет к высокому уровню предпочтения своей группы, не подтверждается, однако получены данные, свидетельствующие о том, что люди с высоким стремлением к закрытию отдадут предпочтение группам с высокой воспринимаемой сплоченностью [25]. Высокая групповая сплоченность важна для них, так как сплоченная группа может быть надежным поставщиком эпистемического закрытия [30].

Низкая закрытость позитивно связана с лучшей психологической и социокультурной адаптацией у мигрантов, отмечают А. Круглянски и соавторы [40]. Люди с низкой закрытостью когнитивно более гибки, открыты и терпимы к неопределенности, что дает им возможность с меньшими затратами развивать дружеские отношения с людьми, принадлежащими к разным культурам [25].

При этом толерантность к неопределенности находится в обратной корреляционной связи со стремлением к закрытости, что было подтверждено и в исследованиях, касающихся межкультурной адаптации [25]. Высокая неопределенность и малое количество конкретной информации соответствуют состоянию «эпистемической разморозки», то есть открытости новому опыту [7].

В ходе информационного поиска мы не обнаружили работ, тестирующих связи альтернативной и гибридной идентификации со стремлением к когнитивному закрытию, и это остается вопросом для дальнейших исследований, однако есть ряд факторов, которые указывают на вероятность такой связи. Так, тесно связанными оказываются стремление к закрытости, стереотипизация, ригидность и подверженность стрессу; в то же время известно, что такие «разделяющие» и связанные со снижением благополучия тенденции более характерны для альтернативной идентификации в противоположность гибридизации.

*Открытость опыту.* Концепция открытости опыту и ее измерения в «Большой пятерке» — это попытка объединить многие измерения личностных черт, касающиеся восприятия информации.

Дж. Харитатос и В. Бенет-Мартинес выявили, что открытость опыту, измеренная по соответствующей шкале «Большой пятерки», показала положительную связь с бiculturalной компетентностью и отрицательную — с лингвистической дезадаптацией. Высокий нейротизм и низкая открытость — риски для бiculturalности в плане успешности адаптации. Культурная компетентность, лингвистические навыки и низкий нейротизм связаны с открытостью; они могут являться основой для успешной культурной интеграции [21]. Однако Дж. Харитос и соавторы отмечают, что открытость позитивно связана с социальным дистанцированием [21], что для нас является некоторым парадоксальным фактом, так как открытость способствует межкультурному диалогу, позволяет выдерживать

точку зрения другого, что в целом способствует культурному разнообразию [52]. Здесь необходимо уточнить характер связи и определить возможные дополнительные условия, на нее влияющие.

К. Вагнер отмечает, что в случае мигрантов гибридная идентичность изначально является более открытой в плане сознания, так как когда мигрант открыт новой культуре, у него есть некоторая надежда на то, что новая культура окажется более благоприятной для него. Здесь играет роль некоторая установка на принятие новой культуры; на этом фоне даже столкновение с дискриминацией нивелируется и мигрант продолжает позитивно относиться к принимающей культуре [49]. Однако, по мнению В. Мариотта, гибридная идентичность не обязательно означает более высокую открытость опыту. Гибридные идентичности возникают вследствие столкновения культур в глобальном мире [32], то есть ключевым являются скорее внешние социальные факторы.

Склонность к более легкой интеграции новой культуры оказалась связанной с рядом представлений о самой природе культуры. Тем, кто опирается на «эссенциалистские» представления о расах, то есть представляют расу как базовую данность, предопределяющую многие личностные черты и социальные качества, сложнее адаптироваться в принимающей культуре и идентифицироваться с ней. Те, кто опирается на «социально-конструктивистские» представления о расе, то есть рассматривают этот параметр как некоторую социальную условность, легче усваивают межкультурные правила и идентифицируются с другой культурой [29]. Эссенциализм связан со снижением когнитивной гибкости, переключаемости фреймов [15] и креативности [14].

С открытостью опыту и когнитивной открытостью тесно связан творческий процесс [34]. Авторы, работающие над проблемами культурной идентичности, отмечают, что адаптация в культурной среде требует включения творческих процессов [26].

Открытость опыту отрицательно связана с явлениями, снижающими вероятность гибридации: стереотипизацией, когнитивной закрытостью и непереносимостью двойственности. Гибридная идентичность основана на возможности примирения противоречий двух культур, что напоминает нам характерную для открытости опыту особенность принимать разнообразную информацию и творчески ее интегрировать. Таким образом, здесь можно обнаружить связь между выраженностью открытости опыту, как личностной когнитивной склонностью, и тенденцией выстраивать гибридную идентичность.

## Выводы

Вопрос о том, какие факторы связаны с формированием мультикультурной идентичности, в науке не решен до конца.

В ряде исследований обсуждаются внешние факторы, такие как: мультикультурная среда, поздний или ранний мультикультурный опыт, доступность культурных паттернов, наличие в среде культурных стимулов, прайминг. Однако когнитивным факторам посвящено не так много работ, а существующие исследования дают достаточно разрозненную картину.

В данной статье рассмотрены предпосылки выстраивания идентичности в поликультурной среде и систематизированы когнитивные факторы, которые связаны и гипотетически могут оказывать влияние на формирование альтернативного или гибридного стиля идентификации.

Вероятность того, что идентификация пойдет по пути выбора альтернатив или гибридации, на наш взгляд, зависит от ряда процессов.

Теория переключения фреймов хорошо объясняет альтернативную идентификацию и связана со случаями низкой интеграции культур. Альтернативная идентификация активно задействует процессы различения и аналогии, но интеграция (обобщение) здесь работает в меньшей степени. Представления о культурном смешении и субъективной близости культурных единиц опираются по большей части на процессы интеграции.

Для успешной интеграции необходимы механизмы нивелирования противоречий (конфликтов), поддержания когнитивной сложности. Успешная интеграция возможна при более высоких показателях толерантности к неопределенности, открытости опыту, низком стремлении к когнитивному закрытию. Открытость опыту и снижение стремления к когнитивному закрытию положительно связаны с процессами творчества. Когнитивная гибкость может играть роль как в процессах интеграции, так и при переключении фреймов.

Наши выводы концептуально сочетаются с выводами К. Уорд о том, что процесс идентификации остается многофакторным и каждый человек потенциально может использовать ряд стилей. Какой из них будет задействован в конкретном эпизоде — зависит от личностных черт, мотивации и ситуации [24].

На основании проведенного обзора мы составили модель (в формате схемы), описывающую связи различных когнитивных факторов и стилей идентификации: гибридного и альтернативного. Модель представлена на рис. 1.

Дальнейшие перспективы работы над обозначенной проблемой мы видим в тестировании намеченных связей на основе эмпирических исследований. Уточнение когнитивных предикторов гибридной и альтернативной идентификации позволит раскрыть роль социально-когнитивных процессов при объяснении механизмов идентификации, что актуально в современном поликультурном мире, где все чаще происходит взаимодействие представителей различных этносов и культур.



Рис. 1. Модель когнитивных предикторов гибридной или альтернативной идентичности

### Литература

1. Галяпина В.Н., Хожиев Ж.Ж. Роль идентичности, этнических стереотипов и стратегий аккультурации в адаптации мигрантов из Средней Азии в Московском регионе // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 4. С. 15—28. DOI:10.17759/chp.2017130402
2. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов / В.В. Гриценко [и др.] // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 102—112. DOI:10.17759/chp.2021170114
3. Методологические проблемы исследования влияния двуязычия на когнитивные процессы и этнокультурную идентичность / Ю.П. Зинченко [и др.] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 174—194. DOI:10.11621/vsp.2019.01.174
4. Рябиченко Т.А., Лебедева Н.М., Плотка И.Д. Множественные идентичности, аккультурация и адаптация русских в Латвии и Грузии // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 54—64. DOI:10.17759/chp.2019150206
5. Ясин М.И. Концепция когнитивной закрытости: история и смежные понятия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Том 26. № 1. С. 174—181. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-1-174-181

6. Acculturative stress and cultural identity styles as predictors of psychosocial functioning in Hispanic Americans / C. Ward [et al.] // *International Journal of Intercultural Relations*. 2021. Vol. 80. P. 274—284. DOI:10.1016/j.ijintrel.2020.12.002
7. Benet-Martínez V., Haritatos J. Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents // *Journal of Personality*. 2005. Vol. 73. № 4. P. 1015—1050. DOI:10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x
8. Benet-Martínez V., Lee F., Cheng C.-Y. Bicultural Identity Integration (BII): Components, Psychosocial Antecedents, and Outcomes (in press) // *Handbook of advances in culture and psychology (Vol. X)* / Eds. M. Gelfand, C.Y. Chiu, Y.Y. Hong. New York: Oxford University Press, 2021. P. 244—284.
9. Benet-Martínez V., Repke L. Broadening the social psychological approach to acculturation: cultural, personality and social-network approaches // *International Journal of Social Psychology*. 2020. Vol. 35. № 3. P. 526—559. DOI:10.1080/02134748.2020.1783837
10. Biculturalism: Negotiating Multiple Cultural Streams / D. Birman [et al.] // *The Oxford Handbook of Acculturation and Health* / Eds. S. Schwartz, J. Unge. Oxford: Oxford University Press, 2016. P. 29—47. DOI:10.1093/oxfordhb/9780190215217.013.3
11. Bobowik M., Benet-Martínez V., Repke L. “United in diversity”: The interplay of social network characteristics and personality in predicting outgroup attitudes [Электронный ресурс] // *Group Processes and Intergroup Relations*, 2021. P. 1—27. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13684302211002918> (дата обращения: 01.06.2021).
12. Brown A.D. Identity work and organizational identification // *International Journal of Management Reviews*. 2017. Vol. 19. № 3. P. 296—317. DOI:10.1111/ijmr.12152
13. Capturing changes in social identities over time and how they become part of the self-concept / C.E. Amiot [et al.] // *Social and Personality Psychology Compass*. 2015. Vol. 9. № 4. P. 171—187. DOI:10.1111/spc3.12169
14. Cho J., Tadmor C.T., Morris M.W. Are All Diversity Ideologies Creatively Equal? The Diverging Consequences of Colorblindness, Multiculturalism, and Polyculturalism // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018. Vol. 49. № 9. P. 1376—1401. DOI:10.1177/0022022118793528
15. Cultural essentialism and tailored hotel service for Chinese: the moderating role of satisfaction / L.H.N. Fong [et al.] // *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 2019. Vol. 31. № 9. P. 3610—3626. DOI:10.1108/IJCHM-11-2018-0910
16. Divided Loyalties: Identity Integration and Cultural Cues Predict Ingroup Favoritism Among Biculturals / C.-Y. Cheng [et al.] // *International Journal of Intercultural Relations*. 2021. Vol. 80. P. 321—335. DOI:10.1016/j.ijintrel.2020.10.003
17. Doucerain M.M., Amiot C.E., Ryder A.G. Balancing out bonding and bridging capital: Social network correlates of multicultural identity configurations among Russian migrants to Canada [Электронный ресурс] // *Self and Identity*. 2021. P. 1—26. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15298868.2021.1914154> (дата обращения: 01.06.2021).
18. Finding the right mix: How the composition of self-managing multicultural teams’ cultural value orientation influences performance over time [Электронный ресурс] / C.-Y. Cheng [et al.] // *Journal of Organizational Behavior*. 2012. Vol. 33. № 3. P. 389—411. URL: [https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb\\_research/3926/](https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/3926/) (дата обращения: 13.09.2021).
19. Fischer-Neumann M. Immigrants’ Ethnic Identification and Political Involvement in the Face of Discrimination: A Longitudinal Study of the German Case // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2014. Vol. 40. № 3. P. 339—362. DOI:10.1080/1369183X.2013.847362
20. Group dominance in hierarchy-attenuating and hierarchy-enhancing organizations: The role of social dominance orientation, need for cognitive closure, and power tactics in a person—environment (mis)fit perspective / A. Tesi [et al.] // *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 2020. Vol. 24. № 2. P. 102—114. DOI:10.1037/gdn0000117
21. Haritatos J., Benet-Martínez V. Bicultural identities: the interface of cultural, personality, and socio-cognitive processes // *Journal of Research in Personality*. 2002. Vol. 36. № 6. P. 598—606. DOI:10.1016/S0092-6566(02)00510-X
22. Hofstede G. *Culture’s consequences; comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* [Электронный ресурс]. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 596 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=9HE-DQAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 01.06.2021).
23. Huynh Q.L., Nguyen A.M., Benet-Martínez V. Bicultural identity integration [Электронный ресурс] // *Handbook of identity theory and research* / Eds. S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles. New York: Springer, 2011. P. 827—842. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-7988-9\\_35](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-7988-9_35) (дата обращения: 01.06.2021).
24. Hybrid and Alternating Identity Styles as Strategies for Managing Multicultural Identities / C. Ward [et al.] // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2018. Vol. 49. № 9. P. 1402—1439. DOI:10.1177/0022022118782641
25. Kashima E.S., Pillai D. Identity development in cultural transition: The role of need for closure // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2011. Vol. 42. № 5. P. 725—739. DOI:10.1177/0022022110362749
26. Kharkhurin A.V. Creative problem solving strategies differ across cultures // *Blame, Sway, and Vigilante Tactics: How Other Cultures Think Differently and Implications for Planning* / Ed. G. Sutherland. US: Department of Defense Strategic Multilayer Assessment Periodic Publication, 2018. P. 27—30.
27. Kruglanski A.W. *The psychology of closed mindedness*. New York: Psychology press, 2004. 192 p.
28. Lam A. Hybrids, identity and knowledge boundaries: Creative artists between academic and practitioner communities // *Human Relations*. 2020. Vol. 73. № 6. P. 837—863. DOI:10.1177/0018726719846259



29. Lay theory of race affects and moderates Asian Americans' responses toward American culture / S. No [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. 2008. Vol. 95. № 4. P. 991—1004. DOI:10.1037/a0012978
30. Liu Z., Brockner J., Morris M.W. Bolstering biculturals: Self-affirmation reduces contrastive responses to identity primes // Journal of Experimental Social Psychology. 2021. Vol. 95. 9 p. DOI:10.1016/j.jesp.2021.104150
31. Lücke G., Kostova T., Roth K. Multiculturalism from a cognitive perspective: Patterns and implications // Journal of International Business Studies. 2014. Vol. 45. P. 169—190. DOI:10.1057/jibs.2013.53
32. Marotta V. Hybrid identities in a globalised world // Public sociology: An introduction to Australian society / Ed. J. Germov, M. Poole. Crow's Nest, NSW: Allen & Unwin, 2011. P. 188—204.
33. Martin L., Shao B. Early Immersive Culture Mixing: The Key to Understanding Cognitive and Identity Differences Among Multiculturals // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2016. Vol. 47. № 10. P. 1409—1429. DOI:10.1177/0022022116639391
34. Motivated closed-mindedness and creativity in small groups / A. Chirumbolo [et al.] // Small Group Research. 2005. Vol. 36. № 1. P. 59—82. DOI:10.1177/1046496404268535
35. Multicultural Experiences Reduce Intergroup Bias Through Epistemic Unfreezing / C.T. Tadmor [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. № 5. P. 750—72. DOI:10.1037/a0029719
36. Multicultural identities / Y. Hong [et al.] // Handbook of cultural psychology / Eds. S. Kitayama, D. Cohen. New York: Guilford, 2007. P. 323—345.
37. Need for closure and reactions to innovation / M. Chernikova [et al.] // Journal of Applied Social Psychology. 2017. Vol. 47. № 9. P. 473—481. DOI:10.1111/jasp.12451
38. Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities / V. Benet-Martínez [et al.] // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2002. Vol. 33. № 5. P. 492—516. DOI:10.1177/0022022102033005005
39. Phua D.Y., Leong C.H., Hong Y. Heterogeneity in national identity construct: Example of Singapore using network analysis // International Journal of Intercultural Relations. 2020. Vol. 78. P. 20—32. DOI:10.1016/j.ijintrel.2020.05.010
40. Psychological approaches to terrorist rehabilitation: Direct and indirect mechanisms of deradicalization / D. Webber [et al.] // Routledge Handbook of Deradicalisation and Disengagement / Eds. S.J. Hansen, S. Lid. London: Routledge, 2020. P. 54—66. DOI:10.4324/9781315387420-6
41. Szabo A., Ward C. The relationship between intercultural abilities and cultural identity styles: A longitudinal cross-lagged analysis // International Journal of Psychology. 2020. Vol. 55. № 3. P. 465—471. DOI:10.1002/ijop.12592
42. Tadmor C.T., Galinsky A.D., Maddux W.W. Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. № 3. P. 520—542. DOI:10.1037/a0029360
43. Tadmor C.T., Tetlock P.E., Peng K. Acculturation strategies and cognitive complexity: The Cognitive Implications of Biculturalism // Journal of Cross Cultural Psychology. 2009. Vol. 40. № 1. P. 105—139. DOI:10.1177/0022022108326279
44. The epistemic bases of prejudice: The role of need for cognitive closure / C. Baldner [et al.] // Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology. 2019. Vol. 26. № 3. P. 447—461. DOI:10.4473/TPM26.3.9
45. The Happy Culture: A Theoretical, Meta-Analytic, and Empirical Review of the Relationship Between Culture and Wealth and Subjective Well-Being / P. Steel [et al.] // Personality and Social Psychology Review. 2018. Vol. 22. № 2. P. 128—169. DOI:10.1177/1088868317721372
46. The Potential Cost of Cultural Fit: Frame Switching Undermines Perceptions of Authenticity in Western Contexts / A.L. West [et al.] // Frontiers in psychology. 2018. Vol. 9. 18 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02622
47. The tolerance benefits of multicultural experiences depend on the perception of available mental resources / C.T. Tadmor [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. 2018. Vol. 115. № 3. P. 398—426. DOI:10.1037/pspa0000125
48. Variations in multicultural experience: Influence of bicultural identity integration on socio-cognitive processes and outcomes / C.Y. Cheng [et al.] // The Oxford handbook of multicultural identity / Eds. V. Benet-Martínez, Y. Hong. Oxford, UK: Oxford University Press, 2014. P. 276—299.
49. Wagner C. Migration and the Creation of Hybrid Identity: Chances and Challenges // The Phenomenon of Migration: proceedings Harvard Square Symposium (Harvard, 2016). Scientia Moralitas Research Institute, 2016. P. 237—255. DOI:10.5281/zenodo.999620
50. Wilkinson B.D., Dewell J.A. Cognitive Complexity: Differentiation and Integration in Counseling Practice and Training // Journal of Counseling and development. 2019. Vol. 97. № 3. P. 317—324. DOI:10.1002/jcad.12271
51. Yampolsky M.A., Amiot C.E. Discrimination and multicultural identity configurations: The mediating role of stress // International Journal of Intercultural Relations. 2016. Vol. 55. P. 86—96. DOI:10.1016/j.ijintrel.2016.09.002
52. Zemouri L., Amiar M. Cultural identity in the age of globalization: challenges for openness and hopes for global identity [Электронный ресурс] // Proceedings of INTCESS 2020-7th International Conference on Education and Social Sciences: DUBAI (UAE), 20—22 January 2020 / Ed. Ferit Uslu. Istanbul: International Organization Center of Academic Research, 2020. P. 1084—1090. URL: chrome-extension://efaidnbmnmbpajpcgcglcfefindmkaj/viewer.

html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ocerints.org%2Fintcess20\_e-publication%2Fpapers%2F43.pdf&clen=730622&chunk=true (дата обращения: 01.06.2021).

## References

1. Galyapina V.N., Khojiev Zh.Zh. Rol' identichnosti, etnicheskikh stereotipov i strategii akkul'turatsii v adaptatsii migrantov iz Srednei Azii v Moskovskom regione [The Role of Identity, Ethnic Stereotypes and Acculturation Strategies in the Adaptation of Migrants from Central Asia in the Moscow Region]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 4, pp. 15—28. DOI:10.17759/chp.2017130402 (In Russ.).
2. Gritsenko V.V. et al. Mezhekul'turnaya kompetentnost' kak prediktor adaptatsii inostrannykh studentov [Intercultural Competence as a Predictor of Adaptation of Foreign Students]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 102—112. DOI:10.17759/chp.2021170114 (In Russ.).
3. Zinchenko Yu.P. et al. Metodologicheskie problemy issledovaniya vliyaniya dvuyazychiya na kognitivnye protsessy i etnokul'turnuyu identichnost' [Methodological issues of studying the impact of bilingualism on cognitions and ethnocultural identity]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow university psychology bulletin*, 2019, no. 1, pp. 174—194. DOI:10.11621/vsp.2019.01.174 (In Russ.).
4. Ryabichenko T.A., Lebedeva N.M., Plotka I.D. Mnozhestvennye identichnosti, akkul'turatsiya i adaptatsiya russkikh v Latvii i Gruzii [Multiple Identities, Acculturation and Adaptation of Russians in Latvia and Georgia]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019, Vol. 15, no. 2, pp. 54—64. DOI:10.17759/chp.2019150206 (In Russ.).
5. Yasin M.I. Kontseptsiya kognitivnoi zakrytosti: istoriya i smezhnye ponyatiya [Cognitive closure concept: history and relevant notions]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = National Research University Higher School of Economics*, 2020, Vol. 26, no. 1, pp. 174—181. DOI:10.34216/2073-1426-2020-26-1-174-181 (In Russ.).
6. Ward C. et al. Acculturative stress and cultural identity styles as predictors of psychosocial functioning in Hispanic Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 2021. Vol. 80, pp. 274—284. DOI:10.1016/j.ijintrel.2020.12.002
7. Benet-Martínez V., Haritatos J. Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 2005. Vol. 73, no. 4, pp. 1015—1050. DOI:10.1111/j.1467-6494.2005.00337.x
8. Benet-Martínez V., Lee F., Cheng C.-Y. Bicultural Identity Integration (BII): Components, Psychosocial Antecedents, and Outcomes (in press). In Gelfand M., Chiu C.Y., Hong Y.Y. (eds.), *Handbook of advances in culture and psychology (Vol. X)*. New York: Oxford University Press, 2021, pp. 244—284.
9. Benet-Martínez V., Repke L. Broadening the social psychological approach to acculturation: cultural, personality and social-network approaches. *International Journal of Social Psychology*, 2020. Vol. 35, no. 3, pp. 526—559. DOI:10.1080/02134748.2020.1783837
10. Birman D. et al. Biculturalism: Negotiating Multiple Cultural Streams. In Schwartz S., Unge J. (eds.), *The Oxford Handbook of Acculturation and Health*. Oxford University Press, 2016, pp. DOI:10.1093/oxfordhb/9780190215217.013.3
11. Bobowik M., Benet-Martínez V., Repke L. “United in diversity”: The interplay of social network characteristics and personality in predicting outgroup attitudes [Elektronnyi resurs]. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2021, pp. 1—27. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13684302211002918> (Accessed 01.06.2021).
12. Brown A.D. Identity work and organizational identification. *International Journal of Management Reviews*, 2017. Vol. 19, no. 3, pp. 296—317. DOI:10.1111/ijmr.12152
13. Amiot C.E. et al. Capturing changes in social identities over time and how they become part of the self-concept. *Social and Personality Psychology Compass*, 2015. Vol. 9, no. 4, pp. 171—187. DOI:10.1111/spc3.12169
14. Cho J., Tadmor C.T., Morris M.W. Are All Diversity Ideologies Creatively Equal? The Diverging Consequences of Colorblindness, Multiculturalism, and Polyculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2018. Vol. 49, no. 9, pp. 1376—1401. DOI:10.1177/0022022118793528
15. Fong L.H.N. et al. Cultural essentialism and tailored hotel service for Chinese: the moderating role of satisfaction. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 2019. Vol. 31, no. 9, pp. 3610—3626. DOI:10.1108/IJCHM-11-2018-0910
16. Cheng C.-Y. et al. Divided Loyalties: Identity Integration and Cultural Cues Predict Ingroup Favoritism Among Biculturals. *International Journal of Intercultural Relations*, 2021. Vol. 80, pp. 321—335. DOI:10.1016/j.ijintrel.2020.10.003
17. Doucerain M.M., Amiot C.E., Ryder A.G. Balancing out bonding and bridging capital: Social network correlates of multicultural identity configurations among Russian migrants to Canada [Elektronnyi resurs]. *Self and Identity*, 2021, pp. 1—26. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15298868.2021.1914154> (Accessed 01.06.2021).
18. Cheng C.-Y. et al. Finding the right mix: How the composition of self-managing multicultural teams' cultural value orientation influences performance over time [Elektronnyi resurs]. *Journal of Organizational Behavior*, 2012. Vol. 33, no. 3, pp. 389—411. URL: [https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb\\_research/3926/](https://ink.library.smu.edu.sg/lkcsb_research/3926/) (Accessed 13.09.2021).

19. Fischer-Neumann M. Immigrants' Ethnic Identification and Political Involvement in the Face of Discrimination: A Longitudinal Study of the German Case. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2014. Vol. 40, no. 3, pp. 339—362. DOI: 10.1080/1369183X.2013.847362
20. Tesi A. et al. Group dominance in hierarchy-attenuating and hierarchy-enhancing organizations: The role of social dominance orientation, need for cognitive closure, and power tactics in a person—environment (mis) fit perspective. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2020. Vol. 24, no. 2, pp. 102—114. DOI:10.1037/gdn0000117
21. Haritatos J., Benet-Martínez V. Bicultural identities: the interface of cultural, personality, and socio-cognitive processes. *Journal of Research in Personality*, 2002. Vol. 36, no. 6, pp. 598—606. DOI:10.1016/S0092-6566(02)00510-X
22. Hofstede G. Culture's consequences; comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations [Elektronnyi resurs]. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. 596 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=9HE-DQAQBAJ&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 01.06.2021).
23. Huynh Q.L., Nguyen A.M., Benet-Martínez V. Bicultural identity integration [Elektronnyi resurs]. In Schwartz S.J., Luyckx K., Vignoles V.L. (eds.), *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 2011, pp. 827—842. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-7988-9\\_35](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-7988-9_35) (Accessed 01.06.2021).
24. Ward C. et al. Hybrid and Alternating Identity Styles as Strategies for Managing Multicultural Identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2018. Vol. 49, no. 9, pp. 1402—1439. DOI:10.1177/0022022118782641
25. Kashima E.S., Pillai D. Identity development in cultural transition: The role of need for closure. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2011. Vol. 42, no. 5, pp. 725—739. DOI:10.1177/0022022110362749
26. Kharkhurin A.V. Creative problem solving strategies differ across cultures. In Sutherlin G. (ed.), *Blame, Sway, and Vigilante Tactics: How Other Cultures Think Differently and Implications for Planning*. US: Department of Defense Strategic Multilayer Assessment Periodic Publication, 2018, pp. 27—30.
27. Kruglanski A.W. The psychology of closed mindedness. New York: Psychology press, 2004. 192 p.
28. Lam A. Hybrids, identity and knowledge boundaries: Creative artists between academic and practitioner communities. *Human Relations*, 2020. Vol. 73, no. 6, pp. 837—863. DOI:10.1177/0018726719846259
29. No S. et al. Lay theory of race affects and moderates Asian Americans' responses toward American culture. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 95, no. 4, pp. 991—1004. DOI:10.1037/a0012978
30. Liu Z., Brockner J., Morris M.W. Bolstering biculturals: Self-affirmation reduces contrastive responses to identity primes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2021. Vol. 95, 9 p. DOI:10.1016/j.jesp.2021.104150
31. Lücke G., Kostova T., Roth K. Multiculturalism from a cognitive perspective: Patterns and implications. *Journal of International Business Studies*, 2014. Vol. 45, pp. 169—190. DOI:10.1057/jibs.2013.53
32. Marotta V. Hybrid identities in a globalised world. In Germov J., Poole M. (eds.), *Public sociology: An introduction to Australian society*. Crow's Nest, NSW: Allen & Unwin, 2011, pp. 188—204.
33. Martin L., Shao B. Early Immersive Culture Mixing: The Key to Understanding Cognitive and Identity Differences Among Multiculturals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2016. Vol. 47, no. 10, pp. 1409—1429. DOI:10.1177/0022022116639391
34. Chirumbolo A. et al. Motivated closed-mindedness and creativity in small groups. *Small Group Research*, 2005. Vol. 36, no. 1, pp. 59—82. DOI:10.1177/1046496404268535
35. Tadmor C.T. et al. Multicultural Experiences Reduce Intergroup Bias Through Epistemic Unfreezing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012. Vol. 103, no. 5, pp. 750—772. DOI:10.1037/a0029719
36. Hong Y. et al. Multicultural identities. In Kitayama S., Cohen D. (eds.), *Handbook of cultural psychology*. New York: Guilford, 2007, pp. 323—345.
37. Chernikova M. et al. Need for closure and reactions to innovation. *Journal of Applied Social Psychology*, 2017. Vol. 47, no. 9, pp. 473—481. DOI:10.1111/jasp.12451
38. Benet-Martínez V. et al. Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2002. Vol. 33, no. 5, pp. 492—516. DOI:10.1177/0022022102033005005
39. Phua D.Y., Leong C.H., Hong Y. Heterogeneity in national identity construct: Example of Singapore using network analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 2020. Vol. 78, pp. 20—32. DOI:10.1016/j.ijintrel.2020.05.010
40. Webber D. et al. Psychological approaches to terrorist rehabilitation: Direct and indirect mechanisms of deradicalization. In Hansen S.J., Lid S. (eds.), *Routledge Handbook of Deradicalisation and Disengagement*. London: Routledge, 2020, pp. 54—66. DOI:10.4324/9781315387420-6
41. Szabo A., Ward C. The relationship between intercultural abilities and cultural identity styles: A longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Psychology*, 2020. Vol. 55, no. 3, pp. 465—471. DOI:10.1002/ijop.12592
42. Tadmor C.T., Galinsky A.D., Maddux W.W. Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012. Vol. 103, no. 3, pp. 520—542. DOI:10.1037/a0029360
43. Tadmor C.T., Tetlock P.E., Peng K. Acculturation strategies and cognitive complexity: The Cognitive Implications of Biculturalism. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 2009. Vol. 40, no. 1, pp. 105—139. DOI:10.1177/0022022108326279



44. Baldner C. et al. The epistemic bases of prejudice: The role of need for cognitive closure. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 2019. Vol. 26, no. 3, pp. 447—461. DOI:10.4473/TPM26.3.9
45. Steel P. et al. The Happy Culture: A Theoretical, Meta-Analytic, and Empirical Review of the Relationship Between Culture and Wealth and Subjective Well-Being. *Personality and Social Psychology Review*, 2018. Vol. 22, no. 2, pp. 128—169. DOI:10.1177/1088868317721372
46. West A.L. et al. The Potential Cost of Cultural Fit: Frame Switching Undermines Perceptions of Authenticity in Western Contexts. *Frontiers in psychology*, 2018. Vol. 9, 18 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02622
47. Tadmor C.T. et al. The tolerance benefits of multicultural experiences depend on the perception of available mental resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2018. Vol. 115, no. 3, pp. 398—426. DOI:10.1037/pspa0000125
48. Cheng C.Y. et al. Variations in multicultural experience: Influence of bicultural identity integration on socio-cognitive processes and outcomes. In Benet-Martínez V., Hong Y. (eds.), *The Oxford handbook of multicultural identity*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2014, pp. 276—299.
49. Wagner C. Migration and the Creation of Hybrid Identity: Chances and Challenges. In Rotaru I.G., Simion D.E., Burcea V. (eds.), *The Phenomenon of Migration: proceedings Harvard Square Symposium (Harvard, 2016)*. Scientia Moralitas Research Institute, 2016, pp. 237—255. DOI:10.5281/zenodo.999620
50. Wilkinson B.D., Dewell J.A. Cognitive Complexity: Differentiation and Integration in Counseling Practice and Training. *Journal of Counseling and development*, 2019. Vol. 97, no. 3, pp. 317—324. DOI:10.1002/jcad.12271
51. Yampolsky M.A., Amiot C.E. Discrimination and multicultural identity configurations: The mediating role of stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 2016. Vol. 55, pp. 86—96. DOI:10.1016/j.ijintrel.2016.09.002
52. Zemouri L., Amiar M. Cultural identity in the age of globalization: challenges for openness and hopes for global identity [Elektronnyi resurs]. In Ferit Uslu (ed.), *Proceedings of INTCESS 2020-7th International Conference on Education and Social Sciences (DUBAI (UAE), 20—22 January 2020)*. Istanbul: International Organization Center of Academic Research, 2020, pp. 1084—1090. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ocerints.org%2Fintcess20\_e-publication%2Fpapers%2F43.pdf&clen=730622&chunk=true (Accessed 01.06.2021).

#### **Информация об авторах**

Ясин Мирослав Иванович, аспирант Школы психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, e-mail: yasin.mi@yandex.ru

Рябиченко Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Департамент психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-5769>, e-mail: tanarimail@gmail.com

#### **Information about the authors**

Miroslav I. Yasin, Graduate Student, School of Psychology, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>, e-mail: yasin.mi@yandex.ru

Ryabichenko A. Tatiana, PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-5769>, e-mail: tanarimail@gmail.com

Получена 05.08.2021

Received 05.08.2021

Принята в печать 17.08.2021

Accepted 17.08.2021



---

## ОТРАСЛЕВАЯ ПСИХОЛОГИЯ SPECIAL (BRANCH) PSYCHOLOGY

---

### Измененные состояния сознания в психологии спорта: гипноз, суггестия и ауто-суггестия

*Квитчастый А.В.*

*Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа» (НОЧУ ВО МИП); Московский научно-практический центр медицинской реабилитации, восстановительной и спортивной медицины Департамента здравоохранения г. Москвы (ГАУЗ МНПЦ МРВСМ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7151-6114>, e-mail: [antonkvitchasty@gmail.com](mailto:antonkvitchasty@gmail.com)*

Статья посвящена проблеме изучения и применения феноменов суггестии, ауто-суггестии и измененных состояний сознания в современной психологии спорта. В ней дается краткий экскурс в историю применения измененных состояний сознания в спорте высших достижений, обсуждаются достоинства, недостатки, ограничения и специфика разных методов, использующих суггестию и ауто-суггестию в рамках работы с представителями различных видов спорта. Также поднимаются вопросы о способах оценки эффективности проводимых со спортсменами с помощью гипноза и самогипноза психолого-педагогических интервенций, а также верификации суггестивных воздействий на психофизиологическом уровне. Наконец, обсуждаются этические аспекты использования измененных состояний сознания в рамках психологического сопровождения спортсменов и перспективы популяризации спортивного гипноза.

**Ключевые слова:** гипноз, суггестия, суггестивные техники, внушение, измененные состояния сознания, психологическое сопровождение спортсменов, психология спорта.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-113-50403.

**Для цитаты:** *Квитчастый А.В.* Измененные состояния сознания в психологии спорта: гипноз, суггестия и ауто-суггестия [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 92—102. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100309>

### Altered states of consciousness in sports psychology: hypnosis, suggestion and auto-suggestion

*Anton V. Kvitchasty*

*Non-state Educational Private Institution of Higher Education “Moscow Institute of Psychoanalysis”; Scientific and Practical Center for Medical Rehabilitation, Sports and Restorative Medicine, Moscow, Russian Federation  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7151-6114>, e-mail: [antonkvitchasty@gmail.com](mailto:antonkvitchasty@gmail.com)*

The article is devoted to the problem of studying and applying the phenomena of suggestion, auto-suggestion and altered states of consciousness in modern sports psychology. A brief excursion into the history of the use of altered states of consciousness in elite sports is given. The advantages, disadvantages, limitations and specificity of different methods using suggestion and auto-suggestion in the framework of psychological support for athletes of various sports are discussed. The article also raises questions about the methods of assessing the effectiveness of psychological and pedagogical interventions with athletes using hypnosis and self-hypnosis, as well as verification of suggestive influences at the psychophysiological level. Finally, the article discusses the ethical aspects of using altered states of consciousness in the framework of psychological support for athletes and the prospects for popularizing sports hypnosis.

**Keywords:** hypnosis, suggestion, suggestive techniques, altered states of consciousness, psychological support for athletes, sports psychology.

**Funding.** The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-113-50403.

CC BY-NC

**For citation:** Kvitchasty A. V. Altered states of consciousness in sports psychology: hypnosis, suggestion and auto-suggestion. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 92—102. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmpf.2021100309> (In Russ.).

### История использования измененных состояний сознания в спорте высших достижений

История применения измененных состояний сознания для максимальной реализации физического потенциала человека берет начало с тех времен, когда знания о гипнозе были исключительной прерогативой жрецов, шаманов и мистиков [2]. Поэтому неудивительно, что в конце XIX века, когда прикладная спортивная психология только начала свое становление, гипноз рассматривался в качестве одного из основных инструментов повышения результативности спортсменов. На первом Международном конгрессе по психологии и физиологии спорта в 1913 году уже обсуждались возможности применения внушения и самовнушения — как средств ускорения физического восстановления и развития навыков эмоционального самоконтроля спортсмена — для успешного выступления на соревнованиях [3].

В первой половине XX столетия в мировой практике еще не существовало комплексных программ психологической подготовки спортсменов и гипноз эффективно использовался главным образом в рамках индивидуальной консультативной практики, направленной на решение конкретных запросов. В нашей стране психологи-практики также активно использовали гипноз в работе со спортсменами: так, на Олимпийских играх в Мельбурне в 1956 году спортсменом из СССР сопровождало 11 гипнологов [49].

Первые попытки научного изучения спортивного гипноза оформились ближе к середине прошлого столетия. Одним из первых спортивных психологов, который обратился к данной теме, был Вильям Морган (W. Morgan) [37]. Он поднял такие важные вопросы, как направления клинического применения гипноза со спортсменами, исследование и оценка эффективности гипнотического вмешательства в рамках психологического сопровождения спортсменов, специфика квалификации спортивных психологов, применяющих гипноз в своей практике.

Начиная с 1940-х годов стали накапливаться описания различных клинических случаев, свидетельствующих об эффективности гипноза для увеличения мышечной силы и выносливости, улучшения координации движений и производительности в различных спортивных упражнениях [26]. Существенным недостатком данных исследований было отсутствие методологической строгости: данные были противоречивы, собраны преимущественно на примере единичных случаев, кроме того, большая часть исследований на тот момент проводилась в лабораторных условиях и поэтому не отвечала требованиям соблюдения условий сбора материала для исследования и анализа. Однако первые попытки изучения спортивного гипноза

ценны, поскольку они позволили подойти к концептуально значимому постулату: субъективное восприятие трудности выполняемых физических действий можно систематически усиливать или ослаблять с помощью суггестии [37].

Намного более убедительны в доказательном отношении сформировавшиеся ближе к концу XX века комплексные программы психологического сопровождения спортсменов. Фундаментальной основой таких программ стали техники гипноза и самогипноза [1; 40; 51]. Различия между ними заключаются главным образом в терминологии и наборах вспомогательных психотехник, которые предлагается использовать в сочетании с ауто-суггестивными и релаксационными приемами. К таковым относятся: устранение и модификация «внутреннего диалога»; моделирование и удерживание во внимании визуальных, аудиальных и кинестетических образов; использование словесных обозначений элементов действий для активизации идеомоторных реакций и автоматизации моторных актов; произвольное стимулирование и подавление аффективных реакций.

Показательно, что авторы подобных программ, а также наиболее популярных в психологии спорта теорий саморегуляция и пиковых переживаний [22; 25] едины во мнении: для достижения наилучших результатов спортсмену необходимо овладеть искусством вхождения в измененное состояние сознания, позволяющее максимально реализовать свой потенциал во время выступления на соревнованиях. Так, автор известной системы психологической подготовки спортсменов под названием «Ментальный тренинг» шведский психолог Ларс-Эрик Усталь (L-E. Unstable) помогает спортсменам с помощью гипноза и самогипноза входить в «идеальное деятельное состояние» [51]. Один из первых отечественных спортивных психологов Юрий Ханин, изучая вопрос совладения с предстартовой тревогой, говорит о важности нахождения для спортсмена своей «индивидуальной зоны оптимального функционирования» [22]. Анатолий Алексеев, автор системы Аутогипноидеомоторики, по которой занимались многие спортсмены СССР, ставшие впоследствии олимпийскими чемпионами, учил их входить в «оптимальное боевое состояние» [1]. Американский профессор Михай Чиксентмихайи (M. Csikszentmihalyi) автор теории «Состояния потока», утверждает, что в этом состоянии, спортсмен способен максимально выкладываться физически, часто испытывая при этом эйфорические переживания, теряя ощущение времени, но обретая тотальную уверенность в себе и забывая обо всем, что не имеет отношения к его непосредственной деятельности, в том числе о сторонней оценке, физической усталости и боли [25].

В упомянутых работах речь идет об одном и том же феномене — измененном состоянии сознания, погру-

жаясь в которое спортсмен получает возможность добиться наивысших результатов. Можно сказать, что искусство произвольного вхождения в это состояние в настоящее время является Святым Граалем психологии спорта, а каждое из ее течений предлагает для обретения этого состояния свой набор инструментов, среди которых почти всегда присутствуют те или иные суггестивные или ауто-суггестивные техники. Неудивительно, что сегодня внушение и самовнушение активно применяются в работе с любыми спортсменами, вне зависимости от вида спортивной дисциплины. Специфика использования измененных состояний сознания в различных видах спорта обнаруживается в лексике, которую следует учитывать специалисту в ходе проведения сеансов. Речь идет в основном о словах и словосочетаниях, относящихся к профессиональному жаргону, которые в ходу у спортсменов и тренеров в отдельно взятом виде спорта. Специалисты отмечают, что использование в рамках сеансов специфической для определенного вида спорта лексики, позволяет гипнологу с большей вероятностью найти отклик у спортсмена и вызвать желаемые изменения [8].

#### **Достоинства и недостатки разных подходов к применению суггестии и ауто-суггестии в рамках психологической подготовки спортсменов**

Доминирующие в современной психологии спорта направления, предполагающие использование измененного состояния сознания в качестве средства повышения результативности, можно разделить на две группы: гетеросуггестивные и ауто-суггестивные. В первую попадают школы классического и эриксоновского гипноза, использующие директивный и недирективный виды суггестии. Ко второй относятся различные виды ментальных тренировок, составной частью которых являются ауто-суггестивные техники. Рассмотрим достоинства и ограничения данных подходов.

Применение суггестивных техник в рамках психологического сопровождения спортсменов характеризуется рядом несомненных преимуществ. Прежде всего, это широкий круг индивидуальных проблем, касающихся качества спортивного выступления, которые можно разрешить с помощью гипнотического воздействия. Используя прямые и косвенные гипнотические внушения, можно улучшить координацию моторных действий [27], ускорить процесс восстановления [16], купировать болевой синдром [30], развить навыки визуализации и концентрации внимания [30; 46], а также значительно повысить качество выступления [7; 8; 33; 42—45; 49].

Во-вторых, гипноз может быть использован в качестве психотерапевтического средства, помогая: в избавлении от тревожных и депрессивных расстройств и фобий [16; 33], повышении самооценки и уверенности в себе [4; 5; 6; 8; 39], улучшении качества сна [16],

избавлении от расстройств пищевого поведения [14; 33]. В-третьих, гипноз дает быстрые по сравнению с другими видами психотерапевтического воздействия результаты, что чрезвычайно актуально для многих спортсменов, нуждающихся в краткосрочной психотерапии, например, для снятия предстартового «мандража» [39]. Описаны случаи, когда спортсменам бывает достаточно всего лишь нескольких сеансов для достижения желаемого эффекта [27; 33; 46].

Наконец, гипноз является универсальным средством работы, поскольку может применяться вне зависимости от того, о каком виде спорта идет речь, индивидуальном [5; 29; 32; 33; 42] или командном [7; 43; 46], сложно-координационном [30; 31], игровом [4; 45], циклическом [32] скоростно-силовом [29] или единоборстве [5]. Возможно проведение как индивидуальных [5; 6; 33], так и групповых сеансов [7; 8; 46]. Индукцию можно осуществлять как до или после тренировки, погружая спортсменов в состояние глубокого мышечного и ментального расслабления [31], так и непосредственно во время тренировки, используя активный-мобилизующий гипноз с открытыми глазами [51].

Устойчивость эффекта гипнотического воздействия различается в зависимости от характера проведенной со спортсменом работы. Качественно пройденная личная психотерапия позволяет добиться стойкого необратимого эффекта. Например, различные виды фобий после полного курса гипнотерапии уходят безвозвратно [16]. Также эффект гипнотического воздействия может быть стойким, когда решается задача по формированию определенных навыков с использованием постгипнотических внушений, как при обучении с помощью гипноза техникам саморегуляции с целью уменьшения болевых ощущений [31].

Что касается использования гипноза для решения прикладных спортивных задач, например повышения точности броска или качества выполнения удара, эмпирически показано, что в случае разового гипнотического воздействия достигнутый эффект держится около недели, но потом затухает без дополнительного подкрепления [27; 46]. Если же на протяжении полугода проводится регулярное многократное гипнотическое воздействие в объеме 8—10 сеансов, результаты оказываются стойкими в долгосрочной перспективе [4—6]. Наконец, опыт многих спортивных психологов говорит о том, что систематическое проведение гипнотических сессий соответствующей направленности на протяжении нескольких недель помогает добиться стойкого повышения самооценки, веры в себя и развития эмоционального самоконтроля [4—7; 43; 45].

Разумеется, применение гипноза в клинической практике имеет ряд ограничений [10]. Во-первых, использование гетеросуггестии возможно с клиентами только после достижения ими 6—7 лет, что обусловлено не только биологическим созреванием, но и достижением соответствующего уровня развития абстрактного мышления, навыков концентрации внимания и воображения. Во-вторых, проведение гипнотических

сеансов недопустимо, когда индивид находится в остром болезненном состоянии, а также в состоянии наркотического или алкогольного опьянения любой интенсивности и выраженности. В-третьих, спортивному психологу нельзя проводить сеансы гипноза в ситуациях психического нездоровья спортсмена. Наличие в анамнезе таких заболеваний, как шизофрения, эпилепсия, маниакально-депрессивный синдром, говорит о необходимости обращения за психиатрической помощью. В-четвертых, противопоказаниями к использованию гипноза также являются перенесенные ранее инсульт, инфаркт миокарда, обморочное состояние, кома и произведенное менее чем за 2 месяца до консультации психолога операционное вмешательство с использованием общего наркоза.

В-пятых, компетентность и опыт специалиста существенно влияют на качество проведения гипнотических сеансов. Как и при любом терапевтическом и педагогическом воздействии, для получения положительных результатов от гипнолога требуются соответствующие знания, внимательность и опыт. Также немаловажно создание доверительных партнерских отношений — отсутствие доверия или личная антипатия спортсмена по отношению к специалисту могут серьезно воспрепятствовать достижению положительного результата [49]. В-шестых, само по себе использование термина «гипноз» может вызывать у спортсменов разные эмоциональные и поведенческие реакции, как облегчающие дальнейшее взаимодействие, так и затрудняющее его, например: любопытство и высокую готовность к сотрудничеству, или страх, недоверие, скепсис, а также сознательное или неосознаваемое сопротивление [10].

Теперь рассмотрим достоинства и ограничения другого направления психологической подготовки спортсменов, к которому относятся различные школы ментальных тренировок [1; 40; 51]. Как упоминалось ранее, подобные школы предполагают регулярное выполнение спортсменом комплекса психологических упражнений, помогающих ему повысить свою результативность на соревнованиях. Ключевыми являются мысленное представление будущих действий, использование образов памяти и воображения для повышения качества выполнения движения, а также остановка и преобразование «внутреннего диалога». Для того чтобы увеличить эффект от этих упражнений, спортсменов учат самостоятельно с помощью различных релаксационных и ауто-суггестивных техник погружаться в состояние легкого транса и выполнять их, будучи максимально расслабленными телесно и ментально. Кроме того, они целенаправленно учатся входить в измененное состояние сознания, оптимальное для успешного спортивного выступления.

Эффективность такого подхода многократно доказана эмпирически [11; 13; 15; 17; 18; 35; 36]. Ментальные тренировки также, как и гипноз, — это универсальный инструмент психологической подготовки спортсменов, вне зависимости от уровня их квалификации [11],

индивидуальной [15] или командной направленности [17; 18] или вида спорта [48; 50].

Такие курсы психологической подготовки занимают у спортсменов в среднем от нескольких месяцев до года, однако это, конечно, индивидуально и зависит от многих факторов, в числе которых способности к саморегуляции, усердие, мотивация, наличие или отсутствие специалиста, курирующего обучение [48]. Но, как и в случае с гипнозом, после прохождения длительного курса можно добиться долгосрочного и стойкого эффекта, который выражается в повышении самооценки и уверенности в себе, развитии навыков концентрации внимания и управления своими эмоциями и, конечно, повышении результативности на соревнованиях [11; 17; 34]. Вместе с тем этот эффект также будет затухать со временем, если спортсмен полностью перестанет выполнять свои ментальные упражнения после прохождения курса обучения. Поэтому следует подчеркнуть комплаенс (приверженность к тренировкам) как необходимое условие успеха.

Несомненным преимуществом ментальных тренировок является тот факт, что при должном уровне мотивации спортсмен может освоить данные техники самостоятельно. Однако, как показывает практика, это удастся лишь немногим — большинство спортсменов легче и быстрее учатся данным приемам при активном участии спортивного психолога, который может играть роль ментора, оказывая своевременную экспертную и эмоциональную поддержку. Но, к сожалению, некоторым спортсменам так и не удастся освоить ауто-суггестивные техники даже под руководством специалиста по причине низкого уровня развития навыков саморегуляции. В таких случаях рекомендуется обратиться за помощью к специалисту-гипнологу.

Наконец, в отличие от гипноза, который может быть использован не только для решения учебных и развивающих, но также и для психотерапевтических задач, ментальные тренировки не являются средством избавления от проблем личного характера, страхов, бессонницы, расстройств пищевого поведения. Между тем наличие подобного рода трудностей, с которыми могут сталкиваться спортсмены, часто мешает им в освоении системы ментального тренинга.

Страб и Боуман (Straub & Bowman) полагают, что спортивный гипноз является более эффективным средством психологической подготовки спортсменов, чем ментальные тренировки [49]. Согласно их точке зрения, спортивный гипноз может поднять ментальную тренировку на более высокий уровень, потому что в гипнотическом трансе спортсмены достигают более глубокого уровня телесного и ментального расслабления, что делает их более восприимчивыми к внушениям. Кроме того, результаты исследования Лиггетт (Liggett) показывают, что установки, полученные в состоянии гипнотического транса, реализуются лучше, чем установки, данные спортсменом самому себе во время ментальных тренировок [30]. Также он отмечает, что в гипнотическом трансе визуальные образы, на



которых необходимо фокусироваться спортсмену для повышения качества своего выступления, являются более четкими и стабильными, чем при использовании традиционных ментальных тренировок. Таким образом, спортивный гипноз помогает спортсменам воссоздавать их тренировочный опыт более красочно, чем во время ментальных тренировок, и освободиться от любых внутренних ограничений, которые могут довлеть над ними во время самостоятельного выполнения ментальных упражнений. Наконец, с помощью гетеросуггестии можно сильнее, чем с помощью ауто-суггестии, активизировать эмоциональную сферу спортсмена, чтобы усилить его волю к победе [31].

### **Проверка эффективности применения гипнотических практик в психологической подготовке спортсменов**

Для того чтобы оценить эффективность проводимых со спортсменами с помощью внушения психотерапевтических интервенций и педагогических воздействий, используются три разных экспериментальных модели. Первая предполагает включение гипнотических сессий в рамки тренировочного процесса. При этом осуществляются не разовые, а многократные тесты, по которым можно судить о качестве выполнения спортивной деятельности на протяжении всего времени, что длится эксперимент. Выводы делаются на основе сравнения средних оценок. По данной модели в 2002 году британскими учеными был построен эксперимент с четырьмя бадминтонистками, не имевшими прежде опыта погружения в гипнотический транс [45]. Изучалось влияние гипнотического воздействия на качество выполнения подачи и умение входить в идеальное для выступления эмоциональное состояние. Эксперимент длился 12 недель, на протяжении которых с каждой из спортсменок был проведен один сеанс. Давалась следующая постгипнотическая установка с целью формирования триггерного механизма: «Когда перед выполнением подачи вы коснетесь своей ракетки, войдете в идеальное для выступления эмоциональное состояние». Также после проведения сеанса живую его аудиозапись давали прослушивать спортсменкам каждый день в течение последующей недели. Результаты показали, что все 4 участницы увеличили свои средние показатели после воздействия, а три из них отметили, что стали чаще входить в идеальное для выступления состояние: чувствовали себя более расслабленными, спокойными, решительными, счастливыми и сфокусированными по сравнению с началом эксперимента.

Вторая модель предполагает проведение трех одинаковых тестов: до использования суггестивных техник в тренировочном процессе, во время и после. Она используется для того, чтобы выяснить, как отмена гипнотического воздействия скажется на эффективности выполнения спортивной деятельности.

Примером эксперимента, построенного по такой модели, является исследование Пэйтс (Pates) и его коллег 2001 года, которые использовали суггестию для того, чтобы повысить качество выполнения бросков мяча в корзину с места и в прыжке [43]. В исследовании приняли участие три профессиональных баскетболиста, не имевших прежде опыта погружения в гипнотический транс. На первом этапе была произведена комплексная оценка, включающая в себя 8 замеров, которые осуществлялись на протяжении четырех недель. На втором этапе с каждым спортсменом был проведен один сеанс гипноза. Им внушались слова-триггеры для повышения концентрации внимания во время броска. Данный сеанс был записан на аудиокассету, которую спортсмены прослушивали самостоятельно каждый день в течение месяца. Также каждый раз во время выполнения бросков они использовали слова-триггеры для повышения концентрации внимания. На втором этапе была произведена повторная оценка результативности, также включающая в себя 8 замеров на протяжении четырех недель. Третий этап полностью дублировал первый — сеансы гипноза в это время уже не проводились, аудиозаписи больше не были доступны для прослушивания, и слова-триггеры больше не использовались во время броска. Результаты показали, что на втором этапе все три участника в значительной степени повысили качество своих бросков, как с места, так и в прыжке, и при этом все они вернулись примерно к исходным показателям результативности на заключительном этапе.

Третья модель представляет собой классический контролируемый эксперимент, в котором участвуют две группы: экспериментальная и контрольная. До и после воздействия осуществляются одинаковые замеры. Данная модель была использована группой индийских ученых в 2017 году с целью изучения совокупного влияния гипноза и ментальной тренировки на качество игры в крикет [46]. В эксперименте приняли участие 2 университетские команды по крикету, всего 22 игрока. До эксперимента была произведена комплексная оценка различных параметров результативности каждой из команд. Затем с игроками экспериментальной команды провели один гипнотический сеанс с последующей ментальной тренировкой. Спортсменам внушалось, как они тренируются в одиночку, как они тренируются вместе, как они наблюдают за товарищами по команде и как они выступают на соревнованиях. С группой контроля не проводилось никаких интервенций. Через неделю после экспериментального воздействия была произведена повторная комплексная оценка различных параметров результативности каждой из команд. Данные сравнительного анализа выявили статистически значимое повышение результативности игроков экспериментальной команды.

Важно отметить, что эффективность суггестивного воздействия подтверждается и в психофизиологических исследованиях. Доказано, что погружение в гипнотический транс приводит к повышению concentra-

ции внимания, усилению контроля над телом и эмоциями, активизации воображения, а также прекращению рефлексии [9]. Безусловно, накопленные к настоящему моменту нейрофизиологические данные пока не могут в полной мере описать все изменения, происходящие в работе нервной системы во время осуществления гипнотического воздействия. Однако на сегодняшний день уже проведено множество эмпирических исследований с использованием средств электроэнцефалографии, позитронно-эмиссионной томографии и функциональной магнитно-резонансной томографии, в ходе которых зафиксировано возникновение значительных изменений нейрональной активности в ответ на гипнотическое воздействие [9; 21; 20; 28; 47].

Доказано существование тесной связи между гипнозом и движением [41]. С помощью транскраниальной магнитной стимуляции исследователям удалось выяснить, что у высокогипнабельных людей в состоянии гипнотического транса происходит значительно более сильная по сравнению с состоянием бодрствования активация моторной коры во время мысленного представления движений [23]. Также исследование Римберт (Rimbert) в 2019 году показало, что в состоянии гипнотического транса активация моторной коры во время представления физического движения происходит иначе, нежели в состоянии бодрствования, что позволяет повысить эффективность мысленной тренировки, в ходе которой человек представляет осуществление моторного действия, что способствует более быстрому и качественному формированию двигательных стереотипов [24].

Интересно, что уровень гипнабельности обуславливает интенсивность процессов, протекающих в коре, во время осуществления индивидом ментальной тренировки [12]. Спортсмены с низким уровнем гипнабельности лучше справляются с продуцированием визуального образа, нежели кинестетических ощущений. Между тем высокогипнабельные индивиды лучше справляются с продуцированием кинестетических ощущений, нежели низкогипнабельные. Поэтому проведение ментальных тренировок является более простой задачей для высокогипнабельных спортсменов.

Наконец, данные Халсбэнд и Вульф (Halsband & Wolf) 2019 года показывают, что гипноз на психофизиологическом уровне снижает уровень тревожности. Изучая эффективность гипнотерапии как средства избавления от фобий, исследователи обнаружили, что гипнотическое внушение способно оказывать ингибирующее воздействие на импульсы из тех структур мозга, которые отвечают за страх [21].

### **Этические аспекты использования измененных состояний сознания в рамках психологического сопровождения спортсменов**

Завершая обзор литературы, необходимо обратиться к этическим аспектам использования измененных

состояний сознания в спорте. Спортивный гипноз давно признан Американской психологической ассоциацией в качестве средства, которое может быть использовано для повышения работоспособности спортсмена при условии соблюдения специалистами этических принципов, представленных данной ассоциацией. В общем виде эти принципы едины для всех психологов-консультантов вне зависимости от того, в каком психотерапевтическом направлении они работают: общение с клиентом должно носить исключительно конфиденциальный характер, психолог всегда должен действовать в интересах своего клиента, не подвергая риску его психическое или физическое здоровье [49].

Тем не менее существует несколько специфических нюансов, которые касаются использования гипноза в работе спортивного психолога. Как уже было сказано выше, гипноз имеет ряд противопоказаний. Поэтому перед тем, как начать работу с конкретным спортсменом, специалисту необходимо убедиться, что у его клиента нет психических заболеваний, наркотической зависимости и других проблем со здоровьем, которые относятся к противопоказаниям для гипнотического вмешательства.

Один из специфических для гипнологов этических вопросов до сих пор является дискуссионным. Из-за бытующих стереотипов и предубеждений о гипнозе, которые мы обсудим чуть позже, некоторые спортивные психологи предпочитают не использовать в своей речи слово «гипноз», называя применяемые ими суггестивные приемы релаксационными техниками и ментальными тренировками [19]. С одной стороны, это облегчает спортсмену задачу по вхождению в трансное состояние, поскольку у него не возникает иррационального страха и неосознанного сопротивления осуществляемому суггестивному воздействию. С другой стороны, не называя вещи своими именами, специалист идет на ухищрение, хоть и действуя во благо своего клиента.

Конечно, такая дилемма возникает только по той причине, что гипнологам регулярно приходится сталкиваться с негативным отношением со стороны тренеров, спортсменов и их родителей. И несмотря на признание спортивного гипноза профессиональным сообществом и его популяризацию в последние годы, среди спортсменов по сей день бытуют серьезные заблуждения, скепсис и иррациональные страхи относительно суггестии как феномена [49]. Отчасти это обусловлено тем, что гипноз овеян ореолом мистики, и многие люди до сих пор воспринимают его как некую разновидность фокусов или магии [38]. Для того чтобы изменить данное положение дел, необходимо регулярно проводить с тренерами, спортсменами и их родителями образовательные беседы, знакомя их с природой гипнотического воздействия и развенчивая их иррациональные предубеждения и опасения [8]. Рассмотрим самые популярные из них.

Наиболее частое и вредное заблуждение о гипнозе состоит в том, что гипнолог якобы лишает субъекта его

собственной воли. Разумеется, данные представления совершенно не соответствуют реальности, поскольку, пребывая в гипнотическом состоянии, индивид отнюдь не находится под тотальным контролем гипнолога, он не теряет свободы воли и не становится послушной марионеткой. Напротив, гипнотические сеансы помогают спортсмену развивать в себе навыки управления вниманием, воображением и эмоциями, а также повышать самооценку и уверенность в себе [4—9; 31; 39]. Гипнолог лишь помогает спортсмену войти в измененное состояние сознания и направляет его в ходе сессии для максимизации терапевтического эффекта, занимая в рамках их взаимодействия не руководящую, а партнерскую позицию [2; 19].

Еще один миф о гипнозе заключается в том, что люди после гипнотического сеанса неспособны вспомнить ничего о его содержании [38]. Однако эффект тотальной амнезии наблюдается лишь в том случае, когда индивид достигает самого глубокого уровня гипнотического транса. Но чаще всего для проведения психологической работы этого не требуется — большинство клиентских запросов решается на среднем уровне гипнотического транса, на котором индивид способен полностью вспомнить все содержание сеанса после его завершения [2].

Искаженные представления спортсменов о природе внушения иногда приводят даже к тому, что гипноз воспринимается ими как некая разновидность допинга, что, разумеется, не более чем безосновательный домысел. Гипноз, в отличие от допинга, не является инородным веществом, вводимым в организм спортсмена, и не имеет побочных эффектов, пагубно влияющих на его здоровье [14]. Использование суггестии и ауто-суггестии в спортивной подготовке следует рассматривать не как «волшебную таблетку», а скорее как одно из множества тренировочных мероприятий или лечебных и профилактических процедур, применяющихся с целью оздоровления организма, как, например, осуществление тренировок в условиях высокогорья, посещение сауны или массажа.

Еще одно бытующее в обществе заблуждение о гипнозе касается продолжительности воздействия, которое необходимо для достижения желаемого результата: кто-то ждет молниеносного эффекта, другие же опасаются, что психотерапия будет длиться годами. Ожидание возникновения мгновенных перемен связано с мистификацией гипноза и его стереотипным восприятием как сценического действия. Благодаря цыганскому и эстраднему гипнозу в памяти людей при упоминании слова «гипноз» чаще всего всплывает образ

гипнотизера, который входит в переполненный зал, щелкает пальцами, и половина аудитории впадает в транс, начиная кричать, как утки [49]. В нашей стране этот образ усугубляется воспоминаниями о развлекательных и псевдонаучных телепередачах, в которых принимают участие люди, называющие себя гипнотизерами, экстрасенсами и магами. Подобные ассоциации вселяют страх, непонимание и ложные ожидания «мгновенного чудесного исцеления» в умы спортсменов, которые хотели бы использовать гипноз в рамках своей психологической подготовки. Чтобы подобные трудности не возникали, необходимо демистифицировать образ гипнолога.

Противоположные опасения относительно того, что разрешение любого терапевтического запроса непременно потребует длительного времени, являются следствием широкой известности психоаналитического подхода [14]. Однако, как уже было сказано ранее, современные техники гипнотерапии позволяют решить многие терапевтические запросы за относительно короткое время [27; 33; 46]. Для преодоления данной трудности также необходима просветительская работа с целью разотождествления в глазах обывателя понятий «психолог» и «психоаналитик». Разумеется, по мере популяризации спортивного гипноза многие из вышеперечисленных заблуждений исчезнут.

## Заключение

Сегодня все больше спортсменов и тренеров не стесняются публично рассказывать о своем опыте применения гипноза в рамках подготовки к соревнованиям. Однако этого, конечно, недостаточно. Для избавления от имиджа сценического гипнотизера специалистам, работающим со спортсменами, нужно больше научных данных и тематических исследований, подтверждающих пользу применения суггестивных техник в спортивной подготовке. Перспектива развития и популяризации спортивного гипноза обнаруживается в том, чтобы на конкретных примерах показывать, как данный метод может использоваться для повышения результативности в самых разных видах спорта, что, безусловно, требует усилий как исследователей, так и практиков. В результате гипноз будет проще восприниматься спортсменами в качестве эффективного средства их психологической подготовки, и большее количество специалистов будут обращаться к данному методу как к надежному и эффективному инструменту работы.

## Литература

1. Алексеев А.В. Система АГИМ. Путь к точности. Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 2004. 120 с.
2. Пономарев П.Л. Гипноз в спорте высших достижений (стратегии применения гипноза в спорте и физической культуре): учебно-практическое руководство. М.: Советский спорт, 2010. 296 с.
3. Психология спорта: монография / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Г. Тоневицкого. М.: МГУ, 2011. 424 с.



4. *Barker J.B., Jones M.V.* The effects of hypnosis on self-efficacy, affect, and soccer performance: A crisis intervention in professional English soccer // *Journal of Clinical Sports Psychology*. 2008. № 2. P. 127—147. DOI:10.1123/jcsp.2.2.127
5. *Barker J.B., Jones M.V.* Using hypnosis to increase self-efficacy: A case study in elite judo // *Sport and Exercise Psychology Review*. 2005. Vol. 1. № 1. P. 36—42.
6. *Barker J.B., Jones M.V.* Using hypnosis, technique refinement and self-modeling to enhance self-efficacy: A case study in cricket // *The Sport Psychologist*. 2006. Vol. 20. №1. P. 94—110. DOI:10.1123/tsp.20.1.94
7. *Barker J.B., Jones M.V., Greenlees I.* Assessing the Immediate and Maintained Effects of Hypnosis on Self-Efficacy and Soccer Wall-Volley Performance // *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2010. Vol. 32. № 2. P. 243—252. DOI:10.1123/jsep.32.2.243
8. *Barker J.B., Jones M.V., Greenlees I.* Using hypnosis to enhance self-efficacy in sport performers // *Journal of Clinical Sport Psychology*. 2013. Vol. 7. № 3. P. 228—247. DOI:10.1123/jcsp.7.3.228
9. Brain activity and functional connectivity associated with hypnosis / H. Jiang [et al.] // *Cerebral cortex*. 2017. Vol. 27. № 8. P. 4083—4093. DOI:10.1093/cercor/bhw220
10. *Brown D.P., Fromm E.* Hypnotherapy and hypnoanalysis. New York; London: Routledge Publ., 2013. 367 p.
11. *Diamant L.* Mind-Body Maturity: Psychological Approaches to Sports, Exercise, and Fitness (1st ed.). Bristol, PA: Taylor and Francis, 1991. 304 p. DOI:10.4324/9781315792194
12. Does hypnotic assessment predict the functional equivalence between motor imagery and action? / S. Ruggirello [et al.] // *Brain and cognition*. 2019. № 136. P. 103598. DOI:10.1016/j.bandc.2019.103598
13. Does mental practice still enhance performance? A 24 Year follow-up and meta-analytic replication and extension / A. Toth [et al.] // *Psychology of Sport and Exercise*. 2020. Vol. 48. P. 101672. DOI:10.1016/j.psychsport.2020.101672
14. *Edgette J.H., Rowan T.* Winning the mind game: Using hypnosis in sport psychology. Bethel, CT: Crown House Publ., 2003. 162 p.
15. Effects of Motor Mental Imagery Training on Tennis Service Performance during the Ramadan Fasting: A Randomized, Controlled Trial / S. Fekih [et al.] // *Nutrients*. 2020. Vol. 12. № 4. P. 1035. DOI:10.3390/nu12041035
16. *Elkins G.* Handbook of medical and psychological hypnosis: Foundations, applications, and professional issues. New York: Springer Publishing Company, 2016. 723 p.
17. From losing record to championship season: A case study of mindful sport performance enhancement / T. Pineau [et al.] // *Journal of Sport Psychology in Action*. 2019. Vol. 10. № 4. P. 244—254. DOI:10.1080/21520704.2018.1549639
18. *Gabbott B., Tennent D., Snelgrove H.* Effect of mental rehearsal on team performance and non-technical skills in surgical teams: systematic review // *BJS open*. 2020. Vol. 4. № 6. P. 1062—1071. DOI:10.1002/bjs5.50343
19. *Grindstaff J.S., Fisher L.A.* Sport psychology consultants' experience of using hypnosis in their practice: Exploratory investigation // *The Sport Psychologist*. 2006. Vol. 20. № 3. P. 368—386. DOI:10.1123/tsp.20.3.368
20. *Halsband U., Wolf T.G.* Functional changes in brain activity after hypnosis: Neurobiological mechanisms and application to patients with a specific phobia —limitations and future directions // *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. 2019. Vol. 67. № 4. P. 449—474. DOI:10.1080/00207144.2019.1650551
21. *Halsband U., Wolf T.G.* Functional changes in brain activity after hypnosis in patients with dental phobia // *Journal of Physiology*. 2015. Vol. 109. № 4. P. 131—142. DOI:10.1016/j.jphysparis.2016.10.001
22. *Hanin Y.L.* Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning model // *Essential readings in sport and exercise psychology* / Eds. Smith D., Bar-Eli M. Champaign, IL Human Kinetics, 2007. P. 55—73.
23. Hypnosis-induced modulation of corticospinal excitability during motor imagery / P. Cesari [et al.] // *Scientific reports*. 2020. Vol. 10. № 1. P. 1—9. DOI:10.1038/s41598-020-74020-0
24. Hypnotic state modulates sensorimotor beta rhythms during real movement and motor imagery / S. Rimbart [et al.] // *Frontiers in psychology*. 2019. Vol. 10. Article ID 2341. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02341
25. *Jackson S.A., Csikszentmihalyi M.* Flow in sports. Champaign, IL: Human Kinetics, 1999. 192 p.
26. *Jacobs W.B., Gotthelf C.* Effects of hypnosis on physical and athletic performance // *Clinical applications of hypnosis*. 1986. P. 98—117.
27. *Jalene S., Wulf G.* Brief hypnotic intervention increases throwing accuracy // *International Journal of Sports Science & Coaching*. 2014. Vol. 9. № 1. P. 199—206. DOI:10.1260/1747-9541.9.1.199
28. *Landry M., Lifshitz M., Raz A.* Brain correlates of hypnosis: A systematic review and meta-analytic exploration // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2017. Vol. 81. Part A. P. 75—98. DOI:10.1016/j.neubiorev.2017.02.020
29. *Lee H.W., Reardon J.P.* Changes in the self-concept and athletic performance of weight lifters through a cognitive-hypnotic approach: An empirical study // *American Journal of Clinical Hypnosis*. 1986. Vol. 28. № 4. P. 248—257. DOI:10.1080/00029157.1986.10402661
30. *Liggett D.R.* Enhancing imagery through hypnosis: a performance aid for athletes // *American Journal of clinical hypnosis*. 2000. Vol. 43. № 2. P. 149—157. DOI:10.1080/00029157.2000.10404267
31. *Liggett D.R.* Sport hypnosis. Champaign, IL: Human Kinetics, 2000. 197 p.
32. *Lindsay P., Maynard I., Thomas O.* Effect of hypnosis on flow states and cycling performance // *The sport psychologist*. 2005. Vol. 19. № 2. P. 164—177. DOI:10.1123/tsp.19.2.164



33. *Mattle S., Birrer D., Elfering A.* Feasibility of hypnosis on performance in air rifle shooting competition // *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*. 2020. Vol. 68. № 4. P. 521—529. DOI:10.1080/00207144.2020.1799655
34. *Meggs J., Chen M.A., Koehn S.* Relationships between flow, mental toughness, and subjective performance perception in various triathletes // *Perceptual and motor skills*. 2019. Vol. 126. № 2. P. 241—252. DOI:10.1177/0031512518803203
35. *Mental Imagery Skills in Competitive Young Athletes and Non-athletes / D. Di Corrado [et al.] // Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. Article ID 633. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00633
36. *Mental resources for the self-mobilization of rowing athletes / Y. Cheban [et al.] // Journal of Physical Education and Sport*. 2020. Vol. 20. № 3. P. 1580—1589. DOI:10.7752/jpes.2020.03216
37. *Morgan W.P.* Hypnosis in sport and exercise psychology // *The Handbook of Clinical Hypnosis / Eds. Rhue J.* Washington, DC: American Psychological Association, 1993. P. 649—670. DOI:10.1037/10186-005
38. *Myths and misconceptions about hypnosis and suggestion: Separating fact and fiction / S. Lynn [et al.] // Applied Cognitive Psychology*. 2020. Vol. 34. № 6. P. 1253—1264. DOI:10.1002/acp.3730
39. *Newmark T.S., Bogacki D.F.* The use of relaxation, hypnosis and imagery in sport psychiatry // *Clinics in Sports Medicine*. 2005. № 24. P. 973—977. DOI:10.1016/j.csm.2005.06.003
40. *Orlick T.* In pursuit of excellence. Champaign, IL: Human Kinetics. 2015. 384 p.
41. *Paoletti P., Ben-Soussan T.D., Glicksohn J.* Inner navigation and theta activity: from movement to cognition and hypnosis according to the sphere model of consciousness // *Hypnotherapy and hypnosis / Eds. Cengiz Mordeniz.* London: IntechOpen, 2020. P. 1—27. DOI:10.5772/intechopen.92755
42. *Pates J., Cowen A.* The effect of a hypnosis intervention on performance and flow state of an elite golfer: A single subject design // *International journal of golf science*. 2013. Vol. 2. № 1. P. 43—53.
43. *Pates J., Maynard I., Westbury T.* An investigation into the effects of hypnosis on basketball performance // *Journal of applied sport psychology*. 2001. Vol. 13. № 1. P. 84—102. DOI:10.1080/10413200109339005
44. *Pates J., Oliver R., Maynard I.* The effects of hypnosis on flow states and golf-putting performance // *Journal of applied sport psychology*. 2010. № 4. P. 341—354. DOI:10.2466/pms.2000.91.3f.1057
45. *Pates J., Palmi J.* The effects of hypnosis on flow states and performance // *Journal of Excellence*. 2002. № 6. P. 48—62.
46. *Phulkar A., Kagzi I.I.* Effect of visualization and imagery training on sports performance using sports hypnosis // *International journal of Physical Education, Sports and Health*. 2017. Vol. 4. № 4. P. 330—333.
47. *Plasticity changes in the brain in hypnosis and meditation / U. Halsband [et al.] // Contemporary Hypnosis*. 2009. Vol. 26. № 4. P. 194—215. DOI:10.1002/ch.386
48. *Röthlin P., Birrer D.* Mental training in group settings: Intervention protocols of a mindfulness and acceptance-based and a psychological skills training program // *Journal of Sport Psychology in Action*. 2020. Vol. 11. № 2. P. 103—114. DOI:10.1080/21520704.2018.1557771
49. *Straub W.F., Bowman J.J.* A review of the development of sport hypnosis as a performance enhancement method for athletes // *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*. 2016. Vol. 6. № 6. P. 378—387. DOI:10.15406/jpcpsy.2016.06.00378
50. *Turgut M., Yasar O.M.* Mental training of college student elite athletes // *Journal of Education and Learning*. 2020. Vol. 9. № 1. P. 51—59.
51. *Unestahl L.E.* Alert, eyes-open sport hypnosis // *American Journal of Clinical Hypnosis*. 2018. Vol. 61. № 2. P. 159—172. DOI:10.1080/00029157.2018.1491387

## References

1. *Alekseev A.V.* Sistema AGIM. Put' k tochnosti [The AGIM system. The path to accuracy]. Rostov-na-Donu: Izd-vo Feniks, 2004. 120 p. (In Russ.).
2. *Ponomarev P.L.* Gipnoz v sporte vysshikh dostizhenii (strategii primeneniya gipnoza v sporte i fizicheskoi kul'ture): uchebno-prakticheskoe rukovodstvo [Hypnosis in sport of the highest achievements (strategies of application of hypnosis in sports and physical culture): educational and practical manual]. Moscow: Sovetskii sport, 2010. 296 p. (In Russ.).
3. *Psikhologiya sporta: monografiya [Psychology of Sports]. Eds. Yu.P. Zinchenko, A.G. Tonevitskogo.* Moscow: MGU, 2011. 424 p. (In Russ.).
4. *Barker J.B., Jones M.V.* The effects of hypnosis on self-efficacy, affect, and soccer performance: A crisis intervention in professional English soccer. *Journal of Clinical Sports Psychology*, 2008, no. 2, pp. 127—147. DOI:10.1123/jcsp.2.2.127
5. *Barker J.B., Jones M.V.* Using hypnosis to increase self-efficacy: A case study in elite judo. *Sport and Exercise Psychology Review*, 2005. Vol. 1, no. 1, pp. 36—42.
6. *Barker J.B., Jones M.V.* Using hypnosis, technique refinement and self-modeling to enhance self-efficacy: A case study in cricket. *The Sport Psychologist*, 2006. Vol. 20, no. 1, pp. 94—110. DOI:10.1123/tsp.20.1.94
7. *Barker J.B., Jones M.V., Greenlees I.* Assessing the Immediate and Maintained Effects of Hypnosis on Self-Efficacy and Soccer Wall-Volley Performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2010. Vol. 32, no. 2, pp. 243—252. DOI:10.1123/jsep.32.2.243
8. *Barker J.B., Jones M.V., Greenlees I.* Using hypnosis to enhance self-efficacy in sport performers. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2013. Vol. 7, no. 3. pp. 228—247. DOI:10.1123/jcsp.7.3.228

9. Jiang H. et al. Brain activity and functional connectivity associated with hypnosis. *Cerebral cortex*, 2017. Vol. 27, no. 8, pp. 4083—4093. DOI:10.1093/cercor/bhw220
10. Brown D.P., Fromm E. Hypnotherapy and hypnoanalysis. New York; London: Routledge, Publ., 2013. 367 p.
11. Diamant L. Mind-Body Maturity: Psychological Approaches to Sports, Exercise, and Fitness. 1st ed. Bristol, PA: Taylor and Francis, 1991. 304 p. DOI:10.4324/9781315792194
12. Ruggirello S. et al. Does hypnotic assessment predict the functional equivalence between motor imagery and action? *Brain and cognition*, 2019, no. 136, pp. 103598. DOI:10.1016/j.bandc.2019.103598
13. Toth A. et al. Does mental practice still enhance performance? A 24 Year follow-up and meta-analytic replication and extension. *Psychology of Sport and Exercise*, 2020, Vol. 48, pp. 101672. DOI:10.1016/j.psychsport.2020.101672
14. Edgette J.H., Rowan T. Winning the mind game: Using hypnosis in sport psychology. Bethel, CT: Crown House Publ., 2003. 162 p.
15. Fekih S. et al. Effects of Motor Mental Imagery Training on Tennis Service Performance during the Ramadan Fasting: A Randomized, Controlled Trial. *Nutrients*, 2020, Vol. 12, no. 4, pp. 1035. DOI:10.3390/nu12041035
16. Elkins G. Handbook of medical and psychological hypnosis: Foundations, applications, and professional issues. New York: Springer Publishing Company, 2016. 723 p.
17. Pineau T. et al. From losing record to championship season: A case study of mindful sport performance enhancement. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 244—254. DOI:10.1080/21520704.2018.1549639
18. Gabbott B., Tennent D., Snelgrove H. Effect of mental rehearsal on team performance and non-technical skills in surgical teams: systematic review. *BJS open*, 2020. Vol. 4, no. 6, pp. 1062-1071. DOI:10.1002/bjs5.50343
19. Grindstaff J.S., Fisher L.A. Sport psychology consultants' experience of using hypnosis in their practice: Exploratory investigation. *The Sport Psychologist*, 2006. Vol. 20, no. 3, pp. 368—386. DOI:10.1123/tsp.20.3.368
20. Halsband U., Wolf T.G. Functional changes in brain activity after hypnosis: Neurobiological mechanisms and application to patients with a specific phobia —limitations and future directions. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 2019. Vol. 67, no. 4, pp. 449—474. DOI:10.1080/00207144.2019.1650551
21. Halsband U., Wolf T.G. Functional changes in brain activity after hypnosis in patients with dental phobia. *Journal of Physiology*, 2015. Vol. 109, no. 4, pp. 131—142. DOI:10.1016/j.jphysparis.2016.10.001
22. Hanin Y.L. Emotions and athletic performance: Individual zones of optimal functioning model. In Smith D., Bar-Eli M. (eds.), *Essential readings in sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2007. P.55—73.
23. Cesari P. et al. Hypnosis-induced modulation of corticospinal excitability during motor imagery. *Scientific reports*, 2020. Vol. 10, no. 1, pp. 1—9. DOI:10.1038/s41598-020-74020-0
24. Rimbart S. et al. Hypnotic state modulates sensorimotor beta rhythms during real movement and motor imagery. *Frontiers in psychology*, 2019, Vol. 10, article ID 2341. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02341
25. Jackson S. A., Csikszentmihalyi M. Flow in sports. Human Kinetics, 1999. 192 p.
26. Jacobs W.B., Gotthelf C. Effects of hypnosis on physical and athletic performance. *Clinical applications of hypnosis*. 1986, pp. 98—117.
27. Jalene S., Wulf G. Brief hypnotic intervention increases throwing accuracy. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2014. Vol. 9, no. 1, pp. 199—206. DOI:10.1260/1747-9541.9.1.199
28. Landry M., Lifshitz M., Raz A. Brain correlates of hypnosis: A systematic review and meta-analytic exploration. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2017, no. 81, pp. 75—98. DOI:10.1016/j.neubiorev.2017.02.020
29. Lee H.W., Reardon J.P. Changes in the self-concept and athletic performance of weight lifters through a cognitive-hypnotic approach: An empirical study. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 1986. Vol. 28, no. 4, pp. 248—257. DOI:10.1080/00029157.1986.10402661
30. Liggett D.R. Enhancing imagery through hypnosis: a performance aid for athletes. *American Journal of clinical hypnosis*, 2000. Vol. 43, no. 2, pp. 149—157. DOI:10.1080/00029157.2000.10404267
31. Liggett D.R. Sport hypnosis. Champaign, IL: Human Kinetics, 2000. 197 p.
32. Lindsay P., Maynard I., Thomas O. Effect of hypnosis on flow states and cycling performance. *The sport psychologist*, 2005, Vol. 19, no. 2, pp. 164—177. DOI:10.1123/tsp.19.2.164
33. Mattle S., Birrer D., Elfering A. Feasibility of hypnosis on performance in air rifle shooting competition. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 2020. Vol. 68, no. 4, pp. 521—529. DOI:10.1080/00207144.2020.1799655
34. Meggs J., Chen M.A., Koehn S. Relationships between flow, mental toughness, and subjective performance perception in various triathletes. *Perceptual and motor skills*, 2019. Vol. 126, no. 2, pp. 241—252. DOI:10.1177/0031512518803203
35. Di Corrado D. et al. Mental Imagery Skills in Competitive Young Athletes and Non-athletes. *Frontiers in psychology*, 2020. Vol. 11, article ID 633. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00633
36. Cheban Y. et al. Mental resources for the self-mobilization of rowing athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 2020. Vol. 20, no. 3, pp. 1580—1589. DOI:10.7752/jpes.2020.03216
37. Morgan W.P. Hypnosis in sport and exercise psychology. In J. Rhue (Eds.) *The Handbook of Clinical Hypnosis*. Washington, DC: American Psychological Association, 1993, pp. 649—670. DOI:10.1037/10186-005

38. Lynn S. et al. Myths and misconceptions about hypnosis and suggestion: Separating fact and fiction. *Applied Cognitive Psychology*, 2020. Vol. 34, no. 6, pp. 1253—1264. DOI:10.1002/acp.3730
39. Newmark T.S., Bogacki D.F. The use of relaxation, hypnosis and imagery in sport psychiatry. *Clinics in Sports Medicine*, 2005, no. 24, pp. 973—977. DOI:10.1016/j.csm.2005.06.003
40. Orlick T. In pursuit of excellence. Champaign, IL: Human Kinetics, 2015. 384 p.
41. Paoletti P., Ben-Soussan T.D., Glicksohn J. Inner navigation and theta activity: from movement to cognition and hypnosis according to the sphere model of consciousness. In Cengiz Mordeniz (eds.), *Hypnotherapy and hypnosis*. IntechOpen, 2020, pp. 1—27. DOI:10.5772/intechopen.92755
42. Pates J., Cowen A. The effect of a hypnosis intervention on performance and flow state of an elite golfer: A single subject design. *International journal of golf science*, 2013. Vol. 2, no. 1, pp. 43—53.
43. Pates J., Maynard I., Westbury T. An investigation into the effects of hypnosis on basketball performance. *Journal of applied sport psychology*, 2001. Vol. 13, no. 1, pp. 84—102. DOI:10.1080/10413200109339005
44. Pates J., Oliver R., Maynard I. The effects of hypnosis on flow states and golf-putting performance. *Journal of applied sport psychology*, 2010, no. 4, pp. 341—354. DOI:10.2466/pms.2000.91.3f.1057
45. Pates J., Palmi J. The effects of hypnosis on flow states and performance. *Journal of Excellence*, 2002, no. 6, pp. 48—62.
46. Phulkar A., Kagzi I.I. Effect of visualization and imagery training on sports performance using sports hypnosis. *International journal of Physical Education, Sports and Health*, 2017. Vol. 4, no. 4, pp. 330—333.
47. Halsband U. et al. Plasticity changes in the brain in hypnosis and meditation. *Contemporary Hypnosis*, 2009. Vol. 26, no. 4, pp. 194—215. DOI:10.1002/ch.386
48. Röthlin P., Birrer D. Mental training in group settings: Intervention protocols of a mindfulness and acceptance-based and a psychological skills training program. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2020. Vol. 11, no. 2, pp. 103—114. DOI: 10.1080/21520704.2018.1557771
49. Straub W.F., Bowman J.J. A review of the development of sport hypnosis as a performance enhancement method for athletes. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 2016. Vol. 6, no. 6, pp. 378—387. DOI:10.15406/jpcpsy.2016.06.00378
50. Turgut M., Yasar O.M. Mental training of college student elite athletes. *Journal of Education and Learning*, 2020. Vol. 9, no. 1, pp. 51—59.
51. Unestahl L.E. Alert, eyes-open sport hypnosis. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 2018. Vol. 61, no. 2, pp. 159—172. DOI:10.1080/00029157.2018.1491387

### Информация об авторах

Квитчастый Антон Владимирович, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП); научный сотрудник, Московский научно-практический центр медицинской реабилитации, восстановительной и спортивной медицины Департамента здравоохранения г. Москвы (ГАУЗ МНПЦ МРВСМ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7151-6114>, e-mail: antonkvitchasty@gmail.com

### Information about the authors

Anton V. Kvitchasty, PhD in Psychology, Researcher, Non-State Educational Private Institution of Higher Education “Moscow Institute of Psychoanalysis”, Moscow, Russian Federation; Researcher, Scientific and Practical Center for Medical Rehabilitation, Sports and Restorative Medicine, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7151-6114>, e-mail: antonkvitchasty@gmail.com

Получена 21.05.2021

Принята в печать 08.06.2021

Received 21.05.2021

Accepted 08.06.2021

---

**КРАТКОЕ СООБЩЕНИЕ**  
**BRIEF MESSAGE**

---

**О методическом пособии «Практические методы исследования в образовании:  
Критическое руководство для начинающего исследователя»**

*Басилова Т.А.*

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),  
г. Москва, Российская Федерация*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1228-1359>, e-mail: [basilova@yandex.ru](mailto:basilova@yandex.ru)*

Статья знакомит читателя с недавно вышедшим в Великобритании коллективным руководством для студентов старших курсов университетов и аспирантов по методам исследовательской работы. Авторами этого руководства стали преподаватели и исследователи из университетов Англии и Норвегии. Главной целью авторов сборника было показать возможности использования разных методов исследования на примерах из собственных научных работ, чтобы обсудить проблемы, с которыми могут столкнуться и совсем молодые, и более опытные исследователи в области образования.

**Ключевые слова:** опросники, интервью, наблюдение, Q-метод, технология «Мозаика».

**Для цитаты:** *Басилова Т.А.* О методическом пособии «Практические методы исследования в образовании: Критическое руководство для начинающего исследователя» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 3. С. 103—106. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100310>

**About manual “Practical Research Methods in Education. An Early Researcher’s Critical Guide”**

*Tatiana A. Basilova*

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

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1228-1359>, e-mail: [basilova@yandex.ru](mailto:basilova@yandex.ru)*

The article provides a thorough introduction to the recently published in the UK the collective guide for undergraduate and postgraduate students on research methods. The authors of this guide were teachers and researchers from universities in England and Norway. The main goal of the authors of the collection was to show the possibilities of using different research methods on examples from their own scientific works to discuss the problems that both very young and more experienced researchers in the field of education may face.

**Keywords:** questionnaires, interviews, observation, Q-method, “Mosaic” technology.

**For citation:** *Basilova T.A.* About manual “Practical Research Methods in Education. An Early Researcher’s Critical Guide”. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 3, pp. 103—106. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100310> (In Russ.).

Нашим читателям, особенно преподавателям педагогических вузов, будет интересно познакомиться с вышедшим в Великобритании в 2019 году, коллективным методическим руководством «Practical Research Methods in Education. An Early Researcher’s Critical Guide», авторами которого стали 11 преподавателей из трех английских и одного норвежского университетов.

Ниже мы приводим перевод содержания руководства, к которому нами были добавлены сведения о месте работы его авторов.

- Список иллюстраций.
  - Сведения об авторах.
  - Джиотсна Биллиаппа (Jyothsna Belliappa, Srishti Institute of Art, Design and Technology, Bangalore, India).
- Предисловие.



- Майк Ламберт (Maik Lambert, University Wolverhampton). Введение от редактора.
- Брендан Бартрам (Brendan Bartram, University Wolverhampton). Использование опросников.
- Джо Уинвуд (Jo Winwood, University Wolverhampton). Использование интервью.
- Тунде Розахеги (Tunde Rozsahegyi, University Wolverhampton). Наблюдение.
- Майк Ламберт (Maik Lambert, University Wolverhampton). Включение детей.
- Марта Бликстад-Балас (Marte Blikstad-Balas, University of Oslo). Использование видео для сбора данных.
- Майкл Джоплинг (Michael Jopling, University Wolverhampton). Использование количественных данных.
- Джейн О'Коннер (Jane O'Conner, Birmingham City University). Анализ документов.
- Джулиан МакДугалл (Julian McDougall, Bournemouth University). «Делаем текст».
- Гейвин Родус и Зета Дроун (Gavin Rhoades and Zeta Drown, University Wolverhampton). Q-метод.
- Хелен Линдон (Helen Lindon, Centre for Research in Early Childhood—CREC, Birmingham). Мозаика: совместное исследование в первые годы жизни.
- Джок Девильд (Joke Dewilde, University of Oslo). Этнография.
- Тунде Розахеги (Tunde Rozsahegyi, University Wolverhampton). Case study.
- Майк Ламберт (Maik Lambert, University Wolverhampton). Обоснованная теория.
- Майк Ламберт (Maik Lambert, University Wolverhampton). Заключение.
- Предметный указатель.

В предисловии, написанном Д.Л. Библиаппа (Jyothsha Latha Belliappa), преподавателем из Индии и известным исследователем интернациональных проблем школьного обучения, говорится, что подготовка преподавателей вузов и учителей становится единым проектом во многих странах мира и требует определенных правил в построении научных исследований в сфере образования и единых требований к квалификационным научным работам выпускников педагогических факультетов. Одной из целей авторов сборника было стремление показать возможности использования традиционных и достаточно новых методов исследования на примерах из собственных научных работ, чтобы обсудить проблемы, с которыми могут столкнуться и совсем молодые, и более опытные исследователи в области образования.

Во введении от редактора М. Ламберт сообщает, что каждая глава руководства написана в определенной структуре, содержащей общее введение в описываемый метод исследования, краткий литературный обзор, отражающий историю его применения, возможные этические и практические проблемы при его использовании, а также изложение части исследования самого автора с использованием этого метода.

В каждой статье читателю предлагаются вопросы на понимание прочитанного и задания. Например, спрашивают о перспективах и ограничениях рассматриваемого метода и просят проанализировать с этической и практической точек зрения приведенное в статье конкретное исследование. А также просят определить, насколько этот метод применим к исследованию студента и почему. В конце каждой главы приводятся особенно рекомендуемые 2—3 литературных источника с краткой их аннотацией и общий список использованной литературы.

Не имея возможности в кратком сообщении описать подробно каждый раздел руководства, остановимся подробнее на некоторых из них.

Первая часть руководства написана Бренданом Бартрам (Brendan Bartram) и посвящена популярному методу использования опросников в образовательных исследованиях. В ней рассказывается о трех проектах автора. Целью первого, проведенного с помощью бумажных анкет, было выяснение причин отказов английских студентов от двухнедельной стажировки в вузах Финляндии или Нидерландов. Результаты этого исследования показали, что только в единичных случаях отказы объяснялись бытовыми или финансовыми проблемами. Чаще всего студенты отмечали бесполезность такой стажировки для их научной работы и даже высказывали тревогу по поводу пребывания за границей своей страны. Второе исследование — о мотивах решения продолжить свое образование в высшей школе выпускниками школ Англии, Германии и Португалии было проведено с помощью онлайн-опросников. Такой вид опроса позволил привлечь 351 участника, а результаты его показали, что в большинстве случаев молодые люди поступают в университеты с целью личностного развития, альтруистические же мотивы (помощи другим или для участия в социальных проектах) представлены в меньшей степени. Преобладание личностных мотивов над «общественными» особенно ощутимо оказалось для студентов Германии. Третье исследование касалось небольшого числа учащихся средней школы и предполагало ассоциативную положительную, отрицательную или нейтральную оценку предлагаемых в опроснике, очень характерных для подростков оценочных ответов по поводу уроков немецкого языка английскими и голландскими школьниками. Автор этой статьи, отмечая популярность рассылки опросников для охвата большого числа людей, отмечает опасность получить слишком краткие и малозначимые ответы на вопросы анкет. Советует, прежде чем применять этот метод, провести пробное анкетирование и очень внимательно рассмотреть проблемы доступа к предполагаемой выборке, а также определить выбор, формулировку и структуру вопросов, возможный анализ полученных результатов и этические проблемы.

Глава, написанная Джо Уинвуд (Jo Winwood) знакомит читателей с использованием разного вида интервью в исследованиях. Она также рассказывает в этой статье о своем опыте использования полустандартизированного интервью координаторов по специальным образова-

тельными нуждам (Special Educational Needs Co-ordinator — SENCO) на начальном и среднем этапе обучения английских школьников в специальных и массовых школах Британии. Целью интервью было выяснение значения опыта этой работы для будущей карьеры специалиста, описание обычной рабочей недели такого специалиста, проблемы взаимодействия с коллегами в школе, особенности менеджмента и отчетности. В результате этого исследования была получена важная информация о сложности работы SENCO. Но опрошенные специалисты, откровенно рассказывая о своих проблемах, ожидали от интервьюера реальной помощи в их решении, которую он оказать не мог. Поэтому в конце исследования каждый SENCO получил краткое изложение результатов, чтобы показать, что его мнение было оценено, и чтобы он мог увидеть, как посредством этого исследования он способствовал более широкому пониманию актуальных проблем в современной школе.

Две части руководства написаны Тунде Розахеги (Tunde Rozsahegyi). В первой из них она описывает этические и доказательные стороны применения метода наблюдения (включенного и не включенного, структурированного и не структурированного) за детьми. Знакомит читателя с собственным исследованием — анализом наблюдения за передвижением, игрой, едой и самообслуживанием 6 детей в возрасте от 1 года до 4 лет с церебральным параличом в разных условиях (дома и в образовательных организациях), с целью оценки перспектив их развития. Приводит схему протокола наблюдения и подчеркивает, что для организации наблюдения необходимо было сначала провести интервью 50 родителей и 85 специалистов, лечащих и воспитывающих детей с ДЦП, которые выявили их разные взгляды и на детей с ДЦП, и на методы их лечения и воспитания, и на их будущее, а также познакомили с особенностями поведения таких детей в разных ситуациях. Предварительно собранные подробности позволяли записывать в протокол наблюдений самые важные особенности активности детей с двигательными нарушениями и их взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Этому же автору принадлежит и предпоследняя, двенадцатая, глава руководства, в которой Тунде Розахеги (Tunde Rozsahegyi) рассматривает Метод конкретных ситуаций (Case study). Дается характеристика разного вида кейсов: 1) необычного (singularity); 2) внутреннего (intrinsic); 3) инструментального (instrumental); 4) коллективного (collective). А также предлагается определенная классификация дизайна их изучения: 1) общее описание одной конкретной ситуации, которая кажется необычной (single-case design); 2) описание нескольких ситуаций поведения ребенка в разное время наблюдения (multiple-case design). Она отсылает читателя к первой своей статье, где в качестве кейсов описываются наблюдения за взаимодействием с родителями и специалистами шести детей с ДЦП из одного очень благополучного в этом отношении региона Англии, где каждый такой ребенок может получать помощь от одной или нескольких доступных служб

(частная общая и специальная группы; государственный детский сад; благотворительный центр «кондуктивного обучения»; помощь приходящих специалистов на дому, предоставляемых муниципалитетом). Автор этой части руководства подчеркивает необходимость использовать разные методы исследования (в данном случае интервью родителей и специалистов, а также результаты наблюдений) в очень тщательном описании каждого кейса, чтобы читатель смог понять и использовать его в своей личной, профессиональной или академической деятельности.

Майк Ламберт (Maik Lambert) в главе, посвященной проблемам включения детей в исследование, приводит описание части своей работы об особенностях понимания трудностей обучения более успешными в освоении академических знаний школьниками (одаренными), в сравнении с пониманием сложности учебных программ их родителями и учителями. Понимание мнения детей необходимо, чтобы корректировать мнение учителей и составителей программ обучения. Школьники в возрасте от 6 до 15 лет были включены в это исследование по-разному. 700 детей из 36 регионов Англии получили опросник по почте. 43 школьника были проинтервьюированы в 13 малых группах по 3—4 человека. 17 детей наблюдались автором во время их обучения в школе. М. Ламберт описывает свои профессиональные и этические трудности при организации этого исследования, когда он должен был согласовать его с учителями и родителями детей и сделать свои вопросы максимально понятными для детей разного возраста. Обращает внимание на невольное давление, которое оказывает взрослый, задавая вопросы ребенку. Призывает уважать детей и взрослых, которые несут за них ответственность, и понимать, что все они могут воспринимать исследователя как некоего «злоумышленника». Только хорошая предварительная подготовка может позволить организатору подобного исследования добиться понимания от его участников и готовности оказать ему максимальное содействие.

Гейвин Родус (Gavin Rhoades) и Зета Дроун (Zeta Drown) в своей части руководства знакомят с активным современным использованием Q-метода, прообраз которого известен среди российских психологов как Q-сортировка для изучения представлений о себе. Как видно из других статей руководства, достаточно актуальной темой для исследований в области образования в Англии является набор студентов в исследовательские университеты. В настоящее время несколькими университетами Англии развернута большая программа по привлечению выпускников средних школ в вузы. Она включает и организацию посещения школьниками университетских кампусов, и организацию открытых дверей в университетах, и специальные встречи в школах с преподавателями. В этой статье достаточно подробно описывается, как Q-метод использовался в исследовании, направленном на изучение отношения 46 учащихся старших классов к возможному продолжению обучения в исследовательском вузе. Приводятся результаты

факторного анализа полученных результатов. Этот достаточно давно используемый метод рекомендуется для использования в магистерских и докторских (аспирантских) исследованиях, но и компетентные студенты последних курсов бакалавриата также могут очень эффективно использовать его при помощи опытного наставника. Этот метод, несмотря на его кажущуюся сложность, является уникальным и гибким инструментом для изучения взглядов отдельных лиц и групп.

Хелен Линдон (Helen Lindon) в своей части руководства описывает технологию «Мозаика» для изучения особенностей взаимодействия между маленьким ребенком и взрослым, между ребенком и его сверстниками в процессе совместного выкладывания узора. Как пишет автор этой статьи, впервые данная методика была предложена Clark and Moss в 2001 г. «в рамках социокультурной теории, которая понимает ребенка не как объект воздействия, а как субъект деятельности». Похожая методика или ее адаптация известна в нашей стране среди психологов, занимающихся дошкольным детством.

Джок Девильд (Joke Dewilde) в своей главе книги, которую он упрощенно решил назвать «Этнография» предупреждает молодых исследователей о необходимости учитывать культурный и этнический состав участников образовательного процесса при планировании их изучения. Делится собственным опытом преподавания в мультикультурной среде учащихся Норвегии, где с каждым годом увеличивается число мигрантов, которые чаще всего не готовы к восприятию содержания учебных заданий, традиционно предлагаемых коренным жителям страны.

В заключение М. Ламберт сообщает, что главной задачей книги было показать осмысленный, информированный и даже новаторский набор методов исследования. Речь идет не только о постановке молодым исследователем таких серьезных вопросов к себе, как: «Какая тема моего исследования? Какие методы лучше использовать? Какие этические проблемы могут передо мной возникнуть и как их решать?», — но и о более конкретных и сложных суждениях: «Как моя деятельность в качестве исследователя влияет на методологию, которую я использую? Как данные одного метода могут соотноситься с данными другого? К какому выводу могут привести результаты, которые я обнаружил?». Редактор руководства также благодарит здесь всех, кто принимал участие в создании и издании руководства, а также всех участников исследований, о которых в нем сообщалось. Желает успеха всем начинающим исследователям в области образования и надеется, что эта книга поможет им в этом.

Краткое содержание этого руководства, созданного коллективом авторов из разных университетов Англии и Норвегии, позволяет считать его интересным и полезным для российских студентов и преподавателей, а также для психологов, использующих приведенные здесь методики в своей профессиональной деятельности. В последние годы ряд преподавателей педагогических факультетов университетов нашей страны создают свои методические пособия по организации научной деятельности своих студентов и аспирантов. Возможно, что это руководство подвигнет нас на создание подобного общего междууниверситетского издания, ведь перед всеми нами стоят похожие проблемы подготовки научных кадров.

## Литература

1. Practical Research Methods in Education: An Early Researcher's Critical Guide [Электронный ресурс] / Ed. M. Lambert. London; New York: Routledge, 2019. 172 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=8NmMDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 15.09.2021).

## References

1. Practical Research Methods in Education [Elektronnyi resurs]: An Early Researcher's Critical Guide. Lambert M. (ed.). London — New York: Routledge, 2019. 172 p. URL: <https://books.google.ru/books?id=8NmMDwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (Accessed 15.09.2021).

### Информация об авторах

Басилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1228-1359>, e-mail: [basilova@yandex.ru](mailto:basilova@yandex.ru)

### Information about the author

Tatiana A. Basilova, PhD in Psychology, Professor of the Psychology of Disability and Rehabilitation Department, Emeritus Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1228-1359>, e-mail: [basilova@yandex.ru](mailto:basilova@yandex.ru)

Получена 13.08.2021

Принята в печать 06.09.2021

Received 13.08.2021

Accepted 06.09.2021



## Наши авторы

**Алмаева Екатерина Андреевна** — психолог, Центр поддержки семьи и детства “Зюзино” (ГБУ ЦПСИД «Зюзино»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8249-9447>  
*alkatya94@mail.ru*

**Басилова Татьяна Александровна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1228-1359>  
*basilova@yandex.ru*

**Бовин Борис Георгиевич** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (ФКУ НИИ ФСИН России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-7372>  
*bovinbg@yandex.ru*

**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>  
*innabovina@yandex.ru*

**Дозорцева Елена Георгиевна** — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии детского и подросткового возраста, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского» Минздрава России); профессор кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-0485>  
*edozortseva@mail.ru*

**Ермолова Татьяна Викторовна** — кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>  
*yermolova@mail.ru*

**Квитчастый Антон Владимирович** — кандидат психологических наук, научный сотрудник, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП); Научный сотрудник, Московский научно-практический центр медицинской реабилитации, восстановительной и спортивной медицины Департамента здравоохранения г. Москвы (ГАУЗ МНПЦМРВСМ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7151-6114>  
*antonkvitchasty@gmail.com*

**Кирюхина Дарья Валерьевна** — аспирант кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3960-2557>  
*dasha130897@yandex.ru*

**Круковская Оксана Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>  
*okruk@bk.ru*

**Литвинов Александр Викторович** — кандидат педагогических наук, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); доцент кафедры иностранных языков экономического факультета, Российский университет дружбы народов (ФГАОУ ВО РУДН), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>  
*alial01@yandex.ru*

**Мурацenkова Надежда Викторовна** — кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>  
*ncel@yandex.ru*

**Полосина Анна Алексеевна** — старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>  
*koposovaAA@mgppu.ru*



## *Наши авторы*

---

**Рябиченко Татьяна Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент Департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-5769>  
*tanarimail@gmail.com*

**Савицкая Наталья Васильевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>  
*n.sawa@yandex.ru*

**Хозе Евгений Геннадиевич** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра экспериментальной психологии, Институт экспериментальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); заведующий лабораторией экспериментальной и практической психологии, доцент кафедры общей психологии, Московский институт психоанализа (НОЧУ ВО МИП); г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>  
*house.yu@gmail.com*

**Шилин Артем Юрьевич** — старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>  
*shilinayu@mgppu.ru*

**Ясин Мирослав Иванович** — аспирант Школы психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>  
*yasin.mi@yandex.ru*

## Our authors

**Ekaterina A. Almaeva** — Psychologist, the State Budgetary Institution Family and Childhood Support Center “Zyuzino”, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8249-9447>  
*alkatya94@mail.ru*

**Tatiana A. Basilova** — PhD in Psychology, Professor of the Psychology of Disability and Rehabilitation Department, emeritus professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1228-1359>  
*basilova@yandex.ru*

**Boris G. Bovin** — PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-7372>  
*bovinbg@yandex.ru*

**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>  
*innabovina@yandex.ru*

**Tatiana V. Ermolova** — PhD in Psychology, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>  
*yermolova@mail.ru*

**Elena G. Dozortseva** — Doctor in Psychology, Professor, Chief Researcher, National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky; Professor, Chair of Legal Psychology, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1309-0485>  
*edozortseva@mail.ru*

**Anton V. Kvitchasty** — PhD in Psychology, Researcher, Non-state educational private institution of higher education “Moscow Institute of Psychoanalysis”, Moscow, Russian Federation; Researcher, Scientific and Practical Center for Medical Rehabilitation, Sports and Restorative Medicine, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7151-6114>  
*antonkvitchasty@gmail.com*

**Daria V. Kiriukhina** — postgraduate student, Chair of Legal Psychology and Law, Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3960-2557>  
*dasha130897@yandex.ru*

**Oksana A. Krukovskaya** — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1144>  
*okruk@bk.ru*

**Aleksandr V. Litvinov** — PhD in Education, Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education; Associate Professor at Foreign Languages Department at the Faculty of Economics; RUDN University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3306-0021>  
*alial01@yandex.ru*

**Nadezhda V. Murashchenkova** — PhD in Psychology, Research Fellow, Centre for Sociocultural Research, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>  
*ncel@yandex.ru*

**Anna A. Polosina** — Senior Lecturer of the Department “Social Communication and Organization of Work with Young People”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9557-8427>  
*koposovaAA@mgppu.ru*

**Ryabichenko A. Tatiana** — PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-5769>  
*tanarimail@gmail.com*

**Natalia V. Savitskaya** — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1769-5553>  
*n.sawa@yandex.ru*

**Evgeny G. Khoze** — PhD in Psychology, Senior Researcher, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Head of the Laboratory of Experimental and Practical Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>  
*house.yu@gmail.com*

**Artem Yu. Shilin** — Senior Lecturer of the Department “Social Communication and Organization of Work with Young People”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3717-8032>  
*shilinayu@mgppu.ru*

**Miroslav I. Yasin** — Graduate Student, School of Psychology, National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6249-8527>  
*yasin.mi@yandex.ru*