

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

№ 1 (66)
январь — март

Издается с 2006 г.

Actual problems of psychological knowledge

*Theoretical and practical
problems of psychology
Scientific and practical journal*

No. 1 (66)
January — March

Published since 2006

Москва
Moscow
2024

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия

Свидетельство ПИ № ФС77-62463 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук*

Главный редактор

Ермолаева Марина Валерьевна — доктор психологических наук, профессор, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана
(национальный исследовательский университет)»

Заместители главного редактора:

Коробейников Игорь Александрович — доктор психологических наук, профессор, замести-
тель директора по научной работе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Россий-
ской академии образования»

Лубовский Дмитрий Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Редакционная коллегия:

Акопов Гарник Владимирович — доктор психологических наук, профессор, главный науч-
ный сотрудник ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Самарский
филиал

Акопян Любовь Суреновна — доктор психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО
«Самарский государственный социально-педагогический университет»

Андреева Алла Дамировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Пси-
хологический институт Российской академии образования»

Вачков Игорь Викторович — доктор психологических наук, профессор, профессор НОЧУ
ВО «Московский институт психоанализа»

Подольская Татьяна Афанасьевна — доктор психологических наук, профессор, главный на-
учный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Россий-
ской академии образования»

Сыманюк Эльвира Эвальдовна — доктор психологических наук, профессор, заведующая ка-
федрой общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»

Шнейдер Лидия Бернгардовна — доктор психологических наук, профессор, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Редакционный совет:

Аванесян Грант Михайлович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафе-
дрой общей психологии Ереванского государственного университета (Ереван, Армения)

Берберян Ася Суреновна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой
психологии ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет», председатель Ар-
мянского отделения Профессиональной психотерапевтической лиги, руководитель Армян-
ского отделения Международной академии психологических наук

Дубровина Ирина Владимировна — доктор психологических наук, профессор, академик
Российской академии образования, главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический
институт Российской академии образования», почетный работник сферы образования Рос-
сийской Федерации

Зеер Эвальд Фридрихович — доктор психологических наук, профессор, директор Научно-об-
разовательного центра «Инновации в профессиональном образовании» ФГАОУ ВО «Россий-
ский государственный профессионально-педагогический университет»

Золотарефф Марк Стефан — Dr. Sci. по психологии, директор ЕНЕРМ (Университет выс-
ших исследований в области математической психологии, Париж, Франция)

Цибизова Татьяна Юрьевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО
«Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (националь-
ный исследовательский университет)»

Учредитель: ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

ISSN 2073-8544

© Московский психолого-социальный университет, 2024
© Актуальные проблемы психологического знания, 2024

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА CHIEF EDITOR'S WORD



**Дорогие читатели нашего журнала, наши уважаемые авторы,
члены редакционной коллегии и редакционного совета!**

В первом номере нашего журнала за 2024 год мы продолжаем опыт создания юбилейных разделов. Так, 7 февраля мы отмечали печальный юбилей — десятилетие со дня кончины Владимира Петровича Зинченко. Он был выдающимся ученым, парадоксально мыслящим и чувствующим. Он постоянно напоминал нам, своим ученикам, о том, что профессионально важным качеством (категорическим императивом) для психолога является «доминанта на лицо другого человека». Он больше говорил о проблемах, чем о свершениях в отечественной психологии. И к таким проблемам относил тот факт, что психология, возникнув как наука о душе, стала наукой о её отсутствии. Мне посчастливилось специализироваться на кафедре психологии труда и инженерной психологии и писать диссертацию под руководством Владимира Петровича. Его лекции, непосредственное общение с ним я вспоминаю как чудо. И сейчас, будучи профессором МГТУ им. Н. Э. Баумана, в ходе преподавания именно этой дисциплины (психологии труда) я доношу до студентов его мысли (за прошедшие годы ставшие ещё более актуальными) и вижу в них отклик на «живое слово» Владимира Петровича.

В этой связи мне хочется вспомнить два суждения В. П. Зинченко, адресованные нам, студентам, внимающим его словам в начале семиде-

сятых годов в стенах факультета психологии МГУ. Оба суждения касаются значения культуры, культурной нормы в психологии. Он говорил нам: «Ребята, вам простят, если вы не знаете что-то в психологии, но вам не простят бескультурия». Владимир Петрович при очевидной энциклопедичности своих психологических знаний любил повторять вслед за Сократом: «Я знаю только то, что ничего не знаю», — и заканчивал фразу словами: «Спасибо, хоть я это знаю». А потом он обращался к нам: «Вот сейчас у вас есть незнание психологии, и у меня есть незнание психологии, но когда ваше незнание психологии станет равным моему незнанию психологии, вам за глаза можно будет присудить степень доктора наук и звание профессора». И добавлял при этом: «Это не я придумал, — это Николай Кузанский в XIV веке говорил».

В последние годы он много преподавал в разных университетах: в Международном университете в Дубне на кафедре, которую сам создал из выпускников факультета психологии МГУ, в Московском психолого-педагогическом университете, в Институте Фомы Аквинского и других вузах. Некоторые из преподавателей, сотрудничавших с ним в то время, публикуют в этом номере журнала свои статьи, посвященные развитию научных идей Владимира Петровича. В. П. Зинченко мыслил очень широко: в центре его научного анализа были важнейшие психологические проблемы в контексте культуры и истории, и за этими проблемами он видел знание, понимание, ответственность и свободу.

*Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева*

Содержание

Памяти В. П. Зинченко. Десять лет без Владимира Петровича

<i>Акопов Г. В.</i> В. П. Зинченко об А. А. Ухтомском: персонологический подход в актуальной истории психологии.....	9
<i>Зарецкий В. К.</i> Владимир Петрович Зинченко — мастер психологической поддержки.....	23
<i>Кулагина И. Ю.</i> В. П. Зинченко о психологии развития.....	39
<i>Ермолаева М. В., Лубовский Д. В.</i> Хронотопия внутренней позиции (опыт анализа внутренней позиции студентов с ограниченными возможностями здоровья).....	51
<i>Кришталь В. Н., Гончаров О. А.</i> Соотношение мануальной асимметрии интродукции и исполнения бимануальной графомоторной деятельности.....	61

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Забелина Е. В., Солодов И. Н.</i> Фатализм как предмет психологического исследования: теоретический анализ.....	77
<i>Полякова О. Б., Бонкало Т. И.</i> Особенности самоотношения студенческой молодежи.....	90
<i>Куба Е. А., Курносова С. А., Трушина И. А., Забелина Е. В.</i> Психологическое благополучие подростков Севера.....	102
<i>Ховрина А. С., Киселёва Е. Н.</i> Особенности самопрезентации в сети женщин разных поколений в условиях профессиональной самореализации.....	118
<i>Полякова О. Б.</i> Специфика составляющих самосознания студенческой молодежи.....	133
<i>Григорьева С. И., Григорьева А. С., Губанов А. В.</i> Анализ ведущих компонентов в структуре профессионального определения старших школьников.....	145
<i>Корнеева А. А.</i> Взаимосвязь ценностных ориентаций и временного фокуса современной молодежи в условиях глобальных рисков.....	153
<i>Медведева О. В.</i> Коррекционно-развивающее обучение у детей нейроонкологического профиля в условиях лечебно-реабилитационного центра.....	165

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Шахова Е. А., Лубовский Д. В.</i> Понятия модели и моделирования в психологии и образовании	175
<i>Крылова Е. Л.</i> Взаимосвязь экзистенциальной наполненности и личностной идентичности у студенческой молодёжи.....	189
<i>Андрианова Р. А.</i> Агрессивное поведение в образовательной среде: анализ результатов эмпирического исследования и пути решения проблемы	199
<i>Персиянцева С. В., Артеменков С. Л.</i> Психологические факторы благополучия студентов в условиях обучения.....	213
<i>Богатырев К. А.</i> Психологические особенности выбора абитуриентами дистанционных программ обучения в высших учебных заведениях России	230
<i>Шакурова А. А.</i> Характеристика компонентов ценностного отношения личности к своему здоровью	244

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Леушина А. В.</i> Факторы развития жизнестойкости в старшем школьном возрасте в научных трудах зарубежных и отечественных ученых	251
<i>Зверева Н. В., Сергиенко А. А., Зверева М. В., Строгова С. Е., Клак Д. С., Антонова Е. А.</i> Применение методики «таблицы Шульте» в детско-подростковом возрасте: новые варианты анализа, нормативы.....	262
<i>Кузнецова М. Н., Рычкова Л. С.</i> Семейное окружение как фактор деструктивного поведения подростка	274
Информация об авторах	284
Правила оформления статей	292

Contents

In memory of V. P. Zinchenko. Ten years without Vladimir Petrovich

<i>Akopov G. V. V. P. Zinchenko about A. A. Ukhtomsky: Personological Approach in the Current History of Psychology</i>	9
<i>Zaretsky V. K. Vladimir Petrovich Zinchenko as a Master of Psychological Support</i>	23
<i>Kulagina I. Yu. V. P. Zinchenko on Developmental Psychology</i>	39
<i>Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V. Chronotopy of the Internal Position (Experience of Analyzing the Internal Position of Students with Disabilities)</i>	51
<i>Cryshstal V. N., Goncharov O. A. Relation between Manual Asymmetry of Introduction and Execution of Bimanual Graphomotor Activity</i>	61

GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Zabelina E. V., Solodov I. N. Fatalism as an Object of Psychological Research: Theoretical Analysis</i>	77
<i>Polyakova O. B., Bonkalo T. I. Peculiarities of Self-attitude of Student Youth</i>	90
<i>Kuba E. A., Kurnosova S. A., Trushina I. A., Zabelina E. V. Psychological Well-being of Adolescents in the North</i>	102
<i>Khovrina A. S., Kiseleva E. N. Features of Self-presentation in the Network of Women of Different Generations in the Context of Professional Self-realization</i>	118
<i>Polyakova O. B. Specifics of the Components of Self-awareness of Student Youth</i>	133
<i>Grigoryeva S. I., Grigoryeva A. S., Gubanov A. V. Analysis of the Leading Components in the Structure of Professional Definition of Senior Schoolchildren</i>	145
<i>Korneeva A. A. Interrelation of Value Orientations and Temporal Focus of Modern Youth in the Context of Global Risks</i>	153

<i>Medvedeva O. V.</i> Correctional and Developmental Education for Children of a Neuro-oncological Profile in the Conditions of a Medical and Rehabilitation Center	165
--	-----

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Shakhova E. A., Lubovsky D. V.</i> The Concepts of Model and Modelling in Psychology and Education.....	175
<i>Krylova E. L.</i> The Relationship between Existential Fulfillment and Personal Identity among Students.....	189
<i>Andrianova R. A.</i> Aggressive Behavior in the Educational Environment: Analysis of the Results of Empirical Research and Ways to Solve the Problem.....	199
<i>Persiyantseva S. V., Artemenkov S. L.</i> Psychological Factors of Students' Well-being in Educational Settings	213
<i>Bogatyrev K. A.</i> Psychological Features of Applicants' Choice of Distance Learning Programs in Higher Educational Institutions of Russia	230
<i>Shakurova A. A.</i> Characteristics of the Components of a Person's Value Attitude to their Health	244

AGE PSYCHOLOGY

<i>Leushina A. V.</i> Factors in the Development of Resilience in High School Age in scientific works of foreign and Russian scientists	251
<i>Zvereva N. V., Sergienko A. A., Zvereva M. V., Strogova S. E., Klak D. S., Antonova E. A.</i> Application of the "Schulte Table" Method in Children and Adolescents: New Analysis Options, Normative Data.....	262
<i>Kuznetsova M. N., Rychkova L. S.</i> Family Environment as a Factor of Destructive Behavior of a Teenager.....	274
Authors	288
Articles execution rules	292



**Памяти В. П. Зинченко.
Десять лет без Владимира Петровича
In memory of V. P. Zinchenko.
Ten years without Vladimir Petrovich**

УДК 159.9.01

DOI: 10.51944/20738498_2024_1_9

EDN: RQMQUМ

Г. В. Акопов

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал. ORCID: 0000-0001-8374-1629

**В. П. Зинченко об А. А. Ухтомском:
персонологический подход
в актуальной истории психологии**

Г. В. Акопов

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher of the SAEI HE Moscow City University of Education, Samara City Branch. ORCID: 0000-0001-8374-1629

**V. P. Zinchenko about A. A. Ukhtomsky:
Personological Approach in the Current History
of Psychology**

Его труды дают богатую пищу для историков и методологов науки...

Не только моим учителям, но и современным поколениям психологов обширные перспективы учения о доминанте еще не открылись...

Мне кажется, что психологию XXI века в большей степени будет определять учение А. А. Ухтомского...

В. П. Зинченко

Многоплановость и многогранность творчества классика российской психологии В. П. Зинченко имплицитно включает также целый ряд работ, которые можно отнести к жанру историко-психологических исследований. Особенностью этих исследований в работах В. П. Зинченко является их соответствие основополагающим запросам жизни и проблемам современной для В. П. Зинченко психологии, также остающимся актуальными сегодня. В своем цикле персонологических работ, озаглавленном «Моим Учителям и Заслуженным собеседникам», автор выделяет самым первым А. А. Ухтомского и его

научное наследие, весьма высоко оцениваемое автором по значимости для современной отечественной и шире — мировой психологической науки. Важной особенностью персонологического подхода в релевантных исследованиях В. П. Зинченко является, на наш взгляд, резонансность творческих проявлений, характера и поступков избранного для анализа лица — собственным интенциям личности автора.

Ключевые слова: история психологии, актуальная история, персонологический подход, А. А. Ухтомский, В. П. Зинченко.

Владимир Петрович Зинченко — последний классик отечественной психологии, рыцарь чистой психологии в ее живом, поэтическом звучании. Его многоплановое, ориентированное на «вершины» психологии творчество выступает символической вехой преемственной истории российской психологии. В эпоху становления научных школ он отстаивал крайне важную для психологии творческую свободу — равно «труду преодоления» исторических разломов Российского сознания.

Неоднократно приезжая в Самару с лекциями для студентов и докладами на конференциях, он запомнился нам неподражаемым, деликатным, порою саркастичным, живым и оживляющим, лидирующим и консолидирующим, пронизательным и пронизающим стилем взаимодействия и общения, неудержимо вовлекал коллег, сторонников и оппонентов в удивительный, всегда неожиданный и сдобренный ярким юмором поток сознания. Кое-кто из педагогов и психологов приходил, чтобы только услышать его голос редкого тембра, пульсирующую интонацию, завораживающую речь с ожидаемо-неожиданными рефлексивными разворотами. Но сказать, что ментальный стиль личности и сознания исчерпывает уникальное единство всего многообразия индивидуальных жизненных проявлений Владимира Петровича, было бы весьма опрометчиво.

Все вышесказанное, следует признать, вызывает в авторском сознании определенный диссонанс внутренней позиции, связанный с невозможностью, с одной стороны, измерить или оценить неизмеримое, а с другой — дотянуться до высоты понимания и уровня мышления выдающейся личности или встать на ступеньку выше, чтобы «увидеть» больше, осознать не осознанное другими, подспудно стремясь (не исключено) превзойти других. Не случайно в ряде философских и психологических исследований сознания на первый план выходит тема «Я», будь то категория субъективности или экзистенциальная неразделимость частей формулы Декарта *Cogito ergo sum* либо попытки идентификации сознания исключительно в содержании феноменального сознания в его проекции на субъективность, т. е. эго, или «Я» [1].

Бинарность в многообразных формах симметрии, как известно, является всеобщим свойством материи. В метафизике и в методологии психологии принцип симметрии обоснован в работах Р. М. Нагдяна [11]. В этом контексте эгоцентрическая установка несомненно дополнительна к нравственно-психологической или духовной установке личности.

Разнообразные коллизии между ними — доминанта какой-либо одной, «совестное» совмещение (когнитивный диссонанс) либо единство, достигаемое возвышающей трансценденцией исходного «Я» в иное «Я» [10; 13], — разрешаются, в нашем случае, различными авторами по-разному. М. К. Мамардашвили (который, по признанию В. П. Зинченко, был не только другом, но и учителем [5]), в процессе Картезианских размышлений, с симпатией принимает тезис Декарта о «разуме любви» в сочетании с «абсолютным отстранением», «прозрачным одиночеством», «великим безразличием» и «энтузиазмом честолубия» [10].

Присутствует ли обозначенная выше коллизия в персонологических очерках Владимира Петровича? Одна из самых емких, как в теоретическом, так и в прикладном отношении, конструкция функциональной структуры сознания была предложена В. П. Зинченко и первоначально обладала двойной «симметрией» (бытийный «слой» сознания: движение — образ, рефлексивный: значение — смысл). Но впоследствии Владимир Петрович дополнил структуру духовной составляющей [7]. Вышеприведенный пример контаминации личностного и исторического отношения в Картезианских размышлениях представляется нам исключительным в силу ситуативных для М. К. Мамардашвили обстоятельств и не определяющим возможность оформления нового подхода в отечественной методологии истории психологии. В качестве такового, на наш взгляд, можно рассматривать серию публикаций самого Владимира Петровича, объединенных в большом разделе книги, подготовленной к его 80-летию, названном «Мои учителя и Заслуженные собеседники» [6]. Первым в списке из 18 выдающихся ученых выделен Алексей Алексеевич Ухтомский. Следом идут: часто упоминавшиеся автором в других работах Г. Шпет и М. Бахтин, затем С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и другие известные психологи и философы.

Разделу предпослан ряд из семи взаимодополняющих эпиграфов, начиная с пушкинских спокойных строк памяти, затем «взрывных» от памяти из Мандельштама, сожалеющих стихотворных строк Д. Самойлова, обеззначающих И. Северянина, ориентирующих Кобо-Дайси и завершающих духовно-рефлексивных смыслов — Новалис и Мамардашвили. В подборке эпиграфов, можно сказать, метафорически определена новая линия историко-психологических исследований персонологической направленности, и Владимир Петрович, на выборке неординарных представителей психологии, с присущим ему блеском реализовал эту линию с рефлексивным пониманием содержания и духа исканий в прошлом времени, удивительно актуальном сегодня.

Наиболее полно эта линия представлена в отношении А. А. Ухтомского (1875–1942). Причем внутренняя позиция Владимира Петровича изначально явно определена, как и для всех других избранных авто-

ром в качестве Учителей и/или Заслуженных собеседников. Последняя характеристика близкого по духу партнера по общению принадлежит А. А. Ухтомскому, как и первый эпиграф к тексту с историко-психологической оценкой его вклада в психологию. Эпиграф, очевидно, определяет единую позицию двух равновеликих авторов в отношении «жизни — [как] требованию от бытия смысла и красоты». Второй эпиграф из Мандельштама («Вчерашний день еще не родился»), как можно предположить, служит лейтмотивом опубликованных персонологических изысканий В. П. Зинченко. Как и в других работах этого жанра, в тексте об Ухтомском щедро рассыпаны высказывания автора, определяющие, в частности, независимый характер личности Ухтомского — ученого («подлинного “мужа науки”»), не отказавшегося от рассмотрения «души как предмета научного (подчеркнуто) исследования... и предлагавшего свои варианты онтологии души, психики, сознания» [4, с. 232, 234]. В этом отношении он «главная ключевая фигура» в ограниченном списке «исключительных фигур» не только своего времени [4, с. 232]. И далее: «содержанием его жизни, определявшим... научные искания, были размышления о душе и духе, о жизни и смерти, о сознании и деятельности, о мысли, слове и действии, о личности и истории, о вере и разуме» [4, с. 233]. Помимо выделения этой характеристики Ухтомского, автор статьи ставит «задачу... привлечения внимания психологов к удивительно цельной личности А. А. Ухтомского и к его диалогическому и полифоническому сознанию» [4, с. 234].

В статье об Ухтомском шрифтом выделены узловые категории, определяющие направление и логику движения мысли Зинченко в постижении замысла и его воплощения в многочисленных разрозненных текстах Ухтомского — от цельных произведений до «заметок на полях». Такой первой категорией, или краеугольным камнем психологи, противостоящей так называемой «объективной психологии», определявшей доминанту того времени, выделена душа. «Он предложил естественно-научный... не редукционистский подход к исследованию души и духа», — отмечает Зинченко [4, с. 232]. В согласии с этим и вслед за Ухтомским автор консолидированно выстраивает (отчасти достраивает), к сожалению, не оформленную целостно (по идеологическим причинам) конструкцию психологии, альтернативной абсолютному объективизму. Эта изначальная позиция очень важна для Зинченко, подчеркивающего, что «включение в характеристику жизни не только энергии, движения, но и устремления, т. е. субъективного обстоятельства, для А. А. Ухтомского отнюдь не случайно. Он неоднократно подчеркивал, что субъективное не менее объективно, чем так называемое объективное: “субъективное и объективное идут об руку и соотносительно, непосредственно переходя одно в другое”» (цитата из Ухтомского) [4, с. 240]. И далее: «Наличие у субъективного, в том числе и у жизни души, собственной онтологии до

сих пор с трудом принимается большинством психологов...» [4, с. 240]. Уместно вспомнить, что гениальный ученый, концептуальный теоретик и успешный практик в психологии В. М. Бехтерев в сопоставимом времени отстаивал крайний объективизм, признавая вместе с тем субъективные явления в ограниченном масштабе [2].

Духовность определяется Владимиром Петровичем в лексике Ухтомского как «устремление, неутоленность, беспокойство, напряженность; энергия, направленная на поиск истины...», а также «практическая деятельность, направленная прежде всего на переделку самого себя, на создание духовного мира и собственного духовного организма» [4, с. 234]. Генезис и динамика явления духовности связаны с понятиями «функциональный орган» в форме «распределения активности в пространстве и времени» (в психологии не столько морфологическое, сколько любое «временное сочетание сил, способное осуществить определенное достижение», переименован в понятие функциональной системы [4, с. 242, 268]), «новообразование» — весьма резонансными для автора, как и другое, введенное Ухтомским понятие «духовный возраст» [4, с. 234–235], а также релевантные им понятия хронотопа и виртуальности [там же, с. 244–248]. В качестве условия возникновения и развития духовности рассматривается «особая доминанта души» — «внимание к духу», «постоянное бодрственное прислушивание к тому, что желается в нашем духе, как он живет, болеет, поднимается и растет. Тут источник тех “сокровищ ведения”, о которых говорили святые отцы» (цит. по [4, с. 235]).

В отношении религиозности Ухтомского автор не усматривает никакой конфронтационности с наукой, напротив, в органичном совмещении научных исследований и духовного (религиозного) служения сознание Ухтомского диалектически снимает любые возможные противопоставления. Более того, «монашеский опыт **проникновения в жизнь духа** (выделено автором) А. А. Ухтомский назвал “психологией религиозного опыта”» (там же). Христианская любовь как важнейшая, неотъемлемая составляющая канонического религиозного опыта (в известной работе У. Джеймса описаны и другие проявления) в психологическом плане рассматривается Ухтомским как «руководительница к познанию и к истине», что, возможно, перекликается с формулой Декарта о «разуме любви» [10]. Любопытно, что, еще задолго до некритичной популяризации в определенных кругах отечественных психологов так называемой «гуманистической психологии» с ее доминантой на явления самоактуализации, самореализации и другие Само... без оглядки на социальный контекст, Ухтомский в вышеприведенном рассуждении о любви заключает о непонимании ее сути теми, «кто знает лишь критерий самоутверждения и сохранения» (там же).

Непосредственно вслед за первой узловой категорией психологической науки по Ухтомскому, категориально реконструируемой в статье

Зинченко, выделены категории **«жизнь»** и **«онтология душевной жизни»**. Это направление также резонансно привлекло внимание автора. В метафорическом выражении слушатели и читатели работ Зинченко неоднократно встречались со словосочетаниями «живое знание» и «органическая психология».

В личностной характеристике Ухтомского автор отмечает «живое слово, живую мысль, живое знание и умное делание» в реальном воплощении и сетует об их недостатке в «современной науке и образовании» [4, с. 234]. Обращаясь к посмертно изданным книгам Ухтомского, автор также отмечает «стиль и содержание... напоминающее самые высокие образцы исповедального жанра, существующие в мировой культуре» [там же].

Возвращаясь к категории жизни в работе Владимира Петровича, солидарного с Ухтомским в отношении критики существующих научных представлений, в частности в физиологии, находим отчетливую линию необходимости психологической идентификации жизни: «определение жизни... надо черпать из опыта, если мы хотим войти в существо... основываясь на ценности ее, на ценности этого понятия для обозначения действительности», с основой «непосредственного сознания и философии» [4, с. 237]. Такой общий план поиска, по-видимому, связан с учением В. И. Вернадского, влияние которого на творчество Ухтомского отмечает Зинченко. Более конкретно категория жизни в психологическом плане раскрывается Ухтомским в явлениях «устремления», предпосылки которых (преддоминанта или предустановка по Узнадзе) заключены в биохимии и «энергичности» жизни [4, с. 237–238]. Другая важная конкретизация связана с явлением асимметрии (неравновесные состояния в современной лексике) — источником порождения нового, новых функциональных органов и психологических новообразований [4, с. 238]. Не менее важным находит Зинченко понятия «физиологического покоя» или «оперативного покоя», нетождественные бездеятельности. Некоторые аналогии автор усматривает у М. М. Бахтина и М. К. Мамардашвили [6, с. 239]. В наших совместно с Л. С. Акопян исследованиях созерцания как психического явления, не тождественного перцепции и другим процессам и состояниям сознания, эмпирически подтверждена гипотеза «зависания», «зазора», «оперативного покоя» или «паузы созерцания», произвольно проникающей в непрерывный поток активного бодрствования [3].

Интуиция совести, непосредственно связанная с «этическим действием», не менее важная категория в спектре выделенных Владимиром Петровичем вслед за Ухтомским. Мораль и нравственное сознание уже давно в арсенале психологии, однако совесть, не случайно оказавшаяся в категориальной связке Ухтомского, значительно более релевантна сознанию и подсознанию (в версии Зинченко — «досознательное», «до-

логическое») человека во всех ипостасях: индивид, субъект, личность, индивидуальность (по Б. Г. Ананьеву). Сегодня, через 20 с лишним лет после публикации работ Ухтомского и более 10 после опубликования статьи Зинченко, можно только согласиться и солидаризироваться вслед за авторами с суждением, что «совесть... может быть более или менее надежным слугою, более или менее субъективной или объективной, более или менее здоровой или заболевшей! Она ведь может быть совершенно спокойной, удовлетворенной и ни о каких бедах не предупреждающей, в то время, как человек или целое общество давно охвачены преступлением! Это тогда, когда преступление стало привычным!» [4, с. 249].

То, что следует после первых четырех рубрик, выделенных шрифтом в тексте Зинченко (категории), может быть названо, на наш взгляд, принципами «устройства» научной психологии по Ухтомскому (также выделены шрифтом в тексте). В качестве первого принципа представлены **требования к уму**, что связано с отчетливой дифференциацией абстрактного и конкретного с доминантой в отношении конкретного и «не-скрываемой неприязнью» к абстрактному [4, с. 250–251], «А. А. Ухтомский противопоставляет живую истину мертвой абстракции»; и далее: «Образцом мышления для него служит искусство (примеры Ф. М. Достоевского как исследователя и Л. Н. Толстого, создающего “обобщения, свободные от абстрактности!”)» [4, с. 251].

Доминанта на лицо другого — следующий универсальный для психологии принцип, оформленный Ухтомским; выделен Владимиром Петровичем также как «важная черта личности самого А. А. Ухтомского» [4, с. 252]. В тексте приведено очень интересное (в логике личностно обусловленных отношений) рассуждение Ухтомского, отличающееся в оценке Зинченко «от того, что пишут некоторые наши специалисты по социальной перцепции» (там же). Автор фиксирует возникающую «впервые во всем своеобразии проблему Собеседника и друга» (цитата из Ухтомского [4, с. 253]). Вполне принимая аргументацию, что «подлинная жизнь личности доступна только Диалогическому (подчеркнуто) проникновению в нее (ссылка на М. М. Бахтина), Владимир Петрович сетует, что «в нашей психологии снова и снова воспроизводятся идеи о “внешнем бытии” личности, о том, что личность — это система...» [4, с. 253], т. е. «механизм», что категорически неприемлемо для автора, вполне солидарного с Ухтомским, определяющим «существо человека» в вечном движении вперед и в вечном поиске новых путей [4, с. 254], т. е. в творческой свободе.

Однако свобода по Ухтомскому не вполне свободна (вспоминается шутка Владимира Петровича конца 1980-х о двух видах свободы + 1) и нуждается в «упражнении» преодоления сопротивления материи, ее непроницаемости, ее упорства, инертности и инерции» [4, с. 262]. В логике Ухтомского абсолютной свободы не существует (если это не прожектер-

ство, как у гоголевского Манилова) и ее главным обременением является отношение к препятствиям, выраженное формулой «**свобода — труд преодоления**». Препятствия, в лексике Ухтомского «благодетельное (рождающее истину) сопротивление материи» (там же) или барьеры нечасто выступают предметом психологических исследований. Академик Р. Х. Шакуров ввел в психологию понятие («категория») барьера и оформил «теорию преодоления» барьеров в связке со смысловыми образованиями личности.

Формула Ухтомского выделена в работе Зинченко и определяет очередной принцип (в нашем обозначении) психологии Ухтомского. Автор логично усматривает тесное пересечение целого ряда положений в развитии темы свободы Ухтомским с теоретическими построениями Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Н. А. Бернштейна и А. В. Запорожца [4, с. 254–255]. В личностном плане важна также самохарактеристика Ухтомского, полагающего, что «никогда элемент человеческой воли и свободы — элемент веры — не будет исключен из его истины», замечает Зинченко.

Следующий принцип также определен формулой: **собеседование — общение**. Собеседование по Ухтомскому — дело трудное и достигается, «когда самоутверждение перестает стоять заслонкою между людьми» [4, с. 255]. Роль собеседования, отмечает Зинченко, в развитии личности, согласно размышлениям Ухтомского, весьма высока, и автор ставит их в один ряд с размышлениями М. Бубера о «я — ты» и М. М. Бахтина о диалогизме сознания [4, с. 255]. Барьерами в общении, согласно Ухтомскому, могут быть: «свое самоутверждение, свое успокоение, свое успокоительное миротолкование, своя персона и своя подушка успокоения под голову» (там же). Сопоставляя представления Ухтомского и соответствующую проблематику современной психологии, Владимир Петрович заключает, что «общение не было построено как предмет психологического исследования. Оно выступало в основном в своей социальной функции, рассматривалось как средство социализации» и в меньшей степени как «средство индивидуализации» [4, с. 256]. И Зинченко, продолжая размышления Ухтомского своими, намечает возможность исследований взаимосвязи и взаимообусловленности «протоформ» деятельности и общения (коммуникации) ребенка во взаимодействии с взрослым вплоть до развития полноценных форм. Без ложной скромности отметим, что в связи с исследованиями «внутренней коммуникации личности» мы достаточно близко подошли к обозначенной Владимиром Петровичем линии изысканий в области собеседования — общения.

Принцип понимания самым тесным образом связан с вышепредставленными. Здесь мы находим еще одну личностную характеристику Ухтомского — «эрудиция и понимание А. А. Ухтомского, казалось бы, безграничны, и они у него совпадают, что бывает далеко не всегда», он был

«человеком всепонимания» (выражение Мандельштама). И далее Зинченко показывает неиллюзорный характер «всепонимания» со стороны Ухтомского [4, с. 257]. «Понимание Ухтомского соседствует с любовью. Последняя выступает у него как метод, прием искания истины...» Такое «любовное понимание» по Ухтомскому автор сближает с «симпатическим» по Г. Г. Шпету, «симпатическим волнением» по А. С. Пушкину, «сочувственным пониманием» по М. М. Бахтину и с «принципом сочувствия в науке» по С. В. Мейену [4, с. 257]. К этим характеристикам автор добавляет: «стремление к пониманию и согласию, но не к соглашательству», он «не был благодушным, часто... весьма суровым, даже беспощадным» в социальных оценках; «не... следовал манере начинать науку с себя, собой же ее и заканчивать» [4, с. 257–259]. Приведя многочисленные примеры «безжалостных оценок» Ухтомского, затрагивающих, главным образом, идеологическую, поповскую, университетскую, мещанскую психологию жизни того времени, Зинченко отмечает, что в них «нет презрения, есть констатация, скорбь, боль, сочувствие... Да и констатация, скорее, вынужденная, безрадостная, что вполне естественно. Ведь А. А. Ухтомский был истинным патриотом» [4, с. 259].

«Следующий круг свойств личности» Ухтомского, «условно названных сознанием» (подчеркнуто автором), а именно: «доминанта на самого себя, внимание к самому себе, самосознание, самооценка... “чтение самого себя”» [4, с. 259], очевидно, определяет **принцип сознания и самосознания**. Вслед за Ухтомским (также Н. Е. Введенским), автор подчеркивает, что «подлинно сознательная самопонимающая деятельность есть редкость... далеко не каждому по плечу... Физиологи Н. Е. Введенский и А. А. Ухтомский лучше психологов понимали исключительность так называемого единства сознания и деятельности. Нам мало было идеологемы о вторичности сознания, его нужно было вовсе растворить в деятельности» [4, с. 259]. После Л. С. Выготского, провозгласившего сознание главным предметом психологии, признание этого со стороны такого авторитетного психолога, как Зинченко, дорогого стоит.

Возвращаясь к характеристике личности ученого, находим: «А. А. Ухтомский не бежал от своего сознания, но изливал его в доверительной переписке и в записях для себя. И не только: сознание было для А. А. Ухтомского инструментом духовного роста и личностного развития». И далее, откровение автора: «я не припомню автора, который бы так точно и красиво определил психологическую и жизненную функцию сознания...» [4, с. 260]. Известный механизм ментальной жизни: «осознание — овладение» находит убедительное подтверждение в психологической практике Ухтомского посредством «молитвенной дисциплины, молитвенного сосредоточения внимания, молитвенного чтения своей души...», описание которой вызывает широкий резонансный отклик у автора, особенно в той части, где Ухтомский советует: «Рассма-

тривая себя в зеркале, переводит тайных внутренних врагов своих в свет сознания; вплетай в его оздоровительную, регенерирующую ткань» [4, с. 260]. «Много позже, — отмечает Зинченко, — Н. А. Бернштейн писал о биодинамической ткани движения и действий, а А. Н. Леонтьев — о чувственной ткани образа, В. П. Зинченко — о том, что переплетение биодинамической и чувственной ткани составляет онтологический слой (бытийный) слой сознания» [4, с. 260].

Деятельность и сознание, как личностные проявления в «динамике достижений», обусловленных «стремлениями, изволениями и моральными определениями» [4, с. 261], с очевидностью определяют **принцип личности** в психологии Ухтомского. Владимир Петрович логично распространяет на развитие личности ее тесную связь с отмеченным выше «упражнением свободы», которое по Ухтомскому есть «преодоление материи, преодоление себя, претерпевание, страдание, а по сути — преодоление “несотворенной добытийственной свободы” (термин Н. А. Бердяева) и достижение собственной, самим сотворенной свободы, преодоление избыточности степеней свободы кинематических цепей человеческого тела при построении движений, преодоление избыточности степеней свободы образа по отношению к оригиналу, преодоление избыточности языка при порождении речевого высказывания, преодоление избыточности внимания при его концентрации, преодоление избыточности вариантов (гипотез) при принятии решений и т. д.» [4, с. 262]. Продолжая эту резонансную авторским исследованиям тему, Зинченко, в логике преодоления избытка индивидуальности в процессе становления личности, возвращается к особенностям характера Ухтомского, отмечая «стремление к деятельному единству... преодолению духовной болезни самоуверенности, самоудовлетворения, ядовитой стороны самоутверждения... Самоуверенности он противопоставил скромность, а истину видел в кротости...» [4, с. 263–265]. И далее: «Он страдал от одиночества и ценил его. Гордыня, зависть ему были совершенно чужды... свое счастье (жизненный замысел) А. А. Ухтомский видел в научной продуктивности (подчеркнуто): “Вне его мне ничего не надо в жизни. (Конечно — нравственное спокойствие духа: но именно — насколько оно обуславливает свободную работу мысли)”» [4, с. 263–265].

Объединяя жанры историко-психологического и личностного исследований, Владимир Петрович в данной работе выделяет также вопрос об истоках и развитии Ухтомским своих идей: **гипотеза о происхождении учения А. А. Ухтомского о доминанте**. Еще в 1923 году он «в контексте рассказа о доминанте писал о высшей психической жизни, о душевной работе... о том, что яркая и живая доминанта в душе держит в своей власти все поле душевной жизни» [4, с. 263–265]. Однако детального раскрытия своих идей в публикациях Ухтомского этого периода и в последующие годы мы не находим. Отвечая на соответствующий

вопрос, Зинченко полагает, что «замысел А. А. Ухтомского имел своим источником несомненно хорошо знакомую ему, благодаря богословскому образованию, традицию православной патристики. Кроме того... традиции исихастских практик...» [4, с. 263–265]. Обращаясь к «реконструкции... исихастской антропологии» (С. С. Хоружий), Зинченко воспроизводит соответствующий концепт — «упорядоченного энергийного единства» различных типов «энергийных образов», собранных вокруг некоторой центральной энергии (доминанты), которая связана с определенной целью, стремлением... (эти) энергии — в том числе, доминанты — могут быть телесны, душевны, умственны» (С. С. Хоружий, цит. [4, с. 266]). «Сходство с учением о доминанте А. А. Ухтомского... поразительно», отмечает Зинченко и в подтверждение приводит сопоставимые типы доминант (телесные, умственные, душевные, личностные, социальные и др.) в статье Ухтомского. Уместно заметить, что в современных исследованиях сознания один из самых сложных — вопрос идентификации (дефиниции) сознания в многомерном подходе решается посредством атрибуции различных типов и видов сознания (телесное, перцептивное, когнитивное, аффективное, рефлексивное и т. д.) [1; 9; 12; 14; 15].

В другом, выделенном автором разделе: **стиль научной деятельности** Зинченко фокусирует внимание на личностно обусловленной научной высоте Ухтомского. Характеризуя в целом индивидуальность Ухтомского и фиксируя стилевые особенности «восприятия и понимания вещей... экспериментальной работы, теоретического увязывания фактов и их интерпретации» и др., автор особо отмечает «его теоретический подход, имеющий свою “манеру красоты”» [4, с. 267]. В связи с этим вспоминается итоговая характеристика Декарта в Картезианских размышлениях М. К. Мамардашвили: «Гений чистой красоты» [10]. Владимир Петрович акцентирует в стилевых особенностях научной деятельности Ухтомского, помимо приоритета конкретности в сравнении с абстрактными построениями, о которых он «неприязненно» отзывался, также что «А. А. Ухтомский подчеркивал относительность и подвижность исходных понятий и образов и способность их к переинтеграции по мере роста знания» [6]. В итоговых абзацах своей статьи Зинченко пишет: «Я пытался представить портрет ученого. Главное в нем — двоякий вектор его взора: вовне и на себя... мы увидели доминанту на лицо другого и глаза, обращенные внутрь самого себя, доминанту души на развитие собственного духа и высокую требовательность к себе» [4, с. 269].

В завершение нашей попытки постижения (в познавательной структуре сознания В. В. Знаков выделяет: понимание, постижение и недоступную для рационального либо интуитивного объяснения тайну исследуемого явления [8]) проникающей мысли Владимира Петровича Зинченко в преломлении содержания его исследовательских усилий

проникновения в тайну жизни, творчества, души и духа Алексея Алексеевича Ухтомского, приведем несколько суждений обобщающего, не исключено, тривиального характера:

1. Любое научное исследование в области истории психологии неизбежно несет в себе следы личностного отношения, как к фактам, понятиям, средствам, концепциям, персонам и т. д., так и к себе в качестве автора восприятия, понимания, интерпретации и оценки исторического материала и связанных с ним лиц.

2. Персонологический подход к истории в актуальном измерении предполагает рефлексивное «вычитывание» содержания, а также сознания персон в историческом материале с синхронным «вчитыванием» себя в них [4, с. 261], что с недавних времен практикуется в смежной для психологии исторической науке и в соответствующих популяризирующих практиках исторических действий.

3. Отечественная психология, после ряда «проб» или примерок новых обликов (поведенческая, гуманистическая, позитивная, когнитивная и др.), в современном движении к обретению собственного психологического «лица», вполне может опереться на учение А. А. Ухтомского, потенциал и перспективы развития которого еще не вполне раскрыты [4].

4. В междисциплинарном плане, предсказанное, ныне почти забытое положение Б. Кедрова, Ж. Пиаже и некоторых других ученых о центральном месте психологии в системе наук может поэтапно воплощаться в жизнь, начиная с проекта В. П. Зинченко в отношении «психологической физиологии» [4].

5. В связи с развитием современных технологий, и в частности нейросетевых устройств, искусственного интеллекта, а в перспективе — «искусственного сознания», не исключено осуществление некоторых прогнозов превращения человека «во вполне телесный “нервно-мышечный аппарат”» [4, с. 270]. Серьезным противодействием этому может стать «духовный академизм» [4, с. 270], как в психологии, так и в науке в целом.

The diversity and versatility of the creativity of the classic Russian psychologist V. P. Zinchenko also implicitly includes a number of works that can be attributed to the genre of historical-psychological research. The peculiarity of these studies in the works of V. P. Zinchenko is their compliance with the fundamental demands of life and problems of modern for V. P. Zinchenko psychology, also remaining relevant today. In his series of personological works entitled “To My Teachers and Honored Interlocutors,” the author singles out A.A. Ukhtomsky as the very first and his scientific heritage, which is highly valued by the author for its significance for modern domestic and, more broadly, world psychological science. An important feature of the personological approach in relevant studies by V.P. Zinchenko is, in our opinion, the resonance of the creative manifestations, character and actions of the person chosen for analysis — the author’s own intentions of the personality.

Keywords: history of psychology, current history, personological approach, A. A. Ukhtomsky, V. P. Zinchenko.

Список литературы

1. *Акопов Г. В.* Единство сознания: постановка проблемы / Г. В. Акопов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 1. — С. 9–32.
- Akopov G. V.* Edinstvo soznaniya: postanovka problemy / G. V. Akopov // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 1. — С. 9–32.
2. *Акопов Г. В.* Направления и формы интеграции психологических знаний в контексте развития науки / Г. В. Акопов // Интегративный подход к познанию психологии человека : коллективная монография / под ред. Е. Ю. Коржовой. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — С. 87–107.
- Akopov G. V.* Napravleniya i formy integratsii psikhologicheskikh znanii v kontekste razvitiya nauki / G. V. Akopov // Integrativnyi podkhod k poznaniyu psikhologii cheloveka : kollektivnaya monografiya / pod red. E. Yu. Korzhovoi. — Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2017. — С. 87–107.
3. *Акопов Г. В.* Теоретические и экспериментальные подходы к проблеме созерцания в современной психологии / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2014. — № 2. — С. 17–21.
- Akopov G. V.* Teoreticheskie i eksperimental'nye podkhody k probleme sozertsaniya v sovremennoi psikhologii / G. V. Akopov, L. S. Akopyan // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. — 2014. — № 2. — С. 17–21.
4. *Зинченко В. П.* Мои Учителя и Заслуженные собеседники. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология / В. П. Зинченко // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко : коллективная монография / под общ. ред. Т. Г. Щедриной. — Москва : РОССПЭН, 2011. — С. 231–271.
- Zinchenko V. P.* Moi Uchitelya i Zasluzhennye sobesedniki. Aleksei Alekseevich Ukh-tomskii i psikhologiya / V. P. Zinchenko // Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko : kollektivnaya monografiya / pod obshch. red. T. G. Shchedrinoi. — Moskva : ROSSPEN, 2011. — С. 231–271.
5. *Зинченко В. П.* Мои Учителя и Заслуженные собеседники. Мераб Константинович Мамардашвили: послесловие к дружбе / В. П. Зинченко // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко : коллективная монография / под общ. ред. Т. Г. Щедриной. — Москва : РОССПЭН, 2011. — С. 513–522.
- Zinchenko V. P.* Moi Uchitelya i Zasluzhennye sobesedniki. Merab Konstantinovich Mamardashvili: posleslovie k druzhbe / V. P. Zinchenko // Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko : kollektivnaya monografiya / pod obshch. red. T. G. Shchedrinoi. — Moskva : ROSSPEN, 2011. — С. 513–522.
6. *Зинченко В. П.* Мои Учителя и Заслуженные собеседники / В. П. Зинченко // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко : коллективная монография / под общ. ред. Т. Г. Щедриной. — Москва : РОССПЭН, 2011. — С. 231–582.
- Zinchenko V. P.* Moi Uchitelya i Zasluzhennye sobesedniki / V. P. Zinchenko // Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko : kollektivnaya monografiya / pod obshch. red. T. G. Shchedrinoi. — Moskva : ROSSPEN, 2011. — С. 231–582.
7. *Зинченко В. П.* Сознание как творческий акт / В. П. Зинченко. — Москва : Языки славянской культуры, 2010. — 912 с.
- Zinchenko V. P.* Soznanie kak tvorcheskii akt / V. P. Zinchenko. — Moskva : Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2010. — 912 s.
8. *Знаков В. В.* Постигание, непостижимое и экзистенциальный опыт как методологические проблемы психологии понимания / В. В. Знаков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2017. — № 1. — С. 18–35.

Znakov V. V. Postizhenie, nepostizhimoe i ekzistentsial'nyi opyt kak metodologicheskie problemy psikhologii ponimaniya / V. V. Znakov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2017. — № 1. — S. 18–35.

9. *Карпов А. В.* Психология сознания: метасистемный подход / А. В. Карпов. — Москва : Изд. дом Российской акад. образования (РАО), 2011.

Karpov A. V. Psikhologiya soznaniya: metasistemnyi podkhod / A. V. Karpov. — Moskva : Izd. dom Rossiiskoi akad. obrazovaniya (RAO), 2011.

10. *Мамардашвили М. К.* Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. — Москва : Прогресс, 1993.

Mamardashvili M. K. Kartezianske razmyshleniya / M. K. Mamardashvili. — Moskva : Progress, 1993.

11. *Нагдян Р. М.* Принцип симметрии в психологии / Р. М. Нагдян. — Ереван : [б. и.], 2005. — 115 с.

Nagdyan R. M. Printsip simmetrii v psikhologii / R. M. Nagdyan. — Erevan : [b. i.], 2005. — 115 s.

12. *Петренко В. Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В. Ф. Петренко. — 2-е изд., доп. — Москва : Эксмо, 2013.

Petrenko V. F. Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigma / V. F. Petrenko. — 2-e izd., dop. — Moskva : Eksmo, 2013.

13. *Петровский В. А.* «Я» в персонологической перспективе / В. А. Петровский. — Москва : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2013. — 502 с.

Petrovskii V. A. «Ya» v personologicheskoi perspektive / V. A. Petrovskii. — Moskva : Izd. Dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2013. — 502 s.

14. *Honderich T.* Actual Consciousness / T. Hongerich. — Oxford : Oxford University Press, 2014.

15. *Whitehead Ch.* The Origin of Consciousness in the Social World / Edited by Ch. Whitehead. — UK ; USA : Imprint Academic, 2008.

В. К. Зарецкий

кандидат психологических наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет». ORCID:
0000-0002-8831-6127

**Владимир Петрович Зинченко —
мастер психологической поддержки**

V. K. Zaretsky

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of
the Moscow State University of Psychology and Education.
ORCID: 0000-0001-7392-4667

**Vladimir Petrovich Zinchenko
as a Master of Psychological Support**

В статье показана существенная сторона научной деятельности В. П. Зинченко — создание и поддержка новых направлений в науке. Освещены роль В. П. Зинченко в создании отечественной эргономики как самостоятельной науки и приглашение Э. Г. Юдина принять участие в ее создании, важность руководства В. П. Зинченко диссертационным исследованием Ф. Е. Василюка для создания им понимающей психотерапии, поддержка работы Б. Г. Мещерякова; рассматриваются вопросы логического и семантического анализа культурно-исторической теории Л. С. Выготского. Показана инициатива В. П. Зинченко по созданию учебного пособия по эргономике стран СЭВ и его значительная роль в научной биографии автора статьи.

Ключевые слова: В. П. Зинченко, «Дерево культурно-исторической психологии», В. М. Мунипов, эргономика, эргономическое мышление, методология эргономики, Э. Г. Юдин, системы «человек — машина», деятельность человека с техническими средствами, Ф. Е. Василюк, переживание как деятельность, Б. Г. Мещеряков, логико-семантический анализ, теория Л. С. Выготского, решение творческих задач, рефлексия.

Прошло уже десять лет, как с нами нет Владимира Петровича Зинченко, но ощущение его присутствия где-то рядом не пропадает. Мы часто о нем вспоминаем, часто его цитируем, рассказываем истории, которые слышали от него, продолжаем обсуждать проблемы, которые он поднимал, вспоминать, кому какие добрые дела он делал. Наша дочь, например, помнит, как, когда она была еще маленькой, сидела и ждала меня очень грустная во ВНИИТЭ, В. П. подошел, поговорил с ней, а потом у него откуда-то оказалась шоколадка «Аленка», которую он тут же и подарил. Настроение Аси сразу как-то улучшилось...

...О Владимире Петровиче я писал четырежды. Один раз в связи с его кончиной в 2014 г. Второй раз в 2017 г., когда меня попросили сделать доклад в Квебеке на V конгрессе ИСКАР — общества, которое создавалось при активном участии В. П. Третий раз — когда Наталья Дмитриевна Гордеева предложила мне написать статью о В. П. в последний

том подготовленного ею многотомного издания трудов В. П., где решила разместить статьи его друзей и соратников о нем. Четвертый раз — когда «отцам эргономики», В. П. Зинченко и В. М. Мунипову, исполнилось бы по 90 лет [5; 6; 7; 9].

Я писал об учителе и человеке, сыгравшем большую роль в моей жизни, об ученом, преданном психологии, хранителе традиций культурно-исторической психологии, занимающем важное и весьма почетное место на «Дереве культурно-исторической психологии»¹. К сожалению, идея проекта «Древа» опоздала со своим рождением, и интервью у Владимира Петровича взять не удалось. Мы очень хотели взять интервью у его ближайшего друга, жены и главного соавтора Н. Д. Гордеевой, но и это не получилось. Все силы, которые у нее оставались после смерти В. П., она бросила на подготовку многотомного издания его трудов и текстов о нем [12; 16; 17; 18]. За три года (2018, 2019 и 2020) она в качестве редактора-составителя подготовила и сумела издать четыре тома, общий объем которых составляет более 2500 страниц (более 150 п. л.), и это будучи уже тяжело больной... Наталья Дмитриевна обещала дать интервью после того, как подготовит к изданию последний том. Он вышел в начале 2021 г., но сил на интервью у Натальи Дмитриевны уже не осталось, даже на дистанционное. После выхода последнего тома она прожила всего несколько недель. Миссия была выполнена... Ее очередной научный подвиг был совершен... Тексты впечатляют масштабами, глубиной, художественной изысканностью, а разнообразие фамилий тех, с кем непосредственно общался, у кого учился, с кем работал и о ком писал сам В. П., красноречивей всего говорит о том, какова была, выражаясь современным языком, «социальная сеть» этого выдающегося человека!

Я очень надеюсь, что мы обязательно найдем кого-то из учеников В. П., кто поможет нам нарисовать на «Дереве» ветвь, которая идет от Л. С. Выготского, через А. В. Запорожца к В. П. Зинченко и далее. Представляется, что эта ветвь будет очень интересной, с большим количеством ответвлений, проникающих в самые разные области психологии, философии и практики.

...В преддверии переживания предстоящей цифры — 10 лет (уже 10!) как его не стало — мне захотелось поделиться воспоминаниями о тех

¹ Идея проекта «Дерево культурно-исторической психологии» появилась в нашем разговоре с Б. Д. Элькониным после одного из семинаров в ПИ РАО. Б. Д. Эльконин в 2016 г. предложил считать первым поколением культурно-исторической психологии самого Л. С. Выготского, его ближайших учеников и соратников (А. Р. Лурию, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, Б. В. Зейгарник, Л. И. Божович и др.) — вторым поколением, а учеников представителей второго поколения — третьим поколением, представителями которого являются, например, В. П. Зинченко, В. В. Давыдов и многие другие. Поколение, к которому принадлежит автор данной статьи, следует рассматривать как поколение «Три плюс», т. е. нашими учителями были и соратники Л. С. Выготского, и их ученики, представляющие третье поколение. (Б. Д. Эльконин в своем интервью назвал их «старшими братьями» [10].) Учитывая, что у поколения «Три плюс» есть ученики, в свою очередь имеющие учеников, то можно сказать, что традиция культурно-исторической психологии в России насчитывает уже пять поколений.

жизненных решениях, которые В. П., возможно, принимал спонтанно, почти мимоходом, но которые сыграли важную роль и в моей жизни, и в жизни некоторых других хорошо знакомых мне людей. И поэтому мне пришлось в голову написать о В. П. как мастере психологической поддержки, потому что его поддержка в поворотные моменты личной истории другого человека часто оказывалась той «каплей», которая изменяла положение чаши весов, где располагались события в пространстве возможностей (этот термин я употребляю в том смысле, которого придерживался А. А. Брудный [3]). Идея А. А. Брудного в том, что в действительности реально только будущее, которое, когда оно еще не наступило, представляет собой пространство возможностей. Какая из возможностей станет реальностью, зависит от конкретных людей, от решений, от их воли. Владимир Петрович был человеком, благодаря поддержке которого гипотетическая возможность, казавшаяся зыбкой и маловероятной, вдруг становилась реальностью. И жизнь менялась, линия реальности вдруг удивительным образом меняла свою траекторию, и бытие начинало подчиняться воле сознания, которое вместо того, чтобы «отражать» реальность, начинало ее «конструировать» (в соответствии с одной из основных идей В. П. Зинченко).

Когда я подумал о таких поворотных событиях, связанных с поддержкой В. П. Зинченко разных людей, то я увидел иначе и траекторию собственной жизни (я об этом напишу в конце), и траектории некоторых других знакомых мне людей. Но это не просто действия В. П., которые послужили поддержкой другого человека, но которые изменили во многом траекторию движения (развития) психологической науки и практики, да и не только психологии...

Об одном из таких поворотных событий в науке и жизни рассказывал мне Владимир Михайлович Мунипов, у которого мне посчастливилось брать интервью в связи с его 80-летием в 2011 г. В. М. Мунипов рассказал о том, как создавался ВНИИ технической эстетики, как он, увлекшись идеями создания «отдела технической психологии», который организовывал Дмитрий Александрович Ошанин, ушел из издательства, где получал 400 руб. в месяц, на должность младшего научного сотрудника с окладом 110 руб. в месяц. Было это в начале 1960-х гг. В. М. Мунипов и В. П. Зинченко уже были знакомы, В. П. уже защитил докторскую диссертацию в 35 лет, работал в области инженерной психологии, так что поводов для рабочих контактов было много. Когда во ВНИИТЭ было решено создать отдел эргономики, то В. М. и В. П. начали переговоры с Б. Ф. Ломовым, который тогда планировал переехать в Москву. В. М. попросил В. П. присутствовать и поддержать его на этих переговорах. В. М. так красочно обрисовывал перспективы развития эргономики как совершенно новой, особой психологии, что Б. Ф. Ломов даже заколебался, но затем отказался, сославшись на то, что у него есть более ин-

тересная перспектива (как потом оказалось, ему предложили возглавить новый Институт психологии при АН СССР). А когда Б. Ф. Ломов ушел, В. П. сказал, что ему так понравился рассказ В. М. об эргономике, что он, пожалуй, сам с удовольствием будет руководить новым отделом.

В этом спонтанном решении просматривается одна из особенностей В. П. как человека способного увлекаться новыми идеями, спонтанно принимать важные решения, но и готового поддерживать тех, кто продвигает новые интересные перспективные идеи. В тот момент, когда будущее еще не было определено, родился тандем «Зинченко — Мунипов», плодотворно работавший до 1984 г., пока В. П. не пригласили в МИРЭА для организации кафедры эргономики.

За эти 15 лет эргономика прошла огромный путь, оставив яркий след, пронеслась как комета, изменив науку, методологию, практику, а главное — мышление людей, которые своими действиями вносят изменения в искусственный (создаваемый руками людей) мир. Их мышление стало *эргономическим*, т. е. оно стало *фокусироваться* не на том, как соединить между собой детали машины, чтобы она лучше работала (да простят меня инженеры за столь грубый образ), а *на том, как будет действовать* имеющий дело с этой машиной *человек*.

Об эргономике в 1970-е годы шли жаркие споры: наука это или практика, самостоятельная дисциплина или комплекс, объединяющий знания разных наук, классическая наука или неклассическая. С одной стороны, многие вопросы, которые ставила эргономика практике, решались на уровне здравого смысла, и наука здесь была не нужна. С другой стороны, чтобы решить простой вопрос о расположении приборов на пульте управления, иногда требовалось проводить сложные научные исследования, используя методы психологии, антропологии, физиологии. И как объединять получаемые данные исследований в целостное знание, было непонятно. А уж решение подобной задачи в общем виде (как требовали каноны классической науки) выглядело просто невероятным. Эргономика начала развиваться как неклассическая научная дисциплина.

В соответствии с традициями отечественной психологии и доминирующим в ней деятельностным подходом отечественная эргономика объявила себя наукой о деятельности. Опорой для такой позиции был не только деятельностный подход, но и идеи эргологии и эргонологии, которые были в 1920-е годы высказаны В. М. Бехтеревым и В. Н. Мясищевым. В. М. Бехтерев, творчество которого было предметом кандидатской диссертации В. М. Мунипова, определил будущую эргономику как науку о повышении производительности труда, сохранении здоровья и развитии личности трудящегося. Так называемая триединая задача на протяжении последующих 60 лет задавала отечественным эргономам ориентир, практически недостижимый идеал, к которому должна стремиться эргономика. Похожую идею в области науки и практики,

возникавшей на стыке психологии и педагогики, выдвигал в те же годы Л. С. Выготский, который разрабатывал педологию как комплексную науку о создании условий развития ребенка.

Большие надежды в плане методологического обеспечения развития эргономики В. П. Зинченко возлагал на своего друга Эрика Григорьевича Юдина, который летом 1975 г. создал в отделе эргономики группу методологических проблем эргономики. Задачей группы было обоснование возможности развития эргономики как комплексной научной дисциплины (т. е. объединяющей в своем предмете знания разных наук) об исследовании и проектировании деятельности человека. И хотя Эрик Григорьевич Юдин успел проработать всего полгода (он умер, не дожив до 46 лет, подорвав свое здоровье в лагерях, где оказался по политическим причинам), в эти полгода был подготовлен эпохальный сборник «Труды ВНИИТЭ. Серия: Эргономика» вып. 10, посвященный проблеме деятельности как объекта исследования, проектирования, управления [22]. Функции главного редактора сборника взял на себя другой друг В. П. Зинченко В. В. Давыдов.

Думаю, что именно идея разворота фокуса эргономики с систем «человек — машина» на деятельность человека с техническими средствами как таковыми раздвинула горизонты мышления дизайнеров, проектировщиков и конструкторов. Уже в начале 1980-х возник вопрос: возможна ли эргономика быта? Сейчас это кажется нелепым — мы даже в рекламе шариковой ручки можем обнаружить «улучшенные эргономические свойства» (не скользит, снижает нагрузку на мышцы и т. п.), не говоря уже о сложных технических изделиях типа пылесоса. На выставках вместо фотографий конструкции приборов, иллюстрирующих их техническое качество, надежность, энергоемкость, стали показывать фотографии комфортных поз, видео, демонстрирующие удобство и простоту обращения с прибором. Стали появляться подробные инструкции, описывающие в деталях, как обращаться с изделием. В Великобритании провели исследование, которое показало, что 60 % бытовых травм связаны с обычным чайником, точнее с его небезопасностью для человека, или, другими словами, с его неэргономичностью. Стали стремительно появляться модели безопасных чайников, о которые нельзя обжечься, которые не обварят кипятком, сами выключатся, если о нем забудут...

...Оказалось, что технический прогресс возможен не столько по вектору смены технологий, сколько именно по вектору придания изделиям все новых эргономических свойств. Картина опасного и ненадежного технического мира стала сменяться картиной комфортного, безопасного мира, который создается в заботе о человеке для того, чтобы его деятельность была максимально облегчена...

Здесь мне хотелось бы особо остановиться на приглашении во ВНИИТЭ Э. Г. Юдина. Это было не просто приглашение «на работу». Это

было действие, которое давало возможность Э. Г. Юдину реализовывать свои идеи о системности и деятельности, о комплексной науке, о синтезе знаний для решения сложных практических задач, что тогда было крайне затруднительно. Имея за плечами судимость и опыт лагерей, Э. Г. не имел права работать в области философии, не имел права преподавать. Освободившись из лагерей, он работал токарем на заводе, а в свободное от работы время участвовал в работе Московского методологического кружка, даже был одним из его руководителей. Статьи он вынужден был публиковать под псевдонимом Ю. Григорьев. Но талант ученого, философа, организатора помогал преодолевать социальные барьеры. Он стал одним из организаторов Философской энциклопедии, организовал издание ежегодника «Системные исследования», работал в секторе проблем научного творчества в Институте истории естествознания и техники. Но масштаб его мышления — соединение деятельности и системности, науки и практики — требовал другого пространства, в котором были бы востребованы все идеи и наработки, творческие замыслы, видение перспективы практико-ориентированной науки. И эргономика как комплексная, практико-ориентированная наука о деятельности была идеальным полигоном для испытания этих идей. Как сказал В. П. Зинченко в интервью об Э. Г. Юдине [13], в эти полгода «он даже как-то преобразился». Он развил очень бурную деятельность, организовал подготовку эпохального сборника о деятельности [22], начал вести регулярный семинар по проблеме деятельности (в этом семинаре я участвовал и видел Эрика Григорьевича в действии — впечатление он оставил неизгладимое, некоторые картины из тех семинаров 1975 г. до сих пор стоят у меня перед глазами, а некоторые высказывания до сих пор звучат с его неповторимыми интонациями). Но подвело здоровье... Сборник статей по деятельности вышел уже после его смерти, был посвящен памяти Э. Г. Юдина. А по материалам наработок того времени младший брат Э. Г. Юдина Борис Григорьевич Юдин подготовил две монографии за авторством старшего брата. В 1977 г. вышла книга «Системный подход и принцип деятельности» [27], а в 1997 г. «Методология науки. Деятельность. Системность» [26]...

Приведенный пример творческого решения пригласить Э. Г. Юдина во ВНИИТЭ весьма характерен для В. П. Зинченко. Это решение, в котором открывалась сразу масса возможностей и для развития эргономики, и для развития психологии, и для реализации философско-методологических идей самого Юдина о науке, деятельности, системности, практике. Наверное, многие возможности из того «пространства» остались нереализованными, но и в таком качестве они остаются важными ориентирами мышления, своего рода «незаконченными действиями», таящими в себе энергию, стремящимися быть реализованными. Как «не горят рукописи», так и не пропадают и продолжают жить хорошие идеи, что подтверждают статьи раздела «Идеи Э. Г. Юдина в современных ис-

следованиях» в сборнике его памяти, подготовленном Б. Г. Юдиным в 2010 г. [25].

В. П. Зинченко сыграл важную роль в жизни и судьбе еще одного выдающегося психолога, с которым мы много лет дружили и вместе работали, Федора Ефимовича Василюка. Ф. Е. Василюк после дипломной работы, защищенной под руководством А. Г. Асмолова, стал (по его рекомендации) аспирантом А. Н. Леонтьева. Тема была революционная по тем временам — рассмотреть переживание как деятельность. Вряд ли бы эта тема «прошла», если бы молодого аспиранта не поддержал сам А. Н. Леонтьев. Но в 1979 г. А. Н. Леонтьева не стало, Ф. Е. Василюк остался без поддержки, с весьма сомнительной перспективой реализации идеи, которая была, мягко говоря, не в «зоне ближайшего развития» отечественной психологии того времени. Поддержку Ф. Е. Василюк получил от Владимира Петровича. В. П. взял на себя руководство диссертацией Василюка и ответственность за реализацию одного из последних замыслов своего учителя.

Дальнейшие события развивались по весьма оптимистическому сценарию. В 1983 г. Ф. Е. Василюк защитил кандидатскую диссертацию, в 1984 г. вышла его монография [4] с предисловием В. П. Зинченко, в котором он сделал акцент на том, что работа автора позволяет преодолеть «разрыв между деятельностной трактовкой познавательных процессов и деятельностной трактовкой сознания» [15, с. 288]. В. П. подчеркнул инновационный характер теоретического исследования Ф. Е. Василюка: «Проблема переживания, так, как она поставлена в книге, не вписывается в традиционную проблематику эмоциональных процессов... В качестве объекта своего исследования автор избрал процессы, с помощью которых человек преодолевает критические жизненные ситуации... Чтобы теоретически зафиксировать этот объект, автор вводит в концептуальный аппарат психологической теории деятельности новую категорию переживания» [там же].

В то время Ф. Е. Василюк работал психологом в больнице в Симферополе. Но вскоре при поддержке В. П. оказался в Москве, стал одним из организаторов Московского городского психолого-педагогического института (ныне МГППУ), первым деканом факультета консультативной психологии этого университета, создал на основе идей, впервые сформулированных еще в той кандидатской диссертации, авторское направление в психотерапии (понимающая психотерапия). И в настоящее время, хотя прошло уже более 6 лет после кончины Ф. Е. Василюка, продолжает работать Ассоциация понимающей психотерапии, развивается направление на кафедре индивидуальной и групповой психотерапии созданного им факультета (ныне называющегося «консультативной и клинической психологии»), проводятся регулярные конференции, посвященные анализу наследия Ф. Е. Василюка [19].

...Когда я думаю об этой истории жизни, то невольно закрадывается вопрос: а если бы не поддержка В. П. в той критической для Ф. Е. Василюка ситуации? Нашелся бы кто-то другой, кто смог бы так же его поддержать? Нашлись бы собственные силы для преодоления разнообразных барьеров? Нашелся бы авторитетный в психологии человек, который в *таких* словах дал бы характеристику работе, за которую была присуждена достаточно скромная степень кандидата психологических наук? Отвечаю: не знаю. Не знаю, потому что Владимир Петрович был мастером такого рода поддержки, которую я испытал на себе. Но, прежде чем перейти к описанию личного опыта, хочу рассказать еще об одной истории из этой же серии, которая связана с моим однокурсником Борисом Гурьевичем Мещеряковым. Рассказываю о ней с его слов и в опоре на предисловие В. П. Зинченко к книге Б. Г. Мещерякова [14].

Как пишет о Б. Г. Мещерякове В. П. Зинченко, «строгий исследователь проблем психофизики восприятия увлекся проблематикой человекознания и совместно с И. А. Мещеряковой написал книгу “Введение в человекознание”. Казалось бы, после хорошего “Введения” нужно писать “Основы”. Но возникли трудности с концептуальным каркасом. Они возникли не только у авторов. И здесь, на мой взгляд, повезло Л. С. Выготскому, да и всей его научной школе. Б. Г. Мещеряков предположил, что подобный каркас человекознания может составить культурно-историческая психология Л. С. Выготского, и взялся за его экспликацию. Он решил посмотреть на труды Л. С. Выготского как будто в первый раз (как сказал бы В. Б. Шкловский — отстраненно) и применить к ним методы логико-семантического анализа. Его итогом стала эта небольшая, но очень емкая книга» [14, с. 390]. И далее В. П. Зинченко завершает свое предисловие следующими словами: «Эта книга могла бы с полным правом называться не логико-семантический анализ, а логико-семантический синтез концепции Л. С. Выготского. Уверен, что она станет образцом для историков и методологов нашей науки. Для меня она уже стала настольной. По прочтении книги читатель убедится, что концепция Л. С. Выготского выдержала строгий экзамен логико-семантического анализа. Я думаю, что этому критерию может удовлетворить не так уж много психологических концепций» [14, с. 391].

Сам Борис Гурьевич со свойственной ему скромностью рассказывал об истории появления на свет своей книги примерно так: «Меня заинтересовало, как связаны между собой различные понятия у Л. С. Выготского... А потом показал свою работу В. П. Зинченко... Он предложил мне написать об этом книгу и защитить ее в качестве докторской диссертации».

Книга Б. Г. Мещерякова вышла в 1998 г. [20]. В 2001 г. он защитил докторскую диссертацию. Стал ведущим научным сотрудником кафедры

культурно-исторической психологии ЮНЕСКО в МГППУ, активным деятелем ИСКАР (Международной организации культурно-исторических и деятельностных исследований), организовал кафедру психологии в университете «Дубна». Со дня основания журнала «Культурно-историческая психология» был заместителем главного редактора (главным редактором был В. П. Зинченко) до 2021 г., когда его жизнь внезапно оборвалась...

И здесь, как и в случае с Ф. Е. Василюком, В. П. Зинченко заметил, оценил, поддержал, помог поверить в ценность и значимость того, что делалось «для души», «из интереса»... Но может быть, самое ценное в науке, по крайней мере в психологии, только так и делается... Может быть, поэтому Владимир Петрович на фотографиях часто оказывается с широко раскрытыми глазами, с улыбкой человека, ожидающего чего-то очень интересного. И в каждом студенте, с которым ему случалось беседовать, он старался разглядеть, каким он станет в будущем, какие возможности ему предоставлены, не надо ли ему помочь...

И здесь я перехожу уже к собственному опыту общения и совместной работы с В. П. Зинченко, к той роли, какую он сыграл в моей жизни.

...Первый контакт с В. П. Зинченко состоялся на экзамене по методологии психологии в начале января 1975 г., который В. П. разрешил (желающим) сдавать, проведя методологический анализ собственной курсовой работы. Зная, что В. П. изучает визуальное мышление (в 1973 г. в «Вопросах психологии» вышла статья В. П. Зинченко и В. М. Гордон по визуальному мышлению [11]), а у меня была курсовая работа по формированию визуального мышления, я решил сделать методологический анализ собственной работы. К этому моменту я уже ушел с кафедры поэтапного формирования П. Я. Гальперина, занимался изучением творческого мышления на кафедре педагогической психологии — и мог позволить себе провести «критический анализ» собственной работы.

Я пошел одним из первых (нам говорили, что Зинченко больше пяти минут экзамен не принимает и, как правило, ставит пятерки), и пока я сдавал, в коридоре среди ожидающих началась паника. Мы проговорили с В. П. Зинченко более 40 минут, про методологию, про визуальное мышление, про поэтапное формирование, про то, возможно ли ввести в систему этапов этап визуализации или нет, после чего В. П. предложил мне продолжить эту работу в возглавляемом им отделе эргономики ВНИИТЭ. Я был польщен этим предложением, но к тому времени уже дал обещание распределиться в Центр управления полетами, где была не только почетная перспектива стать вторым психологом (первым туда распределился с предыдущего курса Р. О. Орестов), но и возможность заниматься практической психологией (за время обучения на факультете психологии МГУ академические исследования мне порядком под-

надоели, они казались искусственными, оторванными от жизни, а хотелось жизни...). Ученым я себя не воспринимал, хотя такое предложение поднимало самооценку... В общем, учитывая еще и явную импульсивность предложения, точнее намека на предложение, я не придавал этому должного значения и после окончания факультета отправился в ЦУП, где и проработал ровно три года, после чего... оказался в отделе эргономики ВНИИТЭ, где проработал 6 лет под руководством В. П. Зинченко. Но пришел я заниматься не визуальным мышлением, а в методологическую группу, ту самую, которую создавал Э. Г. Юдин, а после его смерти возглавлял Н. Г. Алексеев...

Этому предшествовала защита в 1975 г. диплома по теме «Сравнительный анализ коллективного и индивидуального решения творческих задач», который я подготовил под руководством И. Н. Семенова, в том же году перешедшего в группу методологических проблем эргономики вместе с Алексеевым и Юдиным. И хотя за диплом мне поставили «хорошо» с формулировкой: «за использование никому не известного непсихологического термина “рефлексия”» (об этом курьезе Н. Г. Алексеев написал в своей докторской диссертации в 2002 г. [1]), Н. Г. Алексеев оценил диплом очень высоко. По материалам диплома была подготовлена статья, совместная с И. Н. Семеновым, и В. П. Зинченко подписал ее в печать в «Новые исследования». Но даже поддержки В. П. в тот момент оказалось недостаточно, т. к. «рефлексия» все еще была экзотической темой для психологов. Статья пролежала в редакции два или даже три года, а затем ее вместе с двумя другими статьями, подготовленными по материалам исследований мышления при решении творческих задач, обосновывавших и иллюстрировавших роль рефлексии в продуктивности мышления, увидел друг и соратник В. П. Зинченко В. В. Давыдов и сказал: «Немедленно в печать!» И все три статьи вышли в «Новых исследованиях» № 1 и № 2 в 1979 г. [2; 8; 21]. Это, по-видимому, послужило сигналом на снятие запрета на рефлексия. Появились публикации в «Вопросах психологии», в «Психологическом журнале», в «Трудах ВНИИТЭ». В 1980 г. И. Н. Семенов защитил кандидатскую диссертацию, а я — в 1984-м... Защита состоялась во многом благодаря поддержке В. П. Зинченко, которую я оценил лишь много лет спустя...

...Наверное, лишь после похорон В. П. Зинченко я понял, какую роль в моей жизни он сыграл. Я хотел заниматься практической психологией, поэтому пошел в ЦУП, а затем во ВНИИТЭ, потому что понял, что эргономика из всех известных мне наук «на самой короткой ноге с практикой». Я занимался методологией эргономики, но продолжал в свободное от работы время вести эксперименты по решению творческих задач. В пространстве ВНИИТЭ эти линии никак не связывались. Изучение творческого мышления было работой «для души», «хобби» — так, наверное, сказала бы его жена Наталья Дмитриевна Гордеева.

В 1980 г. отдел эргономики должен был выполнить грандиозную по замыслу и значению работу — выпустить руководство стран — членов СЭВ по эргономике. Поскольку сейчас многие уже не знают, что такое СЭВ, поясню: СЭВ — это Совет экономической взаимопомощи, в который входили европейские социалистические страны. По линии СЭВ было развернуто международное сотрудничество по нескольким направлениям, в том числе по эргономике. В СЭВ эргономику представляли Владимир Михайлович Мунипов (зам. директора по науке ВНИИТЭ) и Владимир Петрович Зинченко (зав. отделом эргономики). Подготовить руководство, объединив специалистов из шести стран (более ста человек), сделав это на мировом уровне, было сложным делом, требовавшим самоотдачи. Меня назначили ответственным секретарем руководства (я так и не выяснил, чья это была идея, но думаю, что Владимира Петровича, т. к. с В. М. Муниповым мы тогда не часто сталкивались, а В. П. слышал мои отчеты по методологии и ему могла бы прийти в голову такая «коварная мысль», что методологам полезно не только других учить, но и самим что-то конкретное сделать)...

В 1981 г. вышло первое издание, которое называлось «Руководство стран — членов СЭВ. Эргономика: принципы и рекомендации» [23]. Но работа продолжалась еще два года, и в 1983 г. вышло второе издание, переработанное и дополненное [24]. Все эти годы В. М. Мунипов был заместителем директора по науке ВНИИТЭ и главным редактором издания, В. П. Зинченко — начальником отдела эргономики и заместителем главного редактора, а я — младшим научным сотрудником и ответственным секретарем «Руководства». Наконец, работа над «Руководством» закончилась, сотрудничество по эргономике в рамках СЭВ тоже, и Владимир Петрович на собрании отдела сказал, что придумал, как поощрить меня за проделанную работу. «Мы дадим вам три месяца оплачиваемого творческого отпуска для завершения работы над диссертацией», — сказал он. Это было в декабре 1983 г.

...Надо вспомнить, что, когда я пришел на работу во ВНИИТЭ, В. П., посмотрев мой список научных трудов, спросил сразу, почему я не защищаю диссертацию (это было в 1978 г.). Я тогда сказал, что еще не защитился руководитель моей дипломной работы (И. Н. Семенов). Помню, Владимир Петрович тогда сказал: «Да не ждите вы его! Его руководитель (Н. Г. Алексеев) защитился после 40 лет, и Семенов так же будет тянуть...» Но мне казалось неэтичным, да и нереальным, защищать диссертацию раньше руководителя, и больше мы с В. П. к этому вопросу не возвращались. В декабре 1983-го эта «награда» буквально «свалилась на голову». Я оказался в отпуске, в распоряжении было три месяца, и было понятно, что если за эти три месяца я не напишу текст, то в том режиме, в котором я работал во ВНИИТЭ, это сделать будет нельзя, а второго отпуска мне уже не дадут... Месяц я думал над названием, второй месяц со-

бирал в единую структуру проведенные эксперименты по решению творческих задач, а в третий месяц написал текст. Закончил в 5 утра в ночь с воскресенья на понедельник, перед выходом на работу. Придя на работу, я положил В. П. на стол текст диссертации. Это был апрель 1984 г. В октябре я защитился...

...В том же 1984 г. В. П. Зинченко ушел из ВНИИТЭ, т. к. ему предложили кафедру эргономики в МИРЭА, ушел со словами: «третий раз мне кафедру уже не предложат». Наш отдел почти год оставался без начальника. Внешнего человека не хотели брать ни начальники, ни сотрудники. Возможности выбора из числа сотрудников внутри отдела были неограниченные, т. к. у нас даже без В. П. было два доктора и двенадцать кандидатов наук... Опять-таки не знаю, была ли эта идея В. П., или же сработала его интуиция, но в одно из редких посещений бывшего его отдела он пригласил меня на разговор и сказал, что поскольку я теперь кандидат наук, то могу стать начальником отдела эргономики. Я выразил сомнение, что младший научный сотрудник может сразу же «скакнуть в начальники», но В. П. нашел аргументы, побудившие меня начать размышлять на эту тему. А через некоторое время я получил официальное предложение от руководства ВНИИТЭ возглавить отдел эргономики. Так, 7 лет я проработал в должности младшего научного сотрудника, а затем еще 7 лет в должности начальника отдела эргономики...

...Сейчас я думаю, что та идея В. П. отпустить меня в творческий отпуск была как нельзя кстати. Что такое декабрь 1983 г.? В 1980-м все ждали перемен. Переизбрание на очередном съезде КПСС полуживого Л. И. Брежнева, который не выговаривал большую часть слов, в той среде, частью которой был я, воспринималось как крушение надежд. Мы составляли планы на очередную пятилетку, но казалось, что никого эти планы не интересуют. «Руководство стран — членов СЭВ по эргономике» стало оазисом осмысленного дела, которое скрасило атмосферу застоя. Но в 1982 г. сотрудничество по эргономике в рамках СЭВ прекратилось. Сменивший Л. И. Брежнева Ю. В. Андропов сделал попытку «встряхнуть страну», про которую Л. С. Высоцкий написал: «раскисла, опухла от сна...». Проблема смысла и самоопределения была весьма актуальной. Работать? — Для чего? — Имитировать и получать за это копейки в надежде выслужиться, сделать карьеру, чтобы другие были вынуждены читать то, что ты написал, хотя сам ты в это не веришь... Это был период, когда, говоря словами А. Н. Леонтьева (сказанными, правда, совсем в другом контексте), нужно было «решать задачу на смысл»...

...Решение В. П. отправить меня в творческий отпуск для написания диссертации на тему, которую я сам выберу, на условиях полной свободы и доверия, помогло мне обрести смысл, сделать то, что я хотел, написать о том, о чем думал, а потом и защитить эту работу... Так или иначе,

это был поворотный пункт в моей жизни, и связан он был с поддержкой В. П., которую он оказал мне в очень сложный момент...

...Здесь приведены истории, которые показывают, что Владимир Петрович Зинченко был именно *мастером психологической поддержки*, причем мастером, который был в особом контакте с «пространством возможностей», через призму которого он пытался разглядеть будущее. Он понимал, что будущее будут делать люди. Он вглядывался в этих людей и, если находил то, что достойно поддержки, не жалел ни сил, ни слов, ни энергии. Своим примером он и вдохновлял, и внушал уверенность, что все возможно: «делай что должно и будь что будет!» Наверное, подобных историй гораздо больше. Если посмотреть содержание тех томов, которые подготовила как редактор-составитель Наталья Дмитриевна Гордеева, то мы увидим очень много имен и тех, о ком как учителях, соратниках и последователях написал сам Владимир Петрович, и тех, кто написал о нем. Вполне возможно, что подобные истории, будь они собраны вместе, смогли бы составить содержание отдельного тома. Возможно, это еще будет сделано...

The article showed the essential side of V. P. Zinchenko's scientific activity — the creation and support of new directions in science. The role of V. P. Zinchenko in the creation of domestic ergonomics as an independent science and the invitation of E. G. Yudin to participate in its creation, the importance of V. P. Zinchenko's leadership of F. E. Vasilyuk's dissertation research for the creation of understanding psychotherapy by him, support for B. G. Meshcheryakov's work on the logical and semantic analysis of L. S. Vygotsky's cultural and historical theory are considered. The importance of V. P. Zinchenko's initiative for the creation of a manual on ergonomics of the Comecon countries and its significant role in the scientific career of the author of the article is shown.

Keywords: V. P. Zinchenko, “the Tree of cultural and historical psychology”, V. M. Munipov, ergonomics, ergonomic thinking, methodology of ergonomics, E. G. Yudin, human-machine systems, human activity with technology, F. E. Vasilyuk, experience as an activity, B. G. Meshcheryakov, logical-semantic analysis, theory of L. S. Vygotsky, solving creative problems, reflection.

Список литературы

1. *Алексеев Н. Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления : дис. ... д-ра психол. н. в виде научного доклада / Н. Г. Алексеев. — Москва, 2002. — 41 с.
Alekseev N. G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya : dis. ... d-ra psikhol. n. v vide nauchnogo doklada / N. G. Alekseev. — Moskva, 2002. — 41 s.
2. *Алексеев Н. Г.* Уровни познавательной деятельности при решении творческих задач (к постановке проблемы) / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов // Новые исследования. — 1979. — № 2. — С. 3–7.
Alekseev N. G. Urovni poznavatel'noi deyatel'nosti pri reshenii tvorcheskikh zadach (k postanovke problemy) / N. G. Alekseev, I. N. Semenov // Novye issledovaniya. — 1979. — № 2. — S. 3–7.
3. *Брудный А. А.* Пространство возможностей. Введение в исследование реальности / А. А. Брудный ; худ. А. Н. Карпов. — Бишкек : Илим, 1999. — 388 с.
Brudnyi A. A. Prostranstvo vozmozhnostei. Vvedenie v issledovanie real'nosti / A. A. Brudnyi ; khud. A. N. Karpov. — Bishkek : Ilim, 1999. — 388 s.

4. *Василук Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василук. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.

Vasilyuk F. E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii) / F. E. Vasilyuk. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. — 200 s.

5. *Зарецкий В. К.* Владимир Петрович Зинченко — хранитель традиций культурно-исторической психологии / В. К. Зарецкий // Консультативная психология и психотерапия. — 2017. — Т. 25, № 3. — С. 176–183. — DOI: 10.17759/cpp.2017250313

Zaretskii V. K. Vladimir Petrovich Zinchenko — khranitel' traditsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii / V. K. Zaretskii // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2017. — T. 25, № 3. — S. 176–183. — DOI: 10.17759/cpp.2017250313

6. *Зарецкий В. К.* Владимир Петрович Зинченко — хранитель традиций, учитель, человек // Память и воспоминания / В. К. Зарецкий ; редактор-составитель Н. Д. Гордеева ; научный редактор А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Петроглиф, Центр гуманитарных инициатив, 2021. — С. 617–629.

Zaretskii V. K. Vladimir Petrovich Zinchenko — khranitel' traditsii, uchitel', chelovek // Pamyat' i vospominaniya / V. K. Zaretskii ; redaktor-sostavitel' N. D. Gordeeva ; nauchnyi redaktor A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Petroglif, Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2021. — S. 617–629.

7. Зарецкий В. К. К 90-летию В. П. Зинченко и В. М. Мунипова — «отцов» эргономики / В. К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. — 2021. — Т. 17, № 4. — С. 137–141. — DOI: 10.17759/chp.2021170415

Zaretskii V. K. K 90-letiyu V. P. Zinchenko i V. M. Munipova — «ottsov» ergonomiki / V. K. Zaretskii // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2021. — T. 17, № 4. — S. 137–141. — DOI: 10.17759/chp.2021170415

8. *Зарецкий В. К.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач / В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов // Новые исследования. — 1979. — № 2. — С. 3–8.

Zaretskii V. K. Logiko-psikhologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach / V. K. Zaretskii, I. N. Semenov // Novye issledovaniya. — 1979. — № 2. — S. 3–8.

9. *Зарецкий В. К.* О Владимире Петровиче — Учителе и человеке / В. К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. — 2014. — Т. 10, № 2. — С. 24–27.

Zaretskii V. K. O Vladimire Petroviche — Uchitele i cheloveke / V. K. Zaretskii // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2014. — T. 10, № 2. — S. 24–27.

10. *Зарецкий В. К.* Проект «Дерево культурно-исторической психологии»: интервью с Б. Д. Элькониним / В. К. Зарецкий, Д. Д. Ведмицкая, Е. Н. Клименкова // Консультативная психология и психотерапия. — 2023. — Т. 31, № 4. — С. 151–166. — DOI: 10.17759/cpp.2023310408

Zaretskii V. K. Proekt «Derevo kul'turno-istoricheskoi psikhologii»: interv'yu s B. D. El'koninym / V. K. Zaretskii, D. D. Vedmitskaya, E. N. Klimenkova // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2023. — T. 31, № 4. — S. 151–166. — DOI: 10.17759/cpp.2023310408

11. *Зинченко В. П.* Исследования визуального мышления / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, В. М. Гордон // Вопросы психологии. — 1973. — № 2.

Zinchenko V. P. Issledovaniya vizual'nogo myshleniya / V. P. Zinchenko, V. M. Munipov, V. M. Gordon // Voprosy psikhologii. — 1973. — № 2.

12. *Зинченко В. П.* Память и воспоминания / В. П. Зинченко ; редактор-составитель Н. Д. Гордеева ; научный редактор А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Петроглиф, Центр гуманитарных инициатив, 2021. — 762 с.

Zinchenko V. P. Pamyat' i vospominaniya / V. P. Zinchenko ; redaktor-sostavitel' N. D. Gordeeva ; nauchnyi redaktor A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Petroglif, Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2021. — 762 s.

13. *Зинченко В. П.* Послесловие к дружбе / В. П. Зинченко // Эрик Григорьевич Юдин / [под ред. Б. Г. Юдина]. — Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — С. 166–173.

Zinchenko V. P. Posleslovie k družbe / V. P. Zinchenko // Erik Grigor'evich Yudin / [pod red. B. G. Yudina]. — Moskva : Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2010. — S. 166–173.

14. *Зинченко В. П.* Предисловие к книге Б. Г. Мещерякова «Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского». Послесловие // Память и воспоминания / В. П. Зинченко ; редактор-составитель Н. Д. Гордеева ; научный редактор А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Петроглиф, Центр гуманитарных инициатив, 2021. — С. 389–391.

Zinchenko V. P. Predislovie k knige B. G. Meshcheryakova «Logiko-semanticheskii analiz kontseptsii L. S. Vygotskogo». Posleslovie // Pamyat' i vospominaniya / V. P. Zinchenko ; redaktor-sostavitel' N. D. Gordeeva ; nauchnyi redaktor A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Petroglif, Tsentr humanitarnykh initsiativ, 2021. — S. 389–391.

15. *Зинченко В. П.* Предисловие к книге Ф. Е. Василюка «Психология переживания». Вступительная статья // Память и воспоминания / В. П. Зинченко ; редактор-составитель Н. Д. Гордеева ; научный редактор А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Петроглиф, Центр гуманитарных инициатив, 2021. — С. 287–290.

Zinchenko V. P. Predislovie k knige F. E. Vasilyuka «Psikhologiya perezhivaniya». Vstupitel'naya stat'ya // Pamyat' i vospominaniya / V. P. Zinchenko ; redaktor-sostavitel' N. D. Gordeeva ; nauchnyi redaktor A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Petroglif, Tsentr humanitarnykh initsiativ, 2021. — S. 287–290.

16. *Зинченко В. П.* Психологическое наследие / В. П. Зинченко ; редактор-составитель Н. Д. Гордеева ; научный редактор А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — 384 с.

Zinchenko V. P. Psikhologicheskoe nasledie / V. P. Zinchenko ; redaktor-sostavitel' N. D. Gordeeva ; nauchnyi redaktor A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr humanitarnykh initsiativ, 2018. — 384 s.

17. *Зинченко В. П.* Психология образования / В. П. Зинченко ; редактор-составитель Н. Д. Гордеева ; научный редактор А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2019. — 896 с.

Zinchenko V. P. Psikhologiya obrazovaniya / V. P. Zinchenko ; redaktor-sostavitel' N. D. Gordeeva ; nauchnyi redaktor A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr humanitarnykh initsiativ, 2019. — 896 s.

18. *Зинченко В. П.* Психология предметного действия / В. П. Зинченко ; редактор-составитель Н. Д. Гордеева ; научный редактор А. И. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : ЦГИ Принт, 2018. — 384 с.

Zinchenko V. P. Psikhologiya predmetnogo deistviya / V. P. Zinchenko ; redaktor-sostavitel' N. D. Gordeeva ; nauchnyi redaktor A. I. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : TsGI Print, 2018. — 384 s.

19. *Карягина Т. Д.* Научное наследие Ф. Е. Василюка: теория, практика, образование / Т. Д. Карягина, Е. В. Шерягина, Е. С. Мазаева // Консультативная психология и психотерапия. — 2023. — Т. 31, № 4. — С. 167–173. — DOI: 10.17759/cpp.2023310409

Karyagina T. D. Nauchnoe nasledie F. E. Vasilyuka: teoriya, praktika, obrazovanie / T. D. Karyagina, E. V. Sheryagina, E. S. Mazaeva // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2023. — T. 31, № 4. — S. 167–173. — DOI: 10.17759/cpp.2023310409

20. *Мещеряков Б. Г.* Логико-семантический анализ концепции Л. С. Выготского / Б. Г. Мещеряков. — Самара : 1998. — 61 с.

Meshcheryakov B. G. Logiko-semanticheskii analiz kontseptsii L. S. Vygotskogo / B. G. Meshcheryakov. — Samara : 1998. — 61 s.

21. Семенов И. Н. Продуктивность рефлексии при дискурсивном решении задач / И. Н. Семенов, В. К. Зарецкий, И. Н. Степанов // Новые исследования. — 1979. — № 2. — С. 7–12.

Semenov I. N. Produktivnost' refleksii pri diskursivnom reshenii zadach / I. N. Semenov, V. K. Zaretskii, I. N. Stepanov // Novye issledovaniya. — 1979. — № 2. — S. 7–12.

22. Труды ВНИИТЭ. Серия: Эргономика. — Москва : [ВНИИТЭ], 1976. — Вып. 10 : Методологические проблемы исследования деятельности. — 252 с.

Trudy VNIITE. Seriya: Ergonomika. — Moskva : [VNIITE], 1976. — Vyp. 10 : Metodologicheskie problemy issledovaniya deyatel'nosti. — 252 s.

23. Эргономика: принципы и рекомендации : методическое руководство. — Москва : ВНИИТЭ, 1981. — 276 с.

Ergonomika: printsipy i rekomendatsii : metodicheskoe rukovodstvo. — Moskva : VNIITE, 1981. — 276 s.

24. Эргономика: принципы и рекомендации. — Изд. 2-е переработанное. — Москва : ВНИИТЭ, 1983. — 183 с.

Ergonomika: printsipy i rekomendatsii. — Izd. 2-e pererabotannoe. — Moskva : VNIITE, 1983. — 183 s.

25. Эрик Григорьевич Юдин / [под ред. Б. Г. Юдина]. — Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 399 с. : ил. — (Философия России второй половины XX в.).

Erik Grigor'evich Yudin / [pod red. B. G. Yudina]. — Moskva : Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2010. — 399 s. : il. — (Filosofiya Rossii vtoroi poloviny XX v.).

26. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. — Москва : Эдиториал УРСС, 1997. — 445 с.

Yudin E. G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost' / E. G. Yudin. — Moskva : Editorial URSS, 1997. — 445 s.

27. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — Москва : Наука, 1978. — 392 с.

Yudin E. G. Sistemnyi podkhod i printsip deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy sovremennoi nauki / E. G. Yudin. — Moskva : Nauka, 1978. — 392 s.

И. Ю. Кулагина

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

В. П. Зинченко о психологии развития

I. Yu. Kulagina

Ph. D. (Psychology), Professor of the Moscow State University of Psychology and Education

V. P. Zinchenko on Developmental Psychology

В статье представлен ряд положений и гипотез В. П. Зинченко, касающихся развития в онтогенезе. Показана его приверженность культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и те изменения и дополнения, которые он в нее вносит. Приведены его взгляды на овладение ребенком словом и развитие взаимосвязанных с ним действий и образа. Отражены представления о саморазвитии личности в культуре и опасности жесткого целенаправленного формирования личности. Описана общая схема генома культурно-исторического развития личности.

Ключевые слова: развитие, слово, действие, образ, личность, культура, ценность детства, саморазвитие, формирование.

Владимира Петровича Зинченко все мы знаем как экспериментатора и теоретика, внесшего вклад в общую психологию, инженерную психологию и эргономику, кроме того — как психолога с необычайно широким кругом интересов. Являясь учеником одного из основателей отечественной детской психологии А. В. Запорожца, он не мог обойти в своих работах проблемы психологии развития.

Понятие «развитие» для В. П. Зинченко — одно из фундаментальных. Он не один раз повторяет:

«Вне категории развития психология как наука едва ли возможна, поскольку человек никогда не равен самому себе» [2, с. 43; 15].

И из этого следует необходимость учета возрастной специфики, возрастных возможностей и ограничений на каждом этапе жизни, генеза, динамики при рассмотрении полного жизненного цикла развития человека — ребенка, подростка, взрослого и пожилого. Каждый испытуемый, принимающий участие в эксперименте, каждый ребенок, нуждающийся в психолого-педагогическом сопровождении, каждый клиент, обратившийся за помощью к психологу-консультанту, каждый человек, так или иначе присутствующий, отраженный в психологической литературе, с одной стороны, индивидуален, уникален, с другой — находится в определенной точке своего развития.

«Развитие человека не линейно, не поступательно... Оно, если происходит, событийно, в нем имеются незапланированные грозные события,

взрывы, взлеты, падения, новые рождения... кризисы. Сказанное столь же несомненно, сколь и трудно поддается изучению, поскольку траектория развития каждого человека уникальна, неповторима, непредсказуема. В этом сложность и прелесть науки о развитии человека» [8, с. 5–6].

Более того,

«...вся психология должна была бы быть психологией развития» [2, с. 44].

«Опыт мировой и отечественной психологии подтверждает, что без категории развития, без проблемы развития в психологии нечего делать» [10, с. 127].

Сразу же отметим, что в этой статье не только предпринимается попытка очертить основные вопросы, которые были значимы для В. П. Зинченко в связи с психологией развития, но делается акцент на его текстах, чтобы донести до читателей (главным образом, студентов, изучающих психологию развития) их нестандартность, особую тональность. Читая статьи и книги В. П. Зинченко, сталкиваешься с положениями, сухое традиционное изложение которых представляется неуместным.

О возрастной норме

Изучение «нелинейного» развития дает нам выявление и описание, с одной стороны, закономерностей и связанных с ними фактов возрастного развития, с другой — индивидуально-типических и индивидуальных различий. Как известно, наиболее полно изучены в этом плане детство и подростковый возраст, наименее полно — те десятилетия, которые называют зрелостью или взрослостью. В каждом возрастном периоде установлены нормативы развития по ряду параметров, что особенно важно, когда рассматривается интеллектуальное развитие ребенка и подростка. С уровнем развития интеллектуально-познавательной сферы связаны особенности и условия обучения, следовательно — широкие или ограниченные возможности дальнейшей жизни, построения индивидуального жизненного пути.

В. П. Зинченко, в силу исторического времени своей научной жизни, нахождения с детства в научной психологической среде и особого интереса к истории психологии, крайне осторожно подходил к понятию «возрастная норма». Практически все психологи знают об издержках тестирования интеллектуального развития детей и «закрытии» педологии как науки, о современных этических требованиях к практической психологической деятельности, о доказательном подходе в научных исследованиях и не считают соотнесение конкретных данных с нормативными показателями простой, автоматически решаемой задачей. Но наиболее остро и категорично проблема нормативов развития поставлена именно В. П. Зинченко:

«...Мы весьма смутно представляем себе, что такое возрастная норма и есть ли она вообще. Норма развития, действительно, звучит странно, так как норма родственна границе, пределу, стандарту, наконец» [2, с. 44].

О жизненном пути и ценности детства

Как отмечалось выше, «человек никогда не равен самому себе». Это положение относится и к интенсивно развивающемуся, меняющемуся на глазах у окружающих ребенку, и ко взрослому — зрелой личности, воспринимаемой на протяжении многих лет социальным окружением как нечто стабильное. Прежде чем перейти к вопросам, касающимся детства, остановимся на двух вопросах, встающих при анализе развития в зрелости.

Во-первых, существуют разные позиции по поводу возможностей развития и определения своего жизненного пути зрелой личностью. Полярные точки зрения: личность развивается только в детстве — личность развивается на протяжении всей жизни. Очевидно, что В. П. Зинченко отстаивал вторую позицию.

С этим связан и второй аспект: личность, становясь зрелой, сама выстраивает свой жизненный путь или ее жизненный путь предопределен условиями, в которых ей довелось жить? Как осуществляется выбор «жизненного пути» (Ш. Бюлер), или «стиля жизни» (А. Адлер), или «варианта жизни» (В. Н. Дружинин), или определение «стратегии жизни» (К. А. Абульханова-Славская)? Здесь тоже есть противоположные взгляды. В частности, известный российский психолог В. Н. Дружинин в трудные 1990-е годы считал, что главное — социально-экономические условия, а ценности, потребности, интересы человека не могут стать определяющим фактором при неблагоприятных обстоятельствах. Иная позиция: условия корректируют жизненный путь, который может стать более легким или трудным, но главный вектор определяет сам человек, делая свой собственный выбор в каждой критической (кризисной) ситуации. Взглядам В. П. Зинченко был более созвучен второй подход, просматривавшийся даже при оценке жизненного пути психологов и философов [6]. В то же время он отмечает различные исходы переживания личностью критической ситуации, или «узла жизни»:

«Развязав свой узел, человек сможет выбрать (построить) осмысленный вектор дальнейшего движения (роста, развития, деятельности). Запутавшись в нем, он окажется заложником, пленником внешних обстоятельств, захлебнется в течении хронологического времени или без руля и без ветрил будет носиться по его поверхности и не сможет подняться над ней. Такой человек потеряет многое, если не все...» [2, с. 46].

Закончим более оптимистичной цитатой, в которой человек представит все-таки как субъект деятельности, субъект своей жизни:

«Конечно, в развитии человека немалую роль играет случай, судьба, но еще большую — собственное усилие» [2, с. 48].

Во-вторых, возникает проблема «акме» (вершины жизни). Когда это понятие вводилось в отечественную психологию (в основном, представителями Петербургской школы, в том числе А. А. Бодалевым), В. П. Зинченко резко выступал против¹. Он говорил, что представление об акме, расцвете всех сил человека, достигаемом в зрелости, имеет два неверных следствия. Человек на первых этапах своего развития как бы медленно поднимается в гору, он всего лишь готовится к реализации своих способностей и настоящей продуктивной жизни. Затем, после не слишком долгого акме, он начинает спускаться с этой вершины, и это путь регресса. Что касается первоначального подъема, то, таким образом, обесценивается детство.

В. П. Зинченко постоянно подчеркивал самоценность детства:

«...Достижения каждого возраста обладают непреходящей ценностью. Мой учитель — выдающийся детский психолог А. В. Запорожец заботился об амплификации детского развития и не советовал проявлять неразумную торопливость, ускорять переход ребенка с одной стадии развития на другую» [8, с. 6].

О единицах анализа психического

Прежде чем проследить основные линии психического развития в детстве, уточним взгляды В. П. Зинченко на единицы анализа психического.

«...Основа принципиальной общности строения слова, образа, действия скрыта в глубине, в их внутренних формах... Если принять во внимание гетерогенность образа, действия, слова, добавим к ним значение, смысл и аффект, то исчезает острота проблемы исходной единицы анализа психики... На роль такой единицы может претендовать любой из неречисленных функциональных органов индивида. Ясно, что внешняя и внутренняя формы не только влияют друг на друга, взаимоопределяют друг друга, т. е. в философском смысле слова являются формами превращения (вспомним логику интериоризации и экстериоризации, интроекции и экстраекции). Это превращаемость, так сказать, по вертикали или в глубину. Можно предположить, что имеется также превращаемость по горизонтали: одна внутренняя форма превращается в другую, например, слово в действие, действие в образ и т. п. Поэтому, в зависимости от за-

¹ В. П. Зинченко оказался прав: в настоящее время понятия «акме» и особенно «акмеология» (как часть возрастной психологии, изучающая зрелость) используются редко. Специальность «психология развития, акмеология» в ВАК РФ заменена специальностью «возрастная психология», учебная дисциплина «акмеология» сохранилась только в нескольких вузах страны.

дач исследования, единицей анализа может быть принято любое из этих образований, лишь бы оно понималось как гетерогенное целое, содержащее в себе зачатки всех других» [6, с. 86].

Хотя онтогенез специально не изучался, но образ, действие и слово, их сложная структура и взаимосвязи, возможности их развития нашли отражение в работах В. П. Зинченко.

О слове и культурном развитии ребенка

Слово, речевое развитие ребенка неразрывно связано с развитием сознания и культурным развитием. Наиболее интересный и неизученный момент — освоение слова младенцем, роль слова в психическом развитии ребенка на протяжении первого года жизни, пока ребенок не начал произносить слова, когда слово для него имеет только внутреннюю форму и не имеет внешней. Именно эта проблема отражена в работах В. П. Зинченко [4; 16].

«Слово, рассматриваемое как внешняя форма, включает в свой состав в качестве своих внутренних форм действие и образ, и наоборот. Слово сопутствует человеку с момента рождения и до того, как проявиться во всей полноте своих внешних форм, оно проникает во внутренние формы движений, действий, образов, аффектов ребенка. Принятие ребенком слова происходит на уровне чувственного проникновения, а не понимания, в начале этого лежит интеллигибельная интуиция: ребенок понимает мир в смысле умения быть в нем. Младенец ждет слова так же, как ждет и ищет телесного контакта с матерью, он впитывает человеческое слово, и оно становится «семенным логосом», который практически сразу начинает прорастать. «Семенной логос» делает свою работу, итогом которой становится язык как культурное растение, вырастающее в плодотворной почве образов и действий, щедро орошаемой эмоциями. В возрасте около двух лет ребенок преодолевает трудности воплощения души в звуке, и слово, наконец, находит свою внешнюю форму... Слово изначально становится не только важнейшим жизненным фактом, но и актом духовным и культурным. Развитие ребенка начинается с образования духовного, символического слоя сознания, с «вершинной психологии», с конгениальности младенца высшим проявлениям человеческого духа. Человек с момента рождения входит в мир человеческой культуры. И с этого момента начинается не просто приобщение к культуре, а начинается его духовное и культурное развитие» [7, с. 87].

«Принятие ребенком проникающего в его душу слова происходит на уровне чувственного постижения, проникновения, а не понимания. <...> Проникающее в душу слово... приобретает над его носителем тираническую силу и стремится наружу. В отличие от того, как предмет

в темноте одевается светом молнии, слово начинает освещать образ предмета изнутри, и лишь много позже, будучи произнесенным, — сна-ружи» [16, с. 10].

Подчеркнем, что чувственное постижение слова, начало духовного и культурного развития ребенка в младенчестве В. П. Зинченко связывает с материнской любовью — бескорыстным общением с матерью (М. И. Лисина), получаемыми от нее пилюлями любви (А. В. Запорожец) [16]. Благодаря «дару матери», ее любви и заботе в этом возрастном периоде у младенца появляются, таким образом, не только известные личностные диспозиции — надежная привязанность (Дж. Боулби), доверие к миру (Э. Эриксон) — но и «духовный, символический слой сознания».

В. П. Зинченко, как известно, исходит из культурно-исторической теории Л. С. Выготского и развивает ее. Он предполагает, что в младенчестве и раннем детстве не происходит «окультуривания» натуральных (низших) психических функций, с самого начала жизни «сфера культуры преобладает над природой ребенка» [7, с. 87]. Он *«ставит под сомнение принятое в культурно-исторической психологии разделение психических функций на натуральные, низшие; и культурные, высшие»* [4, с. 2].

«Человеческое натуральное является по своему происхождению культурным, что, разумеется, не освобождает человека от овладения культурой, ядром которой является слово» [4, с. 12].

Об образе и действии

Вопросы, связанные с ролью действия в формировании образа и ролью образа в реализации действия, а также их взаимосвязь со словом требуют отдельного углубленного анализа, поскольку В. П. Зинченко длительное время экспериментально изучал перцептивные действия. Отметим, что он, в частности, использовал представления А. В. Запорожца о внутренней картине произвольного движения и действия:

«Запорожец показал, что во внутреннюю картину входит образ ситуации, в которой выполняется (строится) действие и образ требуемого действия (а не только его результата)» [6, с. 74].

Использовались и представления Г. Г. Шпета о внутренней форме слова [6]. Как уже отмечалось, понятия «внутренняя форма» и «внешняя форма» крайне важны при обосновании гетерогенности слова, действия и образа как единиц анализа психического.

«А. В. Запорожец, его ученики и сотрудники (в их числе и я) многие годы занимались проблемой формирования зрительного образа и пришли к заключению, что в его основании лежит движение, действие, слово. Можно сказать, что они составляют его внутреннюю форму. Другими словами, во внутреннюю форму образа входит не только “предметный остов”, но и действие по его построению» [6, с. 74].

«...Во внутреннюю форму образа входят перцептивные движения и действия, которые привели к его формированию. Входит и слово, посредством которого возможны осмысление и актуализация образа... Предметные, перцептивные и операциональные (моторные) значения и смыслы входят во внутренние формы образа и действия... Действие содержит в себе слово и образ; слово — действие и образ; образ — действие и слово» [16, с. 7].

Что касается аспекта развития, то оно представлено на микро- и макроуровне. С одной стороны — это гетерогенез, с другой — создание образа мира.

«Языки действий, образов, входя в структуру слова, становясь его внутренними формами, сохраняют свои динамические свойства и не останавливаются в своем развитии» [16, с. 15].

«Изложенное выше позволяет сделать заключение о гетерогенности слова, образа и действия, а их становление и развитие назвать гетерогенезом. Ведущую роль в нем играет слово» [16, с. 16].

«...Слово, действие, образ, аффект... посылно участвуют в построении Образа мира и человека в нем, т. е. в познании, самопознании, деятельности, творчестве» [16, с. 7].

О личности и саморазвитии

И Л. С. Выготский, и А. Н. Леонтьев только в самом конце жизни подошли к проблематике личности. В. П. Зинченко о личности упоминает относительно редко, считая, что предметом психологических исследований является не личность, а индивидуальность [1; 9]. Само понятие «личность» для него трудноопределимо, это «чудо», «миф», «состояние духа и души», не терпящее «бездумного тестирования, заочного определения и претензий на ее формирование» [6, с. 198–199].

В. П. Зинченко личность и культуру «пытается представить... как единое нераздельное и неслиянное целое» [9, с. 32]. Поэтому наиболее близким к определению личности можно считать следующее положение:

«Личность — это человек исторический, понимающий свое место в истории, в социуме, в культуре. И ее следует рассматривать в этом более широком контексте» [9, с. 35]. «Личность рождается только в культуре в процессе постижения ценностно-смыслового фундамента, на котором базируется культурно-историческое сознание эпохи» [17, с. 36].

При этом:

«Личность, как и сознание... полифонична, многоголосна и полицентрична. В этом ее богатстве и загадочность для исследователя» [14, с. 48].

С позиций психологии развития здесь возникают, прежде всего, два вопроса: когда и как развивается личность?

Ответить на первый вопрос однозначно, исходя из текстов В. П. Зинченко, невозможно. В отечественной психологии обычно принимается тезис, согласно которому личностью не рождаются, личностью становятся. По А. Н. Леонтьеву, первоначальное становление личности происходит в дошкольном детстве благодаря механизму соподчинения мотивов — выстраивается иерархически организованная мотивационная система, составляющая ядро личности, и, кроме того, появляются самооценка и временная перспектива. Второе рождение личности относят к подростковому возрасту, с его бурно развивающимся самосознанием.

Если о личности следует говорить по достижении понимания своего места в истории, социуме, культуре, то ребенка вряд ли можно назвать личностью, это, скорее, подросток, а может быть и взрослый человек. С другой стороны, по В. П. Зинченко, ребенок с рождения максимально социален, его развитие полностью зависит от культуры (вспомним гипотезу об отсутствии низших, натуральных функций). Более того, *«...не столь важно, какое из многочисленных событий жизни младенца представляет собой точку схождения природы и культуры. Существенно, что такая точка находится в том нежном возрасте, когда младенец в построенном и одушевленном пространстве любви и общения, порождая знаки, понятные взрослому, творит культуру»* [16, с. 13]. *«Ребенок является не просто потребителем культуры, а соучастником ее создания»* [16, с. 11].

Добавим к этому наличие изначально присутствующей в жизни ребенка «идеальной личности» [14]. К этому понятию, введенному В. П. Зинченко, мы вернемся позже.

На второй вопрос дан совершенно четкий ответ:

«...Личность — это продукт саморазвития» [5, с. 26].

«...Личность строится сама, строится в культуре, понимается, тогда, когда человек попадает в круг ее носителей. Напомню П. А. Флоренского: “Культура есть среда, растягивающая и питающая личность”» [5, с. 20].

Идеи саморазвития широко известны и относительно детства (ребенок развивается сам в подготовленной, т. е. развивающей среде, которую создают взрослые, по М. Монтессори), и относительно подросткового возраста (самодетерминация развития личности возможна с этого возрастного периода, по данным Д. А. Леонтьева, опирающегося на теорию Э. Деси и Р. Райана). У В. П. Зинченко саморазвитие личности противопоставляется ее целенаправленному жесткому формированию.

«...Развитие личности таинственно, а формирование безнравственно» [3, с. 6].

«Демагогия о формировании личности едва ли не с колыбели и до студенческого возраста включительно продолжается. Попытки неумелой и насильственной реализации этой демагогии есть ущемление прав ребенка

на детство. А без нормального проживания и переживания своего детства раскрытие в Себе Личности... невозможно» [9, с. 6].

О геноме культурно-исторического развития человека

В начале 1990-х годов В. П. Зинченко предложил схему генома культурно-исторического развития личности [11; 12; 13; 14]. Ее главную ось составляют **живое движение, активность — поведение, деятельность — самосознание, сознание — свободное действие, поступок — личность, человек исторический**:

«Основными уровнями здесь являются живое движение, слабо дифференцированные формы активности (первый уровень); разнообразные формы непосредственного поведения и опосредствованной деятельности, включая исполнительные и когнитивные формы (второй уровень); самосознание и сознание в их рефлексивных и бытийных формах (третий уровень); свободное действие и поступок (четвертый уровень); наконец, личность, или человек исторический (пятый уровень)» [11, с. 145].

Уточним некоторые аспекты развития на разных уровнях и последовательность переходов от одного уровня к другому.

1-й уровень. *«...Живое движение — это не только резерв, которым мы пользуемся при формировании оперативно-технической стороны поведения и деятельности, оно и есть живая душа и, соответственно, вносит далеко еще не оцененный вклад в формирование и осуществление свободных действий — поступков» [12, с. 120].*

2-й и 3-й уровни. Поясняя, почему «узел» поведения и деятельности предшествует «узлу» самосознания и сознания, В. П. Зинченко пишет, что *«как бы ни увеличивался удельный вес рефлексии в деятельности, это еще не сознание, а скорее его исходные, зачаточные формы и предпосылки... Это такое “сознание”, в которое нельзя посмотреться, получить целостную картину мира и себя в нем. Такую возможность создают не относительно автономизировавшиеся от деятельности, а лишь вполне самостоятельные сознание и самосознание» [12, с. 122].*

2, 3, 4-й уровни. *«Сознание, конечно же, регулирует поведение и деятельность... Поведение и деятельность можно представить себе как единый виталистический поток, идущий по уже проложенному руслу. Поэтому-то они могут требовать, а при воспроизведении и не требовать контроля, регуляции со стороны сознания. Иначе со свободным действием и поступком. Их можно себе представить как уникальные, порожденные всем опытом жизни, деятельности и прежде всего сознания виталистические порывы... Они чаще всего выступают как спонтанные, реактивные. Но это лишь видимость. Порыв — это не воспроизведение старого текста. Свободное действие и поступок прокладывают новое русло, а не пользуются старым» [13, с. 59–60].*

3, 4, 5-й уровни. В. П. Зинченко пишет *«...о трудности анализа последнего перехода: от поступка к личности — человеку историческому, осознающему, понимающему свое место в истории и действующему в принадлежащем ему времени»* [14, с. 44].

«Почему в предложенной выше схеме генома культурно-исторического развития человека между сознанием и личностью помещен поступок? Конечно, верно, что именно он является единственным предметом, доказывающим “не-алиби” человека в бытии. Почему сознание, как таковое, не может непосредственно породить личность? Видимо, потому, что сознание может быть вмещилищем идеологии, идеалов, идолов, призраков, рождающихся в общественной жизни... Разумеется, относительно порождающих свойств сознания сомневаться не приходится. Оно действительно может порождать поступки, но оно же порождает химеры... Сознание может быть целостным, но оно же может быть разорванным. Оно может быть деятельным и может быть тенью деятельности» [14, с. 48].

Итак, последним, вершинным пунктом в схеме генома культурно-исторического развития личности становится собственно личность в ее полифоничности и целостности. Но при этом, по аналогии с идеальной формой, существующей с самого начала развития ребенка и определяющей специфику, уникальность детского развития (по Л. С. Выготскому), В. П. Зинченко рассматривает постоянно присутствующую, «обволакивающую» весь процесс развития «идеальную личность» [14, с. 141].

«...Развитие личности выступает внутри процесса развития. Оно начало и венец развития» [11, с. 142].

Саморазвитие личности при самостоятельном усвоении и принятии общечеловеческих ценностей, заложенных в культуре, при свободе выбора и совершении поступков — это путь к тому, тоже таинственному и плохо определимому, что называется духовностью. От индивидуальности, изучаемой сейчас в психологии, В. П. Зинченко намечает два пути: вниз, к субъекту, имеющему определенные функции (и ими ограниченному), и вверх — к личности: *«...путь вверх — к личности, к коллективу переживаний, к духовности и свободе»* [1, с. 20].

Владимир Петрович Зинченко не занимался специально психологией развития. Но его положения и предположения, часто спорные, вызывающие дискуссии, выраженные в яркой и острой форме, порождают новые вопросы, новые линии анализа и, что не менее ценно, пробуждают особый интерес к возрастной психологии у тех, кто читает его статьи и книги. И их обязательно нужно читать...

The article presents a number of propositions and hypotheses of V. P. Zinchenko concerning development in ontogenesis. His commitment to L. S. Vygotsky's cultural and historical concept and the changes and additions he makes to it are shown. His views on the child's mastery of the word and the development of actions and images interrelated with it are given.

The ideas about the self-development of personality in culture and the danger of rigid purposeful personality formation are reflected. The general scheme of the genome of cultural and historical personality development is described.

Keywords: development, word, action, image, personality, culture, value of childhood, self-development, formation.

Список литературы

1. *Зинченко В. П.* Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности / В. П. Зинченко // Человек. — 2011. — № 4. — С. 5–20.

Zinchenko V. P. Bluzhdanie v trekh sosnakh, ili Toska po lichnosti / V. P. Zinchenko // Chelovek. — 2011. — № 4. — S. 5–20.

2. *Зинченко В. П.* Время — действующее лицо / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 2001. — № 6. — С. 36–54.

Zinchenko V. P. Vremya — deistvuyushchee litso / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 2001. — № 6. — S. 36–54.

3. *Зинченко В. П.* Готовность к мысли / В. П. Зинченко // Культурно-историческая психология. — 2005. — № 2. — С. 4–16.

Zinchenko V. P. Gotovnost' k mysli / V. P. Zinchenko // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2005. — № 2. — S. 4–16

4. *Зинченко В. П.* Доопытная готовность овладения словом и приобщения к культуре / В. П. Зинченко // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 2. — С. 2–13.

Zinchenko V. P. Doopytnaya gotovnost' ovladeniya slovom i priobshcheniya k kul'ture / V. P. Zinchenko // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2010. — № 2. — S. 2–13.

5. *Зинченко В. П.* Духовное возрождение / В. П. Зинченко // Человек. — 2020. — Т. 31, № 2. — С. 12–26.

Zinchenko V. P. Dukhovnoe vrozozhdenie / V. P. Zinchenko // Chelovek. — 2020. — T. 31, № 2. — S. 12–26.

6. *Зинченко В. П.* Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) / В. П. Зинченко. — Москва : Изд. УРАО, 2000. — 208 с.

Zinchenko V. P. Mysl' i Slovo Gustava Shpeta (vozvrashchenie iz izgnaniya) / V. P. Zinchenko. — Moskva : Izd. URAO, 2000. — 208 s.

7. *Зинченко В. П.* Мысль, слово, образ, действие, аффект: общее начало и пути развития (от первичной интегральности к богатству душевной жизни) / В. П. Зинченко // Методология и история психологии. — 2009. — № 1. — С. 87–112.

Zinchenko V. P. Mysl', slovo, obraz, deistvie, affekt: obshchee nachalo i puti razvitiya (ot pervichnoi integral'nosti k bogatstvu dushevnoi zhizni) / V. P. Zinchenko // Metodologiya i istoriya psikhologii. — 2009. — № 1. — S. 87–112.

8. *Зинченко В. П.* Предисловие / В. П. Зинченко // Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека : учебное пособие / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. — Москва : ТП «Сфера», 2001. — С. 3–6.

Zinchenko V. P. Predislovie / V. P. Zinchenko // Vozrastnaya psikhologiya: polnyi zhiznennyi tsikl razvitiya cheloveka : uchebnoe posobie / I. Yu. Kulagina, V. N. Kolyutskii. — Moskva : TTs «Sfera», 2001. — S. 3–6.

9. *Зинченко В. П.* Проблема личности в контексте культурно-исторического подхода: размышления психолога / В. П. Зинченко // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. — 2013. — № 3 (23). — С. 32–42.

Zinchenko V. P. Problema lichnosti v kontekste kul'turno-istoricheskogo podkhoda: razmyshleniya psikhologa / V. P. Zinchenko // Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoi Sibiri i na Dal'nem Vostoke. — 2013. — № 3 (23). — S. 32–42.

10. *Зинченко В. П.* Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — № 4. — С. 126–138.

Zinchenko V. P. Problemy psikhologii razvitiya (chitaya O. Mandel'shtama) / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 1991. — № 4. — S. 126–138.

11. *Зинченко В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 139–151.*

Zinchenko V. P. Problemy psikhologii razvitiya (chitaya O. Mandel'shtama) / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 1991. — № 5. — S. 139–151.

12. *Зинченко В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — № 6. — С. 117–130.*

Zinchenko V. P. Problemy psikhologii razvitiya (chitaya O. Mandel'shtama) / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 1991. — № 6. — S. 117–130.

13. *Зинченко В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1992. — № 3–4. — С. 50–60.*

Zinchenko V. P. Problemy psikhologii razvitiya (chitaya O. Mandel'shtama) / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 1992. — № 3–4. — S. 50–60.

14. *Зинченко В. П. Проблемы психологии развития (читая О. Мандельштама) / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1992. — № 5–6. — С. 44–53.*

Zinchenko V. P. Problemy psikhologii razvitiya (chitaya O. Mandel'shtama) / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 1992. — № 5–6. — S. 44–53.

15. *Зинченко В. П. Человек в пространстве времен / В. П. Зинченко // Развитие личности. — 2002. — № 3. — С. 23–50.*

Zinchenko V. P. Chelovek v prostranstve vremeni / V. P. Zinchenko // Razvitiye lichnosti. — 2002. — № 3. — S. 23–50.

16. *Зинченко В. П. Шепот прежде губ, или Что предшествует эксплозии детского языка? / В. П. Зинченко // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 2. — С. 2–18.*

Zinchenko V. P. Shepot prezhde gub, ili Chto predshestvuet eksplozii detskogo yazyka? / V. P. Zinchenko // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2008. — № 2. — S. 2–18.

17. *Хухорева А. В. Культура и ценности: методологические проблемы психологического исследования / А. В. Хухорева, В. П. Зинченко // Дом Бурганова. Пространство культуры. — 2011. — № 2. — С. 33–44.*

Khukhoreva A. V. Kul'tura i tsennosti: metodologicheskie problemy psikhologicheskogo issledovaniya / A. V. Khukhoreva, V. P. Zinchenko // Dom Burganova. Prostranstvo kul'tury. — 2011. — № 2. — S. 33–44.

М. В. Ермолаева

доктор психологических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО МГТУ им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет). ORCID: 0000-0002-1645-5136

Д. В. Лубовский

кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667

Хронотопия внутренней позиции (опыт анализа внутренней позиции студентов с ограниченными возможностями здоровья)

M. V. Ermolaeva

Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Industrial Logistics of the Moscow State Technical University N. E. Bauman (National Research University). ORCID: 0000-0002-1645-5136

D. V. Lubovsky

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0001-7392-4667

Chronotopy of the Internal Position (Experience of Analyzing the Internal Position of Students with Disabilities)

В статье предложен новый подход к исследованию образовательной ситуации студентов с ОВЗ на основе представлений о хронотопе, предложенных М. М. Бахтиным и развитых в работах В. П. Зинченко. Хронотоп рассматривается как содержательная категория, обозначающая временное, пространственное и ценностно-смысловое единство, обуславливающее проявления личности в конкретной ситуации. Рассмотрены основные варианты внутренней позиции студентов с ОВЗ («инвалид-студент» и «студент-инвалид») и условия трансформации хронотопа их учебной ситуации, которая становится предпосылкой созидательных изменений внутренней позиции.

Ключевые слова: хронотоп, поступок, внутренняя позиция студента, студенты с ОВЗ, варианты внутренней позиции.

Проблема специфики развития личности студентов с ОВЗ в процессе обучения в вузе до недавнего времени была очень мало отражена в психологической литературе [11; 12]. Однако в работах Д. А. Леонтьева и его соавторов эта проблема получила современную формулировку: особые возможности здоровья не столько ограничивают перспективы развития, сколько требуют от инвалида приложения больших усилий

для достижения поставленной цели, поскольку его личностное развитие осуществляется в затруднённых условиях, обусловленных его дефицитностью [12]. В то же время в психологии неоднократно отмечалось, что самостоятельно поставленные трудные цели (порой находящиеся на грани человеческих возможностей), требующие напряжения сущностных сил, способствуют нарастанию внутренней сложности и внутренних возможностей, повышая тем самым уровень взаимодействия с окружающим миром [16]. Таким образом, проблема расширения личностных ресурсов студентов с ОВЗ в ходе обучения в вузе может быть рассмотрена в аспекте ответственного, самодетерминированного целеполагания, готовности к приложению максимальных усилий в процессе высокомотивированной учебной деятельности и рефлексивной внутренней позиции личности относительно профессиональных перспектив обучающихся.

В психологии существует традиция исследования предметно-смыслового содержания психических процессов или психологических феноменов. Однако проблема протяженности этих процессов в пространстве и времени в психологии была не только поставлена, но и раскрыта в трудах В. П. Зинченко [6]. Для В. П. Зинченко было важным понимание хронотопа М. М. Бахтиным, который ввёл это понятие в филологию и понимал его не только как единство времени и пространства, но и как источник создания смысла литературного произведения [1]. Впоследствии идея о том, что активный жизненный хронотоп включает ценностное и, следовательно, смысловое измерение, стала ведущей для дальнейшей проработки данного понятия.

В. П. Зинченко рассматривал хронотоп как живое измерение времени и пространства в их неразрывности. При этом человек творчески овладевает хронотопом, субъективизирует время и пространство: организует свою деятельность в соответствии с сознательной целью и «видением» будущего, переживает состояния «абсолютной временной интенсивности», соединяет в актуальном моменте деятельности настоящее, прошлое и будущее — накопленный опыт и поставленную цель [7]. В этом случае актуальный момент (настоящее) переживается как событие, осмысленное как биографическая ценность. Феномен событийности жизненного пути, этапы которого осознаются как определяемые целями, смыслом и ценностями перспективные изменения образа жизни, себя самого и системы отношений, как развернутое движение из прошлого через настоящее в будущее, создаёт «пространства внутренний избыток» и, повышая сложность внутреннего мира человека, позволяет противостоять вызову сложности современного мира. В. П. Зинченко называл внутреннее субъективное пространство пространством свободы, поскольку именно субъективный план таит в себе возможности ориентировать жизнь человека не по нуждам актуального момента, а по оси не вполне ясно намеченного будущего (по оси надежды и мечты), что порой становится

источником разного рода интеграции сил, не всегда поддающихся осознанию. Вспоминая труды бл. Августина, В. П. Зинченко писал о том, что будущее становится настоящим только через напряжение действия, и в этом напряжении проявляет себя энергийное измерение времени. В напряженном действии, поступке, проявляет себя реальная сила человеческого самоопределения [7].

Представления В. П. Зинченко о хронотопии сознательной жизни представляют большой интерес для педагогической психологии. Так, А. А. Остапенко отмечает, что развитие личности в учебном заведении возможно только в том случае, если процесс обучения и воспитания событийен, то есть наполнен смыслом, обусловленным прошлым опытом, а также целями, мечтами, надеждами, планами на будущее [15]. Стоит добавить к этому аффекты, поступки и мысли, поскольку именно они являются мерой событийности времени. По нашему мнению, хронотоп представляет собой содержательную категорию, обозначающую единство пространства, времени, ценностей и смыслов, которое обуславливает проявления внутренней позиции личности в конкретной ситуации.

Для соотнесения понятий внутренней позиции, хронотопа и той реальности, которую они обозначают, необходимо обратиться к работам М. М. Бахтина, предшествовавшим введению им понятия хронотопа в гуманитарные науки [2]. Рассматривая поступок как ответственное и единичное деяние человека, он развивает представления о «единственном бытии-событии жизни», в котором и совершается поступок. Абстрагирование, отделяя сущность от конкретики, не только лишает событие-бытие индивидуальности, но делает его безжизненным: «...тем участном частному и требовательному сознанию ясно, что мир современной философии, теоретический и теоретизованный мир культуры, в известном смысле действителен, имеет значимость, но ему ясно и то, что этот мир не есть тот единственный мир, в котором он живет и в котором ответственно свершается его поступок, и эти миры несообщаемы, нет принципа для включения и приобщения значимого мира теории и теоретизованной культуры единственному бытию-событию жизни» [2, с. 22–23]. В безжизненной абстракции нет места ответственности и свободе как неотъемлемым атрибутам поступка (ср. понятие свободного действия в работах В. П. Зинченко). Понятие хронотопа и было впоследствии выбрано М. М. Бахтиным для обозначения того временно-пространственного единства ситуации, в которой совершается поступок. Данное понятие было впервые предложено М. М. Бахтиным в контексте литературоведения, но существенно, что для него любое творческое действие (даже интонация, выбранная актером для исполнения роли) является поступком, а поступок представляет собой проявление личности, ее сущностных характеристик.

В связи с этим необходимо напомнить слова Л. И. Божович о том, что «единицей исследования личности как целостной иерархической системы должен стать поступок» [4, с. 112]. Поступок представляет собой выражение внутренней позиции, которая, в свою очередь, возникает за счет того, что «...внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка, в целом» [3, с. 336]. Она подчеркивала, что в момент совершения поступка на человека «...одновременно воздействуют многие потребности и мотивы, между ними происходит борьба, которая в случае непримиримости равносильных, но разнонаправленных мотивов отражается в переживании человека в виде конфликта с самим собой» [3, с. 323]. Понятие внутренней позиции в работах Л. И. Божович было дальнейшим развитием представлений Л. С. Выготского о переживании как единице личности и среды [5], опосредующей внешние воздействия. Если рассматривать учебную деятельность студентов с ОВЗ как «усилие во времени» (М. К. Мамардашвили), причем значительно большее, чем у условно здоровых студентов, то внутренняя позиция студента выступает инстанцией, опосредующей воздействие условий обучения.

Преподавателям вузов, реализующих программы инклюзивного высшего образования, хорошо известно, что у студентов с ОВЗ встречаются два основных варианта внутренней позиции, которые можно условно назвать «инвалид-студент» и «студент-инвалид». Под влиянием воздействий образовательной ситуации, складывающейся в школе, юноши и девушки с ОВЗ приходят в вуз с довольно устойчивой внутренней позицией, которая может измениться в образовательной ситуации вуза. В созданной нами модели внутренней позиции, которая была заложена в основу опросника [14], выделены четыре аспекта: мотивационный, эмоционально-смысловой, рефлексивный и асертивность. Проведение опросника «Внутренняя позиция студента» со студентами-инвалидами показало, что внутренняя позиция, условно названная нами «инвалид-студент», характеризуется умеренным желанием осваивать способы профессиональной деятельности, которое снижается в условиях необходимости преодолевать когнитивные барьеры, связанные с ограничениями. Отношение к учебному процессу несколько отстраненное, уровень эмоциональной вовлеченности низкий. У таких студентов нет интереса к рефлексии своих трудностей как в учебно-профессиональной деятельности, так и в социальной интеграции. Им недостает настойчивости в достижении поставленных целей и самостоятельности, что иногда проявляется в рентных установках по отношению к преподавательскому составу и учебному процессу. Мотивация учения может быть охарактеризована как каузальная (получение диплома). Предпосылками форми-

рования такой внутренней позиции на уровне школьного образования выступают постоянные учебные трудности, вызванные ограничениями по здоровью (например, когнитивные дефициты при сенсорных нарушениях) в сочетании с недостаточностью внутренних ресурсов для их преодоления.

Для студентов с позицией «студент-инвалид» характерны высокий уровень учебной мотивации, выраженное желание осваивать новые способы профессиональной деятельности, высокая эмоциональная вовлеченность в учебный процесс, значимость достижений в учебной деятельности. Такие студенты рефлексируют успехи и неудачи в учебной деятельности, они чувствуют себя самостоятельными и способными добиться поставленных целей. Для данного варианта внутренней позиции характерны телеологические мотивы учения в вузе (профессионализация, творческое саморазвитие). Предпосылкой формирования такого варианта внутренней позиции на предшествующем уровне образования становится доставшийся с трудом, но успешный опыт преодоления трудностей в учебной деятельности, связанных с ограничениями по здоровью.

Понятие хронотопа позволяет обозначить существенные характеристики двух указанных видов внутренней позиции и проанализировать возможности их трансформации. М. М. Бахтин подчеркивал, что важнейшими свойствами участного сознания выступают ответственность, выраженность в языке, пристрастность, эмоционально-волевые характеристики, интонирующие жизнь человека, признание и утверждение своего присутствия («не-алиби», по выражению М. М. Бахтина) в бытии [9; 10]. В. П. Зинченко отмечал, что хронотоп, как живое синкретическое образование, определяет превращение пространственно-временных форм: в одни моменты времени в действии могут проявлять себя субъективное время и объективное пространство, а в другие — объективное время и субъективное пространство [7]. Благодаря этим превращениям участность сознания студента в образовательной ситуации вуза повышается, а хронотоп учебной ситуации, сложившийся у студента с ОВЗ на предыдущем уровне образования, может трансформироваться, благодаря чему создаются условия для преобразования внутренней позиции. Например, в различные моменты времени на консультации по созданию технического устройства образ учебной ситуации трансформируется в образ и программу действия, а программа действия — в само действие. В образе учебной ситуации преобладает субъективация пространства и объективация времени, а в процессе выполнения действия проявляет себя объективация пространства и субъективация времени. При этом связь между субъективным и объективным, пространством и временем опосредована ценностью и смыслом действия.

В процессе обучения баланс между субъективным и объективным важен, поскольку преобладание субъективного (виртуального) про-

странства и времени определяет утрату связи с реальностью и потерю конструктивного характера технического обучения. В то же время доминирование объективного (неосвоенного, неосмысленного) пространства и времени делает процесс обучения механическим. При этом студент, многое зная, не понимает и «не чувствует» знание: творческого освоения, «совместного проживания», «содеяния» знания не происходит. О хронотопе обучения в вузе таких студентов можно сказать, что для них поступление в вуз и его окончание являются двумя изолированными моментами биографического времени, между которыми пролегает временной отрезок достаточно «пустого» времени, не заполненного усилиями по созданию новых ценностей и смыслов и поэтому лежащего вне биографического времени, а точнее, мало что привносящего в их жизнь, мало меняющего их самих. У студентов с ОВЗ такой хронотоп обучения в вузе с большой вероятностью может сочетаться с внутренней позицией инвалида-студента.

Возможна и другая ситуация, когда благодаря возрастающей участии сознания в учебной ситуации студент проявляет чувствительность к ней, к её изменению (например, чувствительность к трансформации своих представлений о техническом устройстве, которое ему необходимо создать в ходе работы над курсовым проектом), к своим возможностям и, наконец, к ходу осуществления конструирования, — в этом проявляется адаптивность к внешнему миру (к ситуации обучения) и свобода во внутреннем мире. Переход из внешнего плана во внутренний, по мнению В. П. Зинченко, осуществляется через выход в «зазор» длящегося опыта, который обеспечивает оперативный простор, осуществление и развертывание действия в сознании, причём ответственного действия, санкционированного личностным смыслом [7]. Здесь возможна «встреча» студента со своей будущей профессией, поскольку усилия педагога направлены на персонификацию знаний студентов, обрамление их жизненным контекстом [8]. Персонификация знания, его ценностное и смысловое оформление расширяет пространство свободы во внутреннем плане, субъективном плане. Знание становится субъектным и вызывает поступательные изменения в представлении студента о своем профессиональном будущем.

Итак, применение понятия хронотопа к анализу учебной ситуации студентов с ОВЗ открывает перспективу создания ее модели с использованием параметров, позволяющих оценить возможности трансформации внутренней позиции. Теоретический анализ исследований инклюзивного высшего образования показывает, что среди параметров необходимо выделить как минимум те, что относятся к двум видам образовательных результатов: метапредметным (учебные действия, необходимые для успешного учения в вузе) и личностным, к которым относятся, прежде всего, мотивы обучения в вузе и внутренняя позиция. Рассматривая вну-

треннюю позицию как соотнесенность во внутреннем плане ведущих мотивов личности и возможности их реализации в действии [13], необходимо операционализировать показатели реализуемости мотивов. Для этого могут быть применены исследовательские приемы, созданные на базе теории когнитивной нагрузки [20; 21; 22]. Согласно данной теории, выделяются три вида когнитивной нагрузки:

- внутренняя, т. е. обусловленная сложностью учебного содержания и усилий, необходимых для его освоения;
- внешняя, т. е. обусловленная представлением учебной информации (качеством электронного контента, презентаций, структурированием материала преподавателем во время лекций, его изложением в учебных пособиях и т. д.);
- уместная (релевантная) нагрузка, т. е. ментальные стратегии и средства, используемые для переработки информации.

До недавнего времени общепринятой была точка зрения, согласно которой все три типа когнитивной нагрузки суммируются, оказывая влияние на ее общий размер, однако, согласно последним изменениям теории [21], уместная нагрузка сама по себе не вносит вклада в общую, позволяя перераспределять когнитивные ресурсы. Показано, что высокая когнитивная нагрузка в обучении может снижать мотивацию учения [21]. Теория когнитивной нагрузки применяется в специальной педагогике при анализе учебных трудностей обучающихся с ОВЗ, но в основном применительно к школьному образованию [18; 19]. При этом основными инструментами исследования когнитивных нагрузок являются айтрекинг в качестве объективных показателей и субъективное шкалирование с использованием семи- и десятибалльных шкал Лайкерта. В прикладных исследованиях когнитивной нагрузки студенты оценивают с помощью этих шкал внешнюю нагрузку (трудности восприятия электронного контента, презентаций, способа изложения материала как фактора, упрощающего или усложняющего восприятие информации) и внутреннюю нагрузку (сложность понимания и запоминания предметного содержания дисциплин).

Новизна предлагаемого нами подхода к исследованию хронотопа учебной ситуации заключается в том, что при оценке внешней и внутренней когнитивной нагрузки студентам с ОВЗ необходимо давать задание оценить *посильную* нагрузку и сравнивать ее оценки с их оценками *имеющейся* нагрузки. Очевидно, что более низкий уровень оценок посильной нагрузки является индикатором невозможности или крайней трудности реализации мотивов учения в вузе как содержательной характеристики внутренней позиции студента. При оценке студентами уместной нагрузки необходимо давать задание оценить ее дважды, а именно наличный уровень развития ментальных стратегий и средств, используемых студентами для переработки информации, и тот уровень, который они счи-

тают необходимым. Значительные расхождения двух оценок могут быть также индикаторами неблагоприятных вариантов внутренней позиции.

Таким образом, применение представлений о хронотопе, предложенных в работах М. М. Бахтина, позволяет наметить перспективы исследований учебных ситуаций студентов с ОВЗ и их внутренней позиции, а предлагаемые на этой основе исследовательские инструменты не только позволяют получить данные о хронотопах учебных ситуаций глазами студентов, но и могут быть использованы как средства для развития рефлексии учебной деятельности и метапредметных и личностных ресурсов совладания с учебными трудностями.

The article proposes a new approach to the study of the educational situation of students with disabilities based on the ideas of the chronotope proposed by M. M. Bakhtin and developed in the works of V. P. Zinchenko. The chronotope is considered as a meaningful category denoting a temporal, spatial and value-semantic unity that determines the manifestations of personality in a specific situation. The main variants of the internal position of students with disabilities ("disabled person-student" and "student with disabilities") and the conditions for the transformation of the chronotope of their educational situation, which becomes a prerequisite for creative changes in the internal position, are considered.

Keywords: chronotope, act, student's internal position, students with disabilities, variants of the internal position.

Список литературы

1. *Бахтин М. М.* К философии поступка // Собр. соч. В 7 т. Т. 1 / М. М. Бахтин. — Москва : Русские словари, 2003. — С. 7–68.
Bakhtin M. M. K filosofii postupka // Sobr. soch. V 7 t. T. 1 / M. M. Bakhtin. — Moskva : Russkie slovari, 2003. — С. 7–68.
2. *Бахтин М. М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. — Москва : Худож. лит., 1975. — С. 234–407.
Bakhtin M. M. Formy vremeni i khronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoi poetike // Voprosy literatury i estetiki / M. M. Bakhtin. — Moskva : Khudozh. lit., 1975. — S. 234–407.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2008. — 398 с.
Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — Sankt-Peterburg [i dr.] : Piter, 2008. — 398 s.
4. *Божович Л. И.* О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований психологии личности / Л. И. Божович // Вопросы психологии. — 1988. — № 5. — С. 108–116.
Bozhovich L. I. O kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L. S. Vygotskogo i ee znachenii dlya sovremennykh issledovaniy psikhologii lichnosti / L. I. Bozhovich // Voprosy psikhologii. — 1988. — № 5. — S. 108–116.
5. *Выготский Л. С.* Кризис семи лет // Собр. соч. В 6 т. Т. 4 / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1984. — С. 376–385.
Vygotskii L. S. Krizis semi let // Sobr. soch. V 6 t. T. 4 / L. S. Vygotskii. — Moskva : Pedagogika, 1984. — S. 376–385.
6. *Зинченко В. П.* Дистанционное образование: к постановке проблемы / В. П. Зинченко // Психология образования. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — С. 287–303.

Zinchenko V. P. Distantcionnoe obrazovanie: k postanovke problemy / V. P. Zinchenko // Psikhologiya obrazovaniya. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. — S. 287–303.

7. *Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. — Москва : Языки славянских культур, 2010. — 592 с.*

Zinchenko V. P. Soznanie i tvorcheskii akt / V. P. Zinchenko. — Moskva : Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010. — 592 s.

8. *Зинченко В. П. Человек в пространстве времён / В. П. Зинченко // Развитие личности. — 2002. — № 3. — С. 23–50.*

Zinchenko V. P. Chelovek v prostranstve vremen / V. P. Zinchenko // Razvitie lichnosti. — 2002. — № 3. — С. 23–50.

9. *Кривошеев А. В. Долженствование как установка участного сознания М. М. Бахтина: феноменологическая аналитика / А. В. Кривошеев // Вестник Томского государственного университета. — 2009. — № 324. — С. 75–80.*

Krivosheev A. V. Dolzhenstvovanie kak ustanovka uchastnogo soznaniya M. M. Bakhtina: fenomenologicheskaya analitika / A. V. Krivosheev // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2009. — № 324. — С. 75–80.

10. *Кривошеев А. В. Феноменологическая аналитика участного сознания М. М. Бахтина: «не-алиби в бытии» и «диалог» / А. В. Кривошеев // Вестник Томского государственного университета. — 2010. — № 339. — С. 36–42.*

Krivosheev A. V. Fenomenologicheskaya analitika uchastnogo soznaniya M. M. Bakhtina: «ne-alibi v bytii» i «dialog» / A. V. Krivosheev // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2010. — № 339. — С. 36–42.

11. *Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях / Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. — 2014. — Т. 10, № 3. — С. 97–106. — EDN: TCBZVL*

Leont'ev D. A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviyakh / D. A. Leont'ev // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2014. — Т. 10, № 3. — С. 97–106. — EDN: TCBZVL

12. *Леонтьев Д. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 80–94.*

Leont'ev D. A. Spetsifika resursov i mekhanizmov psikhologicheskoi ustoichivosti studentov s OVZ v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya / D. A. Leont'ev, L. A. Aleksandrova, A. A. Lebedeva // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2011. — № 3. — С. 80–94.

13. *Лубовский Д. В. Внутренняя позиция личности в поздней юности и зрелости / Д. В. Лубовский // Горизонты зрелости : сборник научных статей, Москва, 16–18 ноября 2015 г. / ред. Л. Ф. Обухова [и др.]. — Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2015. — С. 39–46.*

Lubovskii D. V. Vnutrennyaya pozitsiya lichnosti v pozdnei yunosti i zrelosti / D. V. Lubovskii // Gorizonty zrelosti : sbornik nauchnykh statei, Moskva, 16–18 noyabrya 2015 g. / red. L. F. Obukhova [i dr.]. — Moskva : Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2015. — С. 39–46.

14. *Лубовский Д. В. Профессиональное самоопределение выпускников полной средней школы и студентов-первокурсников бакалавриата / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 4 (57). — С. 164–173. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_4_164*

Lubovskii D. V. Professional'noe samoopredelenie vypusknikov polnoi srednei shkoly i studentov-pervokursnikov bakalavriata / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 4 (57). — С. 164–173. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_4_164

15. Остапенко А. А. Хронотоп как перекрёсток прошлого и будущего, настоящего и... «понарошечного» / А. А. Остапенко // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 1. — С. 2–6.

Ostapenko A. A. Khronotop kak perekrestok proshlogo i budushchego, nastoyashchego i... «ponaroshechnogo» / A. A. Ostapenko // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2010. — № 1. — S. 2–6.

16. Cognitive load as motivational cost / D. F. Feldon, G. Callan, S. Juth, S. Jeong // Educational Psychology Review. — 2019. — Vol. 31. — P. 319–337. — DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09464-6>

17. *Csikszentmihalyi M.* Beyond Boredom and Anxiety / M. Csikszentmihalyi. — San Francisco: Jossey-Bass, 1975. — 231 p.

18. *Riccomini P. J.* Big ideas in special education: Specially designed instruction, high-leverage practices, explicit instruction, and intensive instruction / P. J. Riccomini, S. Morano, C. A. Hughes // TEACHING Exceptional Children. — 2017. — No. 50. — P. 20–27. — DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059917724412>

19. *Rogers M.* Self-regulated strategy development in reading, writing, and mathematics for students with specific learning disabilities / M. Rogers, J. Hodge, J. Counts // TEACHING Exceptional Children. — 2020. — No. 53. — P. 104–112. — DOI: <https://doi.org/10.1177/0040059920946780>

20. *Sweller J.* Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later / J. Sweller, J. J. G. van Merriënboer, F. Paas // Educational Psychology Review. — 2019. — No. 31. — P. 261–292. — DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>

21. *Sweller J.* Cognitive load theory and educational technology / J. Sweller // Educational Technology Research and Development. — 2020. — No. 68. — P. 1–16. — DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>

22. *Sweller J.* Evidence for cognitive load theory / J. Sweller, P. Chandler // Cognition and Instruction. — 1991. — Vol. 8 (4). — P. 351–362. — DOI: https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_5

В. Н. Кришталь

ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВО
«Университет «Дубна». ORCID: 0009-0003-8815-1937

О. А. Гончаров

доктор психологических наук, профессор кафедры общей
психологии Института общественных наук РАНХиГС
при Президенте РФ. ORCID: 0000-0001-6579-2430

Соотношение мануальной асимметрии интродукции и исполнения бимануальной графомоторной деятельности

V. N. Cryshtal

Assistant of the Department of Psychology Dubna State
University. ORCID: 0009-0003-8815-1937

O. A. Goncharov

Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of
Psychology RANEP. ORCID: 0000-0001-6579-2430

Relation between Manual Asymmetry of Introduction and Execution of Bimanual Graphomotor Activity

Проведено исследование двух фаз (интродукции и промежуточного контроля) бимануальной графомоторной деятельности. Гипотеза состоит в том, что начальная (интродуктивная) и исполнительная фазы бимануального движения отличаются по мануальному предпочтению, причём знак этого отличия зависит от содержания двигательной задачи, которая определяется уровнем построения движения (по Н. А. Бернштейну). Гипотеза подтвердилась в эксперименте, в котором испытуемые выполняли бимануальные движения, рисуя одновременно на двух планшетах контуры различных конфигураций. Подбирались задания, специфичные для каждого ведущего уровня построения: графомоторная проба (В), обведение квадрата по пунктирному контуру (С1), рисование квадрата по представлению (С2), рисунок домика (D), написание слова «папа» печатными буквами (Е). Проводился частотный анализ мануального предпочтения. Установлено, что в большинстве случаев интродукция начинается с левой руки (кроме уровня D), а исполнение продолжается правой. Но и внутри исполнительной стадии может сменяться лидерство рук. Это не согласуется с данными, по которым знак синхронизации (какой руке быть ведущей) определяется и не меняется в процессе исполнительной фазы движения.

Ключевые слова: бимануальная координация, моторная асимметрия, уровень построения движения, физиология активности, графомоторная деятельность.

Введение в проблему

Проблематике психологии действия (и движения) отводится важное место в деятельностном подходе. Программной целью здесь можно назвать преодоление ложного представления о движении как о процессе сугубо операциональном, исполнительном, непсихологическом [1]. Так, в классических работах А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и Н. А. Берн-

штейна продемонстрирована зависимость моторики от смысла решаемой задачи [2; 14]. Дальнейшее исследование собственно двигательной активности широко представлено в научной школе В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеевой. Ими внесен значительный вклад в разработку микроструктуры пространственных и инструментальных движений и действий [4–7; 12]. Однако в отечественной психологии проявлено мало интереса к проблемам бимануальной координации.

В повседневной жизни мы совершаем множество сложных движений руками, даже не задумываясь о том, как их исполнять, в частности, что, как и какой рукой делать. Известно, что некоторые движения ловко могут выполняться только ведущей рукой, а некоторые одинаково успешно выполняются обеими руками вне зависимости от мануальной асимметрии [8]. Но останется ли неизменной мануальная асимметрия при выполнении бимануальных движений? Какая рука в таком случае «поведет» движение, а какая последует за «авангардной» — левая или правая, доминантная или субдоминантная?

На первый взгляд, здравым кажется предположение, что при решении бимануальных двигательных задач вести будет доминантная рука, т. е. правая у правшей и левая у левшей. Действительно, можно найти большое количество исследований, в целом подтверждающих эту гипотезу [17; 19–21; 23]. Предлагаются модели, согласно которым движение программируется только в доминантном полушарии, а в субдоминантное отправляется копия программы [17; 20; 23]. Стабильные фазовые задержки между ведущей и ведомой рукой апологетами такой модели будут объясняться скоростью передачи данных от одного полушария к другому. Правда, и среди сторонников данной гипотезы встречаются сомнения насчет постоянности (стабильности) обнаруживаемой связи между доминантной рукой и рукой, лидирующей в решении бимануальных задач [19]. Особенно устойчивость такой связи подвергается сомнению в отношении левшей [16; 21].

Альтернативной является гипотеза о независимости бимануального исполнения от «рукости» (handedness) [16]. Показано, что сочетанные движения и у правшей, и у левшей ведутся той рукой, в сторону которой эти движения обращены, в частности, в круговых движениях по часовой стрелке лидирует правая, а в таких же движениях против часовой стрелки — левая [16]. Там же показано, что если испытуемые-правши рисовали зеркально обеими руками (например, правой по часовой стрелке, а левой против часовой стрелки), то в обоих случаях лидировала правая (ведущая) рука, а у левшей в аналогичной ситуации лидировать могла как одна, так и другая рука.

Предлагаются разные объяснения полученных данных: биомеханические (каждой конечности удобнее двигаться в свою сторону); нейрофизиологические (т. н. скрытое внимание левого и правого полей зрения связано с контрлатеральными теменными областями); когнитивные, а точнее, связанные со свойствами внимания (естественная «тяга» обращать внимание

на правую руку при движении вправо и, наоборот, на левую при движении влево). Эти объяснения либо не исключают друг друга, либо вовсе могут являться объяснениями одного и того же факта на разных языках описания (нейрофизиологическом или феноменологическом).

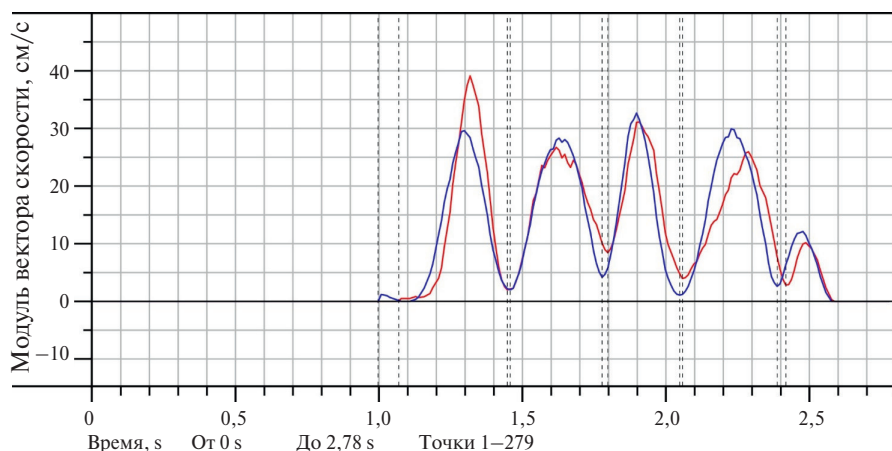
Другой аспект проблемы взаимосвязи мануальной асимметрии и бимануальной координации связан со структурой исполнительного действия. На всем ли протяжении двигательного акта одна рука идет впереди? Или, скажем, на каких-то этапах (стадиях, фазах) движения стойкая мануальная асимметрия претерпевает изменения? На какие интервалы движения обращать внимание?

Расхожим является расчленение двигательного акта на латентную стадию (планирования, программирования и т. п.) и стадию исполнения (*planning and execution*). Нередко к ним добавляется третья, завершающая стадия, связанная с усилением контроля за движением по мере приближения к цели (например, совмещение курсора с целью-мишенью, хватание объекта и т. д.). В свою очередь, каждая из этих стадий может состоять из нескольких фаз.

Применительно к целям нашего исследования важно упомянуть о единстве когнитивных и исполнительных компонентов движения как о двух сторонах одного процесса, о тонкой структуре биодинамической ткани движения, развиваемых в работах В. П. Зинченко и Н. Д. Гордеевой. Вслед за ними, мы будем искать оценочные компоненты в моторике, другими словами, будем искать внутреннее (идеальное, психическое) во внешнем (материальном, практическом) [5; 11]. Так, в латентной части движения мы предлагаем выделить интродуктивную фазу¹, а в исполнительной — фазу промежуточного контроля. Фаза интродукции — это вступление, вводная часть двигательного акта. Во время интродуктивной фазы совершаются движения, связанные с настройкой, «вхождением» в задачу. В нашем случае эта фаза заключается в первичном касании рабочей точкой (стилусом) рабочей поверхности (планшета) и разворачивании движения. В фазе промежуточного контроля, с одной стороны, происходит настройка движения до ближайшей двигательной цели, с другой стороны, сопоставляется достигнутый результат с конечным, с тем, каким он должен быть. Эта фаза операционально не отличается от временной гетерогенности стадий программирования, реализации и контроля по каждой координате движения [6], за исключением того, что в нашем случае это рассогласованность стадий не по кривым перемещения одной руки, а по кривым скорости двух рук. На рисунке 1 приведен пример модуля вектора скорости бимануального рисования квадрата по представлению одним из испытуемых. Каждая «волна» скорости соответствует рисованию стороны квадрата. Расстояние по оси X до первых двух пунктирных линий — латентный период (который заканчи-

¹ Интродукция (лат. *introductio*, от *intro* — внутрь и *ducere* — водить) — введение, вступление. Напр., в музыке интродукция — это вступительная часть музыкального произведения.

вается интродуктивными фазами) движений правой и левой рук. Последующие пары пунктирных линий отражают фазу промежуточного контроля бимануальных движений. Нас интересует, какой рукой был начат очередной цикл («волна» скорости) движения.



Примечание: левая рука — красный цвет, правая — синий. Расстояние между пунктирными линиями в каждом цикле соответствует величине фазового сдвига между циклами для двух рук. Начало цикла устанавливается в точках пересечения пунктирных линий положительными фронтами графика вектора скорости.

Рис. 1. График модуля вектора скорости движения двух рук в задаче рисования квадрата по представлению

Согласно некоторым данным, планирование бимануального движения связано с лидерством субдоминантной (левой) руки, но выполнение такой задачи не зависит от мануальной асимметрии [18]. Это было показано в исследовании, в котором от испытуемых требовалось дотянуться до цели одновременно двумя руками при варьировании двух переменных с двумя уровнями: за какой рукой следить во время движения и в каком направлении перемещать руки (параллельно друг другу либо с перекрестом траекторий). Во всех четырех условиях время реакции левой руки было чуть меньше правой, а время движения зависело от условий задания, но не от исполняющей движение руки. Та рука, на которую обращали внимание, выполняла задание чуть быстрее, а ипсилатеральные движения выполнялись чуть быстрее, чем контралатеральные. На основании этих данных предполагается специфическая роль правого (субдоминантного) полушария в планировании бимануального дотягивания (bimanual reaching task).

Приведенные работы отличаются по условиям выполнения двигательной задачи. В некоторых задачах варьируются кинематические характеристики движения (например, выполнять движения как можно быстрее или в

удобном темпе). Другие же существенно видоизменяются, и уже можно говорить о разных классах задач (например, обводить окружность по шаблону или рисовать ее по представлению). Другими словами, в одних случаях изменялась техническая, а в других — содержательная сторона задачи.

Говоря о мануальной асимметрии в контексте унимануальных движений, следует отметить, что в большей мере эта асимметрия выражается в действиях предметного и символического уровней, нежели в движениях уровня пространственного поля [2]. На наш взгляд, зарубежные авторы уделяют недостаточное внимание проблеме контингентности движений. В одной из наших работ показано, что по мере увеличения степени семантической нагрузки двигательной задачи доля времени, когда левая рука вырывается вперед, увеличивается [13]. Двигательные задачи подбирались с опорой на теорию построения движения Н. А. Бернштейна: в техническом отношении (по двигательному составу) они являлись схожими, но в содержательном отношении (по смыслу) — различающимися. В том исследовании преимущественно изучалось бимануальное исполнение. В этой работе нас интересовали начальные интервалы движения. Поскольку нам не удалось найти работы по теме предпочтения левой или правой руки в бимануальных графических движениях и действиях на разных стадиях их выполнения, мы решили исследовать этот малоизученный вопрос.

Цель, задачи и гипотезы исследования

Цель исследования — выявить влияние содержательной стороны двигательной задачи (степени семантической нагрузки) на предпочтение руки, начинающей бимануальное движение, в двух фазах: интродукции и промежуточного контроля при исполнении двигательного акта.

В силу того, что наше исследование преимущественно поисковое, касательно соотношения фаз интродукции и промежуточного контроля мы формально придерживаемся известных данных: интродукция связана с лидированием левой (субдоминантной) руки, а фаза промежуточного контроля — с лидированием правой. При этом мы допускаем влияние ведущего уровня построения движения, но сейчас предложить конкретные соотношения двух фаз для пяти двигательных задач затруднительно из-за отсутствия соответствующих данных.

Задачи: 1) сопоставить частоту случаев начального движения левой или правой руки для каждой двигательной задачи в двух фазах: интродукции и промежуточном контроле; 2) сравнить мануальные предпочтения циклов интродукции с мануальными предпочтениями циклов промежуточного контроля по каждой двигательной задаче; 3) для этих же условий выявить зависимость частот мануального предпочтения от степени семантической нагрузки (которая, как мы считаем, соотносима с уровнями построения движения по Н. А. Бернштейну).

Выборка, экспериментальный стенд и стимульный материал

В исследовании приняли участие студенты: 13 девушек и 2 юношей (средний возраст 20,8 года), правши (т. е. обладатели правого профиля латеральной асимметрии по моторным и метрическим тестам для рук, глаз и ног) [3; 15], с нормальным или скорректированным до нормального зрением, без выраженных проблем с моторикой, без обучения (в т. ч. самообучения) рисованию и без интереса к рисованию.

Экспериментальный стенд представлял собой стол с двумя планшетами (Wacom Intuos 3 A3) для левой и правой руки. Планшеты (независимо) подключались к двум ноутбукам (разрешение экранов 1280×760, диагональ мониторов 15.6") и были приставлены боковыми гранями друг к другу так, что линия соприкосновения проходила вдоль сагиттальной плоскости испытуемого. Движения регистрировались и обрабатывались в ПО PowerGraph 3.3. Синхронизация регистрации бимануальных движений на двух компьютерах обеспечивалась вручную.

Испытуемым в квазислучайном порядке были предложены следующие графические задачи: графомоторная проба (В), обведение квадрата по пунктирной линии (С1), рисование квадрата по представлению (С2), рисование простого дома (D) и написание слова «папа» печатными буквами (Е). Задания подобраны в соответствии с теорией построения движений Н. А. Бернштейна (от уровня В до Е).

К планшетам крепилась бумага формата А3, разлинованная на 8 строк (для заданий В и Е) или 4 прямоугольных поля (для заданий С1, С2 и D). Каждая проба выполнялась из исходного положения стоя, руки по бокам, по звуковому сигналу обеими руками одновременно. Перед каждым заданием испытуемый слышал короткие инструкции: для задания В — заполнить всю строку линией как на образце; для задания С1 — обвести каждый квадрат по контуру, начиная с верхнего левого угла; для задания С2 — нарисовать квадрат в каждом поле, начиная с верхнего левого угла; для задания D — нарисовать домик в каждом поле и, наконец, для задания Е — написать в каждой строчке слово «папа» печатными буквами. В качестве временного образца предъявлялась только графомоторная проба: «ПЛПЛ». Испытуемым запрещалось выходить за очерченные линии поля или строки либо обводить их (указывалось это только в случае, если испытуемый прибегал к подобным приемам). Каждый испытуемый сделал 80 бимануальных рисунков (т. е. 40 на каждую руку), а всего было проанализировано 1200 рисунков.

Обоснование соответствия выбранных задач и уровней построения движения приведено в другой работе [13].

Метод, алгоритмы обработки данных и статистический анализ

В работе использовался один показатель: какой рукой начиналось движение (интродуктивная фаза) или очередной цикл движения (фаза промежуточного контроля). Показатель представлен тремя категориями: «левая рука», «правая рука» и т. н. «ничья» (репрезентирующая случаи симультанных стартов обеими руками).

Для оценки частотного распределения циклов (моновдвижений), инициированных одной или другой рукой, а также одновременно обеими руками, применялся критерий согласия χ^2 . В качестве ожидаемого (теоретического) использовалось равномерное распределение. Для множественных сравнений частот во всех случаях к критерию согласия Пирсона применялась поправка Холма — Бонферрони.

Статистическая обработка данных проводилась в программном пакете Statistica 12.6.

Результаты

В сводной таблице 1 представлены частоты циклов бимануальных движений, старты которых осуществлены одной из рук либо обеими руками одновременно в фазах интродукции и промежуточного контроля по пяти разным двигательным задачам.

Таблица 1

**Матрица частот циклов для двух фаз
разноуровневых бимануальных движений**

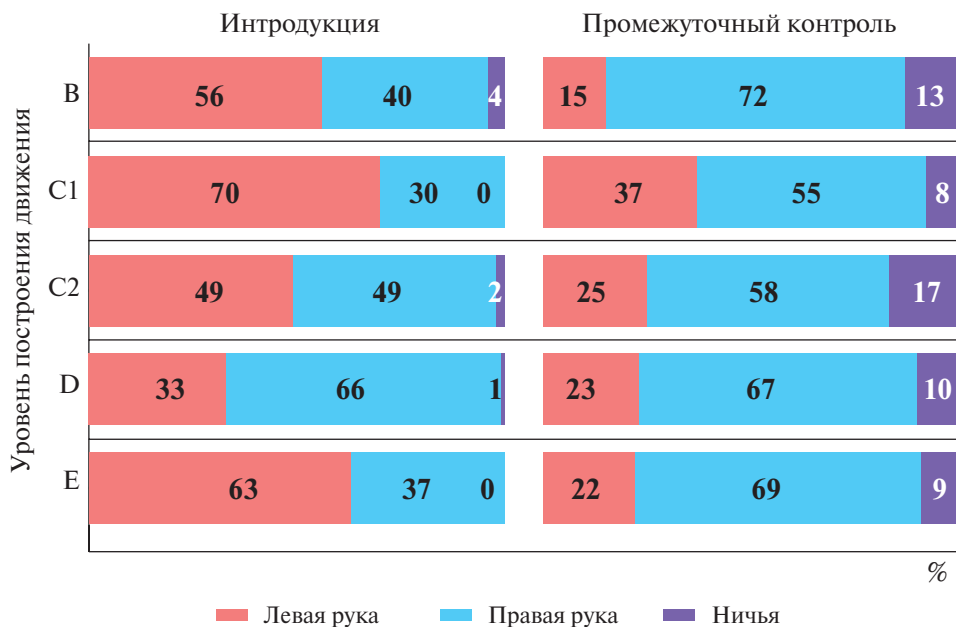
Уровень	Интродукция			Промежуточный контроль		
	Левая рука	Правая рука	Ничья	Левая рука	Правая рука	Ничья
В	67	48	5	130	628	111
С1	84	36	0	203	296	43
С2	59	59	2	115	267	78
Д	39	79	2	156	447	65
Е	76	44	0	238	730	94
Сумма	325	266	9	842	2368	391

На рисунке 2 по данным таблицы 1 изображены процентные распределения тех же частот.

Частотный анализ интродукции бимануального двигательного акта

Первый вопрос, который нас интересует: с какой руки испытуемый приступает к тому или иному бимануальному заданию, или что то же самое, влияет ли двигательная задача на предпочтение руки как интродуцирующей движение? Соответствует ли частотное распределение проб,

начатых левой или правой рукой (а точнее, проб, в которых рабочей поверхности раньше коснулась та или другая рука) равномерному по какой-либо двигательной задаче?



Примечание: сумма по каждой двигательной задаче равняется 200 %.

Рис. 2. Гистограмма частотного распределения мануального предпочтения циклов разноуровневых бимануальных движений в двух фазах

Согласно критерию согласия Пирсона эмпирическое распределение частот интродукции бимануального движения² той или другой рукой по всем уровням движения статистически значимо отличается от теоретического ($\chi^2 = 48,57$; $df = 8$; $p < 0,001$). Исходя из таблицы контингентности 5×2 (табл. 1, столбец «Интродукция»: «левая рука» и «правая рука») мы видим, что в среднем по всем уровням движения левая рука инициирует движение несколько чаще правой (54,99 % vs 45,01 %, $N = 591$). Примечательно, что наибольшая частота проб, начатых левой рукой, встречается на уровне E: почти $\frac{2}{3}$ от всех проб. Аналогичное распределение, но «с другим знаком», свойственно уровню D: здесь $\frac{2}{3}$ всех бимануальных движений начинаются с правой руки. Наибольший диапазон частот характерен для подуровня C1: отношение движений, инициированных левой рукой, к движениям, инициированным правой, равняется 7:3. Напротив, наименьший диапазон частот свойственен подуровню C2: движения, начатые левой и правой рукой,

² В анализе не учитывались случаи симультанного старта бимануальных движений из-за требований критерия согласия Пирсона.

распределились поровну. Случаев симультанной интродукции двуручного движения встречается крайне мало (всего 9 случаев из 600), больше половины из них приходится на уровень синергий и штампов В.

Таким образом, предположение о влиянии содержательной стороны двигательного акта на предпочтение руки в качестве стартовой подтверждается. Но отличаются ли эти долевые распределения по каждой двигательной задаче? Есть ли специфика в мануальной преференции относительно каждой двигательной задачи?

В таблице 2 отображены результаты парного сравнения долевого распределения интродуцирующих рук для движений с разными ведущими уровнями (жирным шрифтом выделены статистически значимые пары). Иначе говоря, в этой таблице представлены результаты 10 таблиц сопряженности (2×2).

Таблица 2

**Матрица значимости парных различий
в мануальном предпочтении бимануальной интродукции
между разными двигательными задачами**

Уровень	C1	C2	D	E
В	3,523	1,600	14,927***	0,634
C1		9,923*	32,527***	1,200
C2			6,980*	4,309
D				21,848***

Примечание: в ячейках указано значение критерия Пирсона χ^2 ; для каждой пары сравнений $df=1$; * — $<0,05-0,01$; ** — $<0,01-0,001$; *** — $<0,001$.

Как видно, 5 пар сравнений из 10 статистически значимы, причем 4 из них приходится на уровень действий D, т. е. этот уровень значимо отличается от всех других уровней, и еще одно различие приходится на пару подуровней пространственного поля C1 и C2. Мы допускаем, что при увеличении выборки некоторые из пар сравнений также станут статистически различными.

**Частотный анализ промежуточного контроля
бимануальных движений**

В отношении промежуточного контроля движения мы ставим перед собой вопросы, аналогичные тем, что были поставлены в частотном анализе фазы интродукции. Согласованы ли между собой наблюдаемые частоты исполнения очередных циклов движения по всем двигательным задачам с ожидаемыми частотами?

Согласно критерию согласия Пирсона наблюдаемые частоты циклов движений, в зависимости от того, с какой руки они были начаты по всем

двигательным задачам, статистически значимо отличаются от ожидаемых ($\chi^2 = 122,5$; $df = 8$; $p < 0,001$).

По данным таблицы контингентности 5×3 (табл. 1, столбец «Промежуточный контроль»: «левая рука», «правая рука» и «ничья») мы видим, что более $\frac{2}{3}$ циклов от общего их числа начинаются с правой руки, каждый пятый цикл запускается левой рукой, а каждый десятый цикл одномоментный. Может показаться, что такое усреднение частот по всем уровням грубовато, и следует предположить, что частотные распределения между каждой двигательной задачей не равны друг другу.

Статистически значимые различия парных сравнений частот циклов промежуточного контроля между графодвигательными задачами обнаружены для всех пар, кроме диады заданий D и E (табл. 3).

Таблица 3

**Матрица значимости парных различий
в мануальном предпочтении циклов промежуточного
контроля бимануальных движений
между разными двигательными задачами**

Уровень	C1	C2	D	E
B	94,6***	29,2***	18,9***	21,7***
C1		29,5***	28,5***	41,1***
C2			14,9**	25,2***
D				0,7

Примечание: в ячейках указано значение критерия Пирсона χ^2 ; для каждой пары сравнений $df=2$; * — $<0,05$ – $0,01$; ** — $<0,01$ – $0,001$; *** $<0,001$.

Действительно, отличие частотных данных этой пары уровней мизерно — оно сопоставимо с усредненными данными по всем уровням движения, описанными выше. Сильнее всех на фоне других уровней выделяется уровень C: здесь встречается больше всего случаев, в которых очередной цикл запускается левой рукой (37,5% для подуровня C1 и 25 % для подуровня C2), а также на подуровне C2 чаще всего встречаются случаи simultанности начальных фаз очередных циклов движений (16,97 %). Для уровня B тоже характерен большой процент высокой точности движений во времени (12,77 %), но и наибольшее количество циклов, начатых правой (ведущей) рукой. В этом заключается его отличие как от подуровней C1 и C2, так и от высших уровней движений D и E.

Таким образом, группы движений, образуемые в результате парных сравнений в фазе промежуточного контроля, в целом согласуются с уровнями построения движения, предложенные Н.А. Бернштейном. При этом частоты циклов, начатых правой или левой рукой, и частоты одномоментных циклов, по-видимому, не связаны между собой. Для «правых» циклов частота их встречаемости по убыванию принимает вид:

В – Е – D – C2 – C1; для «левых» циклов: C1 – C2 – D – Е – В; а для «нейтральных» циклов: C2 – В – D – Е – C1.

Сравнительный частотный анализ интродукции и промежуточного контроля бимануального движения

Продолжим наш анализ сравнением частотных распределений мануального предпочтения фаз интродукции с мануальным исполнением фаз промежуточного контроля бимануальных движений. По предыдущим результатам уже ясно, что предпочтение руки в начале движения и по ходу движения не согласовано между собой. Справедливо ли это утверждение в отношении каждой двигательной задачи?

Согласно критерию согласия Пирсона, частотные распределения фаз интродукции и промежуточного контроля³ статистически значительно различаются по четырем предложенным двигательным заданиям из пяти (табл. 4).

Таблица 4

Матрица значимости парных различий в мануальном предпочтении двух фаз разноуровневых бимануальных движений

Уровень	В	C1	C2	D	Е
χ^2	96,58***	33,44***	15,73***	2,58	78,10***

Примечание: для каждой пары сравнений $df=1$. * – $<0,05-0,01$; ** – $<0,01-0,001$; *** – $<0,001$.

Исключением является задание «нарисовать дом». В этом задании что в фазе интродукции, что в фазе промежуточного контроля $\frac{2}{3}$ циклов начинается с правой руки. Для других четырех двигательных задач начальный цикл чаще инициируется левой рукой, а последующих чаще — правой.

Частотный анализ совокупного профиля двух фаз

Для полноты анализа мы решили ввести дополнительную категориальную переменную — совокупный (динамический) профиль фаз интродукции и промежуточного контроля. Как следует из названия, он представляет собой сумму долей обеих фаз. Графически он представлен на рисунке 2 в виде нормированной гистограммы с накоплением. Такую гистограмму можно воспринимать как череду паттернов интродукции и исполнения движения.

Все пары сравнений совокупных профилей оказались статистически значимыми.

³ В анализе не учитывались случаи симультанного старта бимануальных движений из-за требований критерия согласия Пирсона. В случае каждой двигательной задачи речь идет о таблице контингентности 2×2 , в которой пересекаются частоты двух рук по двум фазам.

Таблица 5

**Матрица значимости парных различий совокупных
профилей фаз интродукции и промежуточного контроля
между пятью двигательными задачами**

Уровень	C1	C2	D	E
B	98,5***	50,6***	33,6***	16,7**
C1		23,4***	61,9***	63,5***
C2			19,2***	51,5***
D				33,9***

Примечание: в ячейках указано значение критерия Пирсона χ^2 ; для каждой пары сравнений $df=1$; * — $<0,05-0,01$; ** — $<0,01-0,001$; *** — $<0,001$.

Эти профили уникальны для каждой двигательной задачи. Суммация обеих фаз, в которых по отдельности отыскивается нечто общее по некоторым двигательным задачам, приводит к обособлению, диверсификации выбранных двигательных задач.

Обсуждение

На основании полученных результатов в целом мы находим подтверждения тому, что смысл двигательной задачи влияет на ручную асимметрию бимануальных движений в интродуктивной фазе и в фазе промежуточного контроля.

Как отмечается в работе [18], большинство бимануальных движений начинаются с левой (субдоминантной), а не с правой (доминантной) руки. Однако по ходу движения это начальное обстоятельство меняется — следующие за первичной интродукцией монодвижения (циклы) гораздо чаще запускаются теперь с правой руки⁴, что уже не согласуется с описываемыми данными [18]. При переходе от интродуцирующих движений к собственно исполнительным значительно возрастает количество симультанных бимануальных циклов. Получается, что предпочтение одной или другой руки во вступительной и исполнительной частях бимануального движения строго не связаны между собой. Движение, начавшись, «проваливается» в свою колею вне зависимости от своего старта, а образ движения (двигательной задачи) довлеет над внешними и реактивными силами. Эти выводы подтверждают мнение ряда авторов о необходимости рассмотрения «мягких» регуляторных механизмов, заранее не программирующих полностью движение [2; 9; 22;]. Таким образом, несоответствие ручного предпочтения в начале и дальнейшем исполнении подкрепляет морфофункциональное расчленение когнитивных (оценочных) компонентов движения на интродуцирующие и регулирующие.

⁴ Это не означает, что на протяжении всего цикла (монодвижения) лидерство одной из рук не может смениться.

Анализ интродукции движений по отдельным уровням позволяет дополнить их описание, вспомнив некоторые особенности унимануальной координации. Так, для подуровня пространственного поля С2 характерно равномерное распределение рук, интродуцирующих движение. Это перекликается с особенностью унимануальных движений этого подуровня, для которых характерна взаимозаменяемость рук [2]. Другими словами, перемещать, тянуть, толкать объекты с опорой на их физические (а не предметные, функциональные) характеристики с одинаковой ловкостью удается и ведущей, и ведомой рукой. Иначе обстоит дело на следующем уровне — действий: застегивать пуговицы или нарезать хлеб, как правило, удобнее только ведущей рукой. Как мы видим, интродукция бимануальных (предметных) действий также плохо переносится с ведущей руки на ведомую.

При попытке найти категориальную переменную (левую или правую руку, а также случаи симультанной интродукции движения), которая позволила бы однозначно различать уровни построения движения в отношении их вступления или исполнения, мы наталкиваемся на ряд препятствий. Они связаны с немонотонностью изменений долевых распределений обеих фаз в ряду убывания, увеличения или какой-либо другой группировки уровней (и подуровней) построения движений. Один из вариантов ее решения — исключить из рассмотрения подуровень С1 на основании того, что это единственная «задача на слежение». Тогда группу действий от группы движений в фазе промежуточного контроля отличает меньшее количество симультанных циклов. По доле циклов, начатых левой рукой, различия наблюдаются только у низших координаций, т. е. у уровня В и подуровня С1 от остальных уровней и подуровней (включая их самих) — для уровня В характерно наименьшее количество таких циклов, а для подуровня С1, напротив — наибольшее.

Примечательно, что уровень В отличается сочетанием высокой частоты симультанных циклов и малой частоты циклов, начатых левой рукой, по сравнению с высшими уровнями. Отсюда можно заключить, что мы наблюдаем не чисто «технический» или «статистический» эффект того, что частота одновременных циклов является следствием равной предпочтительности левой и правой рук в семантически простых заданиях (как можно было бы подумать, анализируя уровень С2, которому свойственны повышенная частота и «левых», и симультанных циклов), а именно двигательные паттерны (предпочтительность руки в той или другой ситуации) и временные характеристики (доля одновременных циклов), свойственные уровням построения движения.

Наконец, обсудим отличие одной фазы от другой по количеству статистических различных пар сравнений (табл. 2 и 3). Напомним, что по результатам парных сравнений в фазе интродукции уровень действий «выпячивается» на фоне остальных; кроме того, различаются между

собой два подуровня пространственного поля. Аналогичные статистические процедуры, примененные к фазе промежуточного контроля, позволяют выделить уже четыре группы движений. Полученные данные корреспондируют с тем, что, с одной стороны, на латентной стадии происходит распознавание (категоризация) и первичный (хоть и основательный) подход к решению двигательной задачи, но по своему ходу движение (особенно если оно «сложное») уточняется, модифицируется, обновляется [7]. Также эти данные (пока что на описательном уровне) позволяют уточнить некоторые аспекты проблемы «отсутствия повторяемости движения» [10, с. 137], в которой отражена диалектическая связь движения и образа. Можно сказать, что движение достраивается в ходе своего осуществления.

Выводы

1. В двигательном акте целесообразно выделять две фазы: интродуктивную (обозначающую вступительную часть движений) и процессуальную, в которой осуществляется промежуточный контроль. В общем виде к исполнению бимануального движения приступают левой рукой, но по ходу мануальное исполнение «выравнивается» в сторону правой руки в соответствии с двигательной задачей. При этом обе фазы строго не связаны между собой.

2. Исключением первого пункта является уровень действия, у которого фазы интродукции и промежуточного контроля согласованы между собой по долям, а мануальное предпочтение находится в соответствии с доминирующим полушарием.

3. Содержательная сторона двигательной задачи влияет на ручное предпочтение и исполнение бимануальных движений. По совокупному профилю фаз интродукции и промежуточного контроля решение двигательной задачи диверсифицируется, обособляется в соответствии со своим классом.

4. Движение достраивается по ходу своего осуществления. Актуализация и модификация движения осуществляется посредством промежуточного контроля, кольцевой связи текущего и конечного образов.

A study of two phases (introduction and intermediate control) of bimanual graphomotor activity was conducted. The hypothesis is that the initial (introductory) and executive phases of a bimanual movement differ in manual preference, and the sign of this difference depends on the content of the motor task, which is determined by the level of movement construction (according to N. A. Bernstein). The hypothesis was confirmed by experiment in which subjects performed bimanual movements, simultaneously drawing contours of various configurations on two tablets. Tasks specific to each leading level of construction were selected: graphomotor test (B), tracing a square along a dotted contour (C1), drawing a square by memory (C2), drawing a house (D), writing the word "dad" («папа» in Russian) in block letters (E). Frequency analysis of manual preference was carried out. It has been established that in most cases the introduction begins with the left hand (except for level D), and the execution continues

with the right. However, even within the executive stage, the leading hand can change. This does not match with the data that sign of synchronization (which hand should be the leading one) is determined and does not change during the executive phase of the movement.

Keywords: bimanual coordination, manual asymmetry, level of movement construction, physiology of activity, graphomotor activity.

Список литературы

1. Айламазьян А. М. Движение и становление личности / А. М. Айламазьян // Национальный психологический журнал. — 2017. — № 2 (26). — С. 73–84.
Ailamaz'yan A. M. Dvizhenie i stanovlenie lichnosti / A. M. Ailamaz'yan // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2017. — № 2 (26). — S. 73–84.
2. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. — Москва : Медгиз, 1947. — 253 с.
Bernshtein N. A. O postroenii dvizhenii / N. A. Bernshtein. — Moskva : Medgiz, 1947. — 253 s.
3. Вассерман Л. И. Методы нейропсихологической диагностики : практическое руководство / Л. И. Вассерман, С. А. Дорофеева, Я. А. Меерсон. — Санкт-Петербург : Стройлеспечатъ, 1997.
Vasserman L. I. Metody neiropsikhologicheskoi diagnostiki : prakticheskoe rukovodstvo / L. I. Vasserman, S. A. Dorofeeva, Ya. A. Meerson. — Sankt-Peterburg : Stroilespechat', 1997.
4. Гордеева Н. Д. Многоструктурный анализ исполнительской деятельности / Н. Д. Гордеева, В. М. Девишвили. — Москва : Наука, 1975. — 374 с.
Gordeeva N. D. Mnogostrukturnyi analiz ispolnitel'noi deyatel'nosti / N. D. Gordeeva, V. M. Devishvili. — Moskva : Nauka, 1975. — 374 s.
5. Гордеева Н. Д. Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. — Москва : Изд-во МГУ, 1982. — 208 с.
Gordeeva N. D. Funktsional'naya struktura deistviya / N. D. Gordeeva, V. P. Zinchenko. — Moskva : Izd-vo MGU, 1982. — 208 s.
6. Гордеева Н. Д. Экспериментальная психология исполнительского действия / Н. Д. Гордеева. — Москва : Тривола, 1995. — 324 с.
Gordeeva N. D. Eksperimental'naya psikhologiya ispolnitel'nogo deistviya / N. D. Gordeeva. — Moskva : Trivola, 1995. — 324 s.
7. Гордеева Н. Д. Особенности организации серийных сенсомоторных действий / Н. Д. Гордеева, И. В. Евсевичева, А. А. Корнеев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2007. — № 4. — С. 64–74.
Gordeeva N. D. Osobennosti organizatsii seriinykh sensomotornykh deistvii / N. D. Gordeeva, I. V. Evsevicheva, A. A. Korneev // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2007. — № 4. — S. 64–74.
8. Гутник Б. И. Асимметрия рук: центральное или периферическое происхождение? / Б. И. Гутник, В. И. Кобрин, Р. Дегабриль // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. — Москва : Научный мир, 2009. — 836 с.
Gutnik B. I. Asimetriya ruk: tsentral'noe ili perifericheskoe proiskhozhdenie? / B. I. Gutnik, V. I. Kobrin, R. Degabril' // Rukovodstvo po funktsional'noi mezhpolusharnoi asimmetrii. — Moskva : Nauchnyi mir, 2009. — 836 s.
9. Зинченко В. П. Восприятие и визуальная культура / В. П. Зинченко. — Москва ; Санкт-Петербург : ЦГИ «Принт», 2016. — 504 с.
Zinchenko V. P. Vospriyatie i vizual'naya kul'tura / V. P. Zinchenko. — Moskva ; Sankt-Peterburg : TsGI «Print», 2016. — 504 s.
10. Зинченко В. П. Интуиция Н. А. Бернштейна: движение — это живое существо / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 135–138.

Zinchenko V. P. Intuitsiya N. A. Bernsheina: dvizhenie — eto zhivoe sushchestvo / V. P. Zinchenko // *Voprosy psikhologii*. — 1996. — № 6. — S. 135–138.

11. *Зинченко В. П.* Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. — Москва : Изд-во МГУ, 1983.

Zinchenko V. P. Metodologicheskie voprosy psikhologii / V. P. Zinchenko, S. D. Smirnov. — Moskva : Izd-vo MGU, 1983

12. *Зинченко В. П.* Психология предметного действия / В. П. Зинченко. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — 384 с.

Zinchenko V. P. Psikhologiya predmetnogo deistviya / V. P. Zinchenko. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. — 384 s.

13. *Кришталь В. Н.* Синхронизация бимануальных графических движений с разной семантической нагрузкой / В. Н. Кришталь, О. А. Гончаров // *Психологические исследования*. — 2022. — Т. 15, № 85–86. — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v15i85.1328>

Krishtal' V. N. Sinkhronizatsiya bimanual'nykh graficheskikh dvizhenii s raznoi semanticheskoi nagruzkoi / V. N. Krishtal', O. A. Goncharov // *Psikhologicheskie issledovaniya*. — 2022. — Т. 15, № 85–86. — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v15i85.1328>

14. *Леонтьев А. Н.* Восстановление движения. Психофизиологическое исследование восстановления функций руки после ранения / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. — Москва : Советская наука, 1945.

Leont'ev A. N. Vosstanovlenie dvizheniya. Psikhofiziologicheskoe issledovanie voss-tanovleniya funktsii ruki posle raneniya / A. N. Leont'ev, A. V. Zaporozhets. — Moskva : Sovetskaya nauka, 1945.

15. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия : учеб. пособие / Е. Д. Хомская, Н. Н. Привалова, Е. В. Ефимова [и др.]. — Москва : МГУ, 1995.

Metody otsenki mezhpolusharnoi asimmetrii i mezhpolusharnogo vzaimodeistviya : ucheb. posobie / E. D. Khomskaya, N. N. Privalova, E. V. Efimova [i dr.]. — Moskva : MGU, 1995.

16. *Franz E. A.* Does Handedness Determine Which Hand Leads in a Bimanual Task? / E. A. Franz, A. Rowse, B. Ballantine // *Journal of Motor Behavior*. — 2002. — No. 34 (4). — P. 402–412.

17. Hemispheric asymmetry in cerebral activity during rhythmic bimanual coordination / P. Viviani, D. Perani, F. Grassi [et al.] // *Journal of Cerebral Blood Flow and Metabolism*. — 1998. — Vol. 15, No. 1. — S. 865.

18. *Neely K.* Manual asymmetries in bimanual reaching: The influence of spatial compatibility and visuospatial attention / K. Neely, G. Binsted, M. Heath // *Brain and Cognition*. — 2005. — No. 57.1. — P. 102–105.

19. *Semjen A.* Hand coordination in bimanual circle drawing / A. Semjen, J. J. Summers, D. Cattaert // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. — 1995. — No. 21. — P. 1139–1157 p.

20. *Stucchi N.* Cerebral dominance and asynchrony between bimanual two-dimensional movements / N. Stucchi, P. Viviani // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. — 1993. — Vol. 19, No. 6. — P. 1200–1220.

21. *Swinnen S. P.* Between-limb asynchronies during bimanual coordination: Effects of manual dominance and attentional cueing / S. P. Swinnen, K. Jardin, R. Meulenbroek // *Neuropsychologia*. — 1996. — Vol. 34, No. 12. — P. 1203–1213.

22. *Turvey M. T.* Preliminaries to a theory of action with reference to vision / M. T. Turvey // *Perceiving, Acting and Knowing: Towards an Ecological Psychology*. — New York, 1977.

23. *Viviani P.* Hemispheric asymmetries and bimanual asynchrony in left- and right-handers / P. Viviani, D. Perani, F. Grassi // *Exp. Brain Res*. — 1998. — No. 120. — P. 531–536.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2024_1_77

EDN: QMWXLQ

Е. В. Забелина

доктор психологических наук, доцент, профессор, ФГБОУ
ВО «Челябинский государственный университет».
ORCID: 0000-0002-2365-6016

И. Н. Солодов

психолог, Плавучая атомная теплоэлектростанция
(ПАТЭС). ORCID: 0009-0000-6830-9088

Фатализм как предмет психологического исследования: теоретический анализ

Е. V. Zabelina

Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the
Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0002-2365-6016

I. N. Solodov

Psychologist, Floating nuclear thermal power plant (FNPP).
ORCID: 0009-0000-6830-9088

Fatalism as an Object of Psychological Research: Theoretical Analysis

Статья посвящена теоретическому анализу понятия «фатализм» в философии и психологии, определению видов и детерминант фатализма, выявлению его связи с другими явлениями, а также обоснованию фатализма как позитивного психологического феномена. Согласно проанализированным работам, фатализм понимается как внешний локус контроля, вера в предопределенность жизненных событий, принятие реальности или навык преодоления трудностей. Несмотря на то что фатализм обычно ассоциируется с негативным влиянием на психику человека, подразумевая под собой пассивное восприятие окружающей среды, обнаружены исследования, отмечающие ресурсность фатализма в совладании со сложными жизненными ситуациями. На данный момент в отечественной науке отмечается дефицит исследований, посвященных изучению фатализма, что ставит задачу теоретической и эмпирической проработки данного явления в психологии.

Ключевые слова: фатализм; активный фатализм; классический фатализм; религиозный фатализм; причинный детерминизм.

Введение

Фатализм традиционно понимается как философское учение, согласно которому все происходящие в мире процессы изначально предопределены внешним влиянием (Богом, судьбой), тем самым человек лишается возможности влиять на свое социальное положение и личное развитие. Фатализм находил сторонников на протяжении истории человечества в Античности, Средневековье, в истории Нового времени, оставаясь актуальным и в настоящее время.

Актуальность изучения фатализма сегодня заключается в необходимости углубленного исследования влияния фаталистических взглядов на способность человека преодолевать жизненные трудности. Необходимость изучения фатализма обусловлена, главным образом, крайне малой изученностью данного явления в психологии, а также противоречиями в результатах исследований влияния фатализма на людей. Согласно последним данным, фатализм может выступать и как фактор усугубления депрессии [36; 40], и как инструмент преодоления тревожных и депрессивных расстройств [35; 37].

Целью настоящего исследования является проведение обзора работ, связанных с тематикой фатализма в философии и психологии, с целью постановки задач последующих теоретических и эмпирических исследований. Главным исследовательским вопросом является следующий: может ли фатализм быть инструментом преодоления депрессивных и тревожных расстройств у человека. Для ответа на данный вопрос авторы статьи ставят перед собой следующие задачи:

- провести анализ работ по теме фатализма в философии с целью рассмотрения основ изучения данного учения;
- обозначить виды фатализма посредством изучения современных исследований о связи фатализма и депрессии;
- выявить социально-культурные маркеры фатализма на примере сравнения западных и восточных культур;
- изучить связь фатализма и локуса контроля;
- рассмотреть возможность изучения фатализма как позитивного психологического феномена.

Фатализм в философии

С древнейших времен под влиянием религиозного мировосприятия неизбежность судьбы была основным типом мировоззрения людей, на которых оказывали влияние сначала древние языческие верования, астрология и т. п., а в дальнейшем и мировые религии. Под воздействием подобных общественных настроений сформировалось фаталистическое мировосприятие, носившее поначалу массовый характер, но затем, по разным причинам, ослабевшее и индивидуализировавшееся.

Основоположником исследования фатализма является Аристотель, сформулировавший классический аргумент в пользу фатализма. Аристотель высказывает несколько тезисов, в том числе относительно событий настоящего и прошлого [2].

Идид IV в своем эссе рассматривал фатализм через силу движущих поведением человека мотивов: «Каким образом мы можем знать, что сильнейший мотив всегда побеждает, если мы не знаем, какой мотив сильнейший? Подобное суждение предполагает какое-то общее мерило, при помощи которого можно определить силу мотивов» [15, с. 328].

Философы Луис де Молина (1535–1600) и Элвин Плантаinga утверждали: «Бог знает не только то, что реальные люди будут свободно делать в будущем, но и то, что каждое свободное существо сделало бы при каждом наборе возможных обстоятельств» [10, с. 131].

Раскрытие понимания фатализма невозможно без введения и пояснения понятия причинного детерминизма. Причинный детерминизм — это идея о том, что каждое событие вызывается предшествующими событиями и условиями, а также законами природы. Ярчайшими представителями детерминизма были Спиноза и Лейбниц. Спиноза считал, что отдельный человек для мироздания лишь пылинка, поэтому бессмысленно ожидать того, чтобы пылинка взяла на себя храбрость и была способна распоряжаться собой [11].

Корни понятия детерминизма восходят к распространенной философской идее: «Всё, что угодно, в принципе может быть объяснено, или всё, что существует, имеет достаточные основания существовать и существовать именно так, как оно существует, а не иначе» [8, с. 6]. Разновидностью детерминизма является каузальный детерминизм — это позиция, согласно которой причинами всего, что случается или существует, являются достаточные предшествующие условия, исключающие возможность чему-то случиться или существовать по-другому, чем это случается или существует. Человеческие размышления, выбор и действия совершенно бесполезны, поскольку то, что предначертано, произойдет независимо от того, какой выбор совершил кто-либо [20].

При этом все больше ученых-философов полагает, что универсальных, не допускающих исключений, истинных законов природы не существует. Среди тех, кто придерживается этой позиции, есть влиятельные философы, такие как Нэнси Картрайт [5], Бас ван Фраасен [16] и Джон Дюпре [4]. Согласно им, вывод прост: детерминизм — ложное учение.

Детерминизм и фатализм нельзя отождествлять полностью, так как фатализм не может быть отделен от религии, а проблематика детерминизма основывается на естественных законах природы. Можно сделать вывод, фатализм — это положение, согласно которому всякому событию (или — в некоторых версиях — по крайней мере некоторым событиям) предначертано случиться, что бы ни делал конкретный человек. Источ-

ником, гарантирующим, что эти события произойдут, служит не власть законов природы или причинно-следственных связей над тем, как развиваются события, но воля богов, их божественное предвидение или некий присущий Вселенной телеологический аспект.

Проблеме фатализма посвящено огромное количество теоретических работ авторитетных философов, рассматривающих фатализм с различных точек зрения, при этом нельзя не отметить, что фатализм рассматривался не только как слепое повиновение судьбе, но и как способ обретения душевного спокойствия. При рассмотрении учений античных философов видно, что уже тогда они рассматривали положительные стороны фатализма при преодолении горя [12]. Представители стоицизма утверждали, что один из способов сохранить безмятежность — занять фаталистическую позицию по отношению к происходящему. Согласно Сенеке, нужно отдаться судьбе, поскольку «большое утешение — знать, что тебя тащит вместе со всей Вселенной» [12]. По Эпиктету, мы должны твердо помнить, что являемся лишь актерами в пьесе, написанной кем-то другим. Мы не можем выбирать свою роль в этой пьесе, но, какая бы нам ни досталась, должны играть ее наилучшим образом [13].

Стоики рассматривают фатализм с точки зрения невозможности повлиять на свое прошлое. Подобный подход предостерегает от того, чтобы человек жил планируя свое будущее, а не жил воспоминаниями о прошлом, при этом не отрицая важность извлекать уроки из прошлого. Стоицизм также учит фаталистически принимать настоящее время, так как возможно что-то изменить только через определенный промежуток времени (минуту, день, год), в настоящий момент, в данную секунду повлиять на ситуацию не имеется возможности. Так, совет Эпиктета «принимать происходящее таким, каково оно есть» отражает принятие фаталистически прошлого и настоящего [19].

Фатализм, пропагандируемый стоиками, учит не делать акцент на негативной стороне произошедших событий: вместо того чтобы думать, как ситуация могла бы ухудшиться, мы отказываемся думать, как бы она могла улучшиться. Сторонники стоицизма считают, что благодаря подобному подходу событие независимо от его тяжести гораздо проще преодолеть [29]. Стоики считают, что человек в любом случае пойдет по судьбоносному пути, а вопрос лишь, как он пойдет: быстро и с легкостью, даже пользуясь помощью судьбы, либо будучи недовольным ею, с большими препятствиями и проблемами [9].

Таким образом, фатализм в философии представляет собой учение о невозможности изменить свою судьбу, о закономерности всех происходящих событий, о предопределённости окружающего мира [12]. Фатализм совершенно исключает момент свободы, свободного выбора субъекта, активную роль деятельностного человека. Уж коль скоро существуют и действуют объективные законы общественного развития, то

ни о какой активности человека речи быть не может, ему остается пассивно ждать, когда эти законы автоматически возьмут свое [7]. При этом рассматривая учения философов о фатализме, можно прийти к выводу, что данное направление философии тесно переплетается с современной психологией, являясь основой для понимания человеческого мировосприятия и его влияния на совершаемую человеком деятельность.

Виды фатализма и депрессия

Недавние исследования указывают на необходимость многогранного понимания фатализма [34; 29]. Существуют противоречивые данные о связи фатализма и депрессивных состояний. В частности, это зависит от того, о каком виде фатализма идет речь. Чаще всего выделяют классический и активный виды фатализма.

Классический фатализм — это вера в то, что событиям предначертано произойти независимо от предпринимаемых людьми действий [6]. Фатализм в этом понимании положительно коррелирует с симптомами депрессии и более высоким уровнем поддержки внешнего локуса контроля [39]. Обнаружено, что фаталистические убеждения положительно связаны с депрессией, пессимизмом, низкой самооценкой, меньшей социальной поддержкой и более пассивным преодолением трудностей [36; 40]. Также было обнаружено, что классический фатализм является фактором риска безнадежности, депрессии и возможных попыток самоубийства [30].

Все описанные выше исследования демонстрируют, что фаталистическое мировосприятие является источником развития депрессивных настроений и, как следствие, служит фундаментом развития депрессии. Робертс предположил, что классический фатализм увеличивает уязвимость человека к депрессии за счет снижения воли и способности справляться с огромными ситуативными требованиями [36].

Активный фатализм можно определить как веру в предопределенное будущее в сочетании с верой в то, что человек должен внести свой вклад, чтобы это предопределенное будущее осуществилось [24]. Следовательно, активный фатализм предположительно должен отрицательно коррелировать с симптомами депрессии, внешним локусом контроля и непродуктивными стратегиями совладания с трудностями. В действительности результаты исследования показывают, что активный фатализм положительно коррелирует с позитивными навыками совладания и отрицательно — с депрессией и внешним локусом контроля [39].

Исследование влияния фатализма на людей, проводимое в странах с преобладающим влиянием религии, демонстрирует, что активный фатализм способствует преодолению депрессивных и тревожных расстройств, подразумевая под собой приложение усилий при преодолении

жизненных препятствий, тем самым отличаясь от классической формы фатализма [39]. Фактически некоторые люди в отдельных культурах могут использовать фаталистические убеждения как полезную стратегию адаптации к жизненным трудностям [23; 3; 31; 32].

Это подтверждает гипотезу и позволяет предположить, что может существовать несколько форм фатализма, каждая из которых по-разному предсказывает психическое здоровье. Активная форма фатализма отрицательно влияет на развитие депрессии, что свидетельствует в пользу того, что эта форма фатализма на самом деле может быть связана с защитными механизмами от депрессивных реакций.

Активный фатализм можно охарактеризовать как фатализм, который включает в себя элемент индивидуальной деятельности с возможностью для человека активно влиять на свое будущее. Активный фатализм включает в себя комбинированную стратегию преодоления трудностей, при которой человек принимает свою жизненную ситуацию и скорее устойчив, чем безнадёжен в отношении результата [39].

Таким образом, доказано, что фатализм разделяется как минимум на два вида (классический и активный) и в зависимости от этого по-разному воздействует на состояние и поведение человека. Активный фатализм может являться дополнительным инструментом в преодолении депрессивных и тревожных расстройств, помогая справляться с жизненными трудностями через принятие произошедшего события и приложение усилий для изменения негативной ситуации.

Социально-культурные маркеры фатализма

Многие религии, предлагая учение о личной свободе, подчеркивают важность внешних факторов, определяющих жизнь людей (например, воли и судьбы Бога). Таким образом, следует ожидать индивидуальных и межкультурных различий во влиянии фаталистического мировоззрения на разных людей.

В разных культурах существует множество вариаций реагирования на влияние внешних факторов на человека. Например, западные культуры склонны подчеркивать самоопределение, тогда как восточные склонны признавать важность неличностных факторов в определении жизненных обстоятельств [25; 32].

Исследование, проведенное в Турции, показало, что фаталистические убеждения положительно связаны с академической успеваемостью и экономической конкурентоспособностью на национальном уровне [45]. Следовательно, контрольные убеждения могут иметь разные эффекты в зависимости от контекстуальных и личностных переменных.

Среди демографических переменных, лежащих в основе фаталистических взглядов, наиболее важными оказались образование и доход. Со-

гласно данным исследований, более низкий уровень образования и более низкий доход связаны с более высокой степенью фатализма [43; 27].

Фатализм формирует определенные установки у различных классов людей под влиянием сопутствующих факторов (религии, воспитания, социального окружения, условий жизни), поскольку влияние установок на формирование картины человеческого поведения — доказанный научный факт [22; 42]. Таким образом, разностороннее изучение социально-культурных факторов необходимо для полноценного понимания формирования фатализма в социуме.

Фатализм и локус контроля

Исследование фатализма напрямую пересекается с проработкой концепции, связанной с личной свободой воли, а именно с локусом контроля [18; 17].

Широко распространено мнение, что внутренний локус контроля, подчеркивающий личное влияние на жизненные обстоятельства, необходим для положительного психического здоровья [26]. С другой стороны, вера в божественный контроль как внешний локус контроля является фундаментальным элементом фатализма [34].

Локус контроля относится к степени, в которой человек приписывает себе влияние на жизненные события, независимо от того, является ли результат случайным или зависит от его собственного поведения [37]. Люди с внутренним локусом контроля считают, что события зависят от их поведения, отношения или качеств. С другой стороны, люди с внешним локусом контроля считают, что события происходят благодаря удаче, случайности, судьбе или другим внешним событиям или источникам [38].

Предположение о том, что внутренний локус контроля всегда и универсально хорош, а внешний локус контроля (например, локус контроля судьбы) всегда и универсально плох, подвергалось сомнению некоторыми исследователями. Фернхэм [14] предполагает, что, столкнувшись с неудачей, люди с внутренним локусом контроля с большей вероятностью возьмут на себя ответственность за плохие последствия своих действий, чем люди с внешним локусом контроля, что может привести к снижению самооценки.

Люди с внутренним локусом контроля также могут быть менее успешными в реагировании на неконтролируемые события, чем люди с внешним локусом контроля. С другой стороны, убеждения о внешнем контроле могут быть полезны в определенных контекстах. Стигльбауэр [43] показал, что люди с убеждениями о внешнем контроле показывают более высокий уровень благополучия, чем люди с убеждениями о внутреннем контроле. Этот вывод может быть обусловлен более высо-

кой склонностью к самообвинению среди людей с внутренним локусом контроля [43].

При рассмотрении понятия локуса контроля важно учитывать национальные особенности выборки. Исследования демонстрируют, что внешний локус контроля менее сильно связан с тревогой в коллективистских культурах, чем в индивидуалистических [21]. Эта гипотеза была основана на том факте, что многие религии в той или иной степени пропагандируют фатализм и веру во внешний контроль. Например, большинство религий подчеркивают влияние сверхъестественных сил (Бога, ангелов, демонов) или судьбы на жизнь людей [1; 40].

С использованием международных данных можно увидеть, что религиозность связана с более фаталистическим отношением к жизни независимо от конкретной религиозной принадлежности. Материалы исследований показывают, что личная и национальная религиозность уменьшила негативные связи между фаталистическими убеждениями и удовлетворенностью жизнью. Результаты исследований показывают, что религиозные люди менее зависимы от восприятия личной свободы действий при оценке своей жизни [41; 28]. Из этого следует, что чем религиознее человек, тем выше его склонность к фаталистическому мировоззрению, и как следствие больше склонность к внешнему локусу контроля. Подобное влияние может выступать как дополнительный фактор развития депрессивных переживаний, но, с другой стороны, может являться дополнительным ресурсом преодоления трудностей.

Фатализм в клинических исследованиях

В науке встречаются исследования фатализма в контексте отношения к болезни. «Фаталистический волюнтаризм» — еще одна концепция, вытекающая из более широкой концептуализации фатализма. Ченг [21; 44] и другие ученые исследовали роль фатализма в выживаемости китайских женщин с онкологическими заболеваниями. Исследователи обнаружили, что участники исследования активно боролись за жизнь, одновременно проводя пассивную когнитивную оценку рака. Эти, казалось бы, противоречивые когнитивные и поведенческие стратегии преодоления трудностей предполагают сложную систему убеждений, поддерживающую возникающую концепцию «фаталистического волюнтаризма» [21; 44]. То есть фаталистический волюнтаризм представляется как сочетание фаталистического принятия того, как обстоят дела, и приложения личных усилий для изменения ситуации, тем самым являясь схожим понятием с активным фатализмом [33].

На сегодняшний день лишь немногие исследования изучали многогранную суть фатализма. Поддерживая идею об активном аналоге фатализма рака, Морган назвал «противораковый активизм» «решительны-

ми действиями и мотивацией для преодоления негативных взглядов на рак и достижения цели решения проблем рака» [34, с. 239]. Морган [34] представил «противораковый активизм» как противоположность «раковому фатализму»; суть первого в том, что человек принимает активное участие в профилактике, сохраняет надежду, а вера побеждает страх. Исследуемые пациенты верили в роль божественного в формировании их жизни наряду с верой в то, что исход рака может быть изменен их собственными действиями и действиями медицинских работников.

Из-за этих противоречивых результатов о влиянии фатализма на поведение, связанное с проблемами со здоровьем, можно сделать вывод о том, что может существовать несколько форм фатализма с различным влиянием на поведение человека в бытовых и экстремальных ситуациях.

Фатализм как позитивный психологический феномен

Понимание фатализма как безоговорочного покорения судьбе не столь однозначно, как принято считать, об этом свидетельствуют последние исследования религиозного фатализма [25]. Результаты исследования демонстрируют, что человек, верящий в силу судьбы, реже впадает в депрессию и менее подвержен неврозам из-за происходящих событий. Вера в то, что все происходящее — часть жизненного пути, снимает с человека ответственность за его несовершенства и неудачи, тем самым являясь инструментом преодоления трудностей [25].

Фаталистическое восприятие мира может стать помощником в сложных жизненных ситуациях, когда фатализм выступает источником принятия уже произошедшей ситуации. Примером может послужить ситуация потери по не зависящим от человека причинам (уход близкого человека, природные и техногенные катастрофы).

Одной из неизученных сторон влияния фатализма на внутренний мир человека является форма проекции фаталистических настроений на еще не произошедшее событие с заранее выраженным пессимистическим настроем. К примеру, человек заранее убеждает себя, что не сможет сдать экзамен, но все равно готовится к нему и идет его сдавать. Подобное поведение помогает человеку заранее подготовиться к негативному результату и более спокойно принять его, при этом в случае успеха (сдачи экзамена) человек значительно сильнее испытывает положительные эмоции.

Хорошо известны исторические случаи проявления фатализма с положительным подтекстом. К примеру, во время войн зафиксировано множество подвигов у солдат, примеры которых часто выходят за рамки восприятия человеческих возможностей. Солдаты, непоколебимо верящие в важность выполняемой ими миссии, настраивали себя на свою непобедимость в бою и бесстрашие, своими установками помогая себе справляться

с любыми испытаниями. Подобные примеры демонстрируют недостаточное изучение феномена фатализма и его влияния на поведение человека в бытовых, трудовых, экстремальных условиях жизни и ставят задачу новых теоретических и эмпирических исследований фатализма.

Заключение

На основе теоретического анализа можно сделать следующие выводы.

1. Фаталистическое отношение к жизни — недостаточно изученный в психологии вопрос; разностороннее изучение формирования фаталистических взглядов у различных слоев общества необходимо для полноценного понимания процесса формирования личности человека.

2. Фатализм можно разделить как минимум на два вида: непосредственно классический фатализм и активный фатализм как метод преодоления депрессивных состояний.

3. Влияние религиозности на преодоление жизненных трудностей не однозначно, повышенная вера во внешнее влияние может быть как источником развития депрессивных состояний, так и дополнительным ресурсом совладения с негативными жизненными ситуациями.

4. Существуют различия в уровне фатализма в разных культурах. Западные культуры склонны формировать самоопределение человека, тогда как восточные — в большей мере признают важность неличностных факторов в определении жизненных обстоятельств. Таким образом, разностороннее изучение социально-культурных факторов необходимо для полноценного понимания формирования фатализма в социуме.

5. Исследование фатализма напрямую пересекается с проработкой концепции, связанной с личной свободой воли, а именно с локусом контроля. Доказано, что внутренний локус контроля, подчеркивающий личное влияние на жизненные обстоятельства, необходим для положительного психического здоровья. С другой стороны, вера в божественный контроль как внешний локус контроля является фундаментальным элементом фатализма и может положительно влиять на уровень благополучия человека.

6. Результаты отдельных исследований отмечают, что фаталистическое восприятие мира может стать помощником в сложных жизненных ситуациях. Однако недостаточность изучения этой стороны фатализма ставит задачу новых теоретических и эмпирических исследований фатализма.

The article is devoted to the theoretical analysis of the concept of fatalism in philosophy and psychology, defining the types and determinants of fatalism, revealing its association with other phenomena, as well as substantiation of fatalism as a positive psychological phenomenon. According to the analysis, fatalism is understood as an external locus of control, a belief in the predetermined nature of life events, the acceptance of reality or the skill of

overcoming difficulties. Despite the fact that fatalism is usually associated with a negative impact on the human psyche, implying passive perception of the environment, studies have been found that point to the resource availability of fatalism in coping with complex life situations. At the moment, there is a shortage of studies in domestic science devoted to fatalism, which sets the task of theoretical and empirical research of this phenomenon in psychology.

Keywords: fatalism; active fatalism; classical fatalism; religious fatalism; causal determinism.

Список литературы

1. *Берниу*. Странность веры в свободную волю / Берниу ; Р. Бейнориус [и др.]. — [Б. м.] : [б. и.], 2021.
Berniu. Strannost' very v svobodnuyu volyu / Berniu ; R. Beinorius [i dr.]. — [B. m.] : [b. i.], 2021.
2. *Воробьев В. В.* Античная логика и византийская интеллектуальная традиция: аспекты рецепции / В. В. Воробьев // Логико-философские штудии. — 2017. — Т. 15, № 4.
Vorob'ev V. V. Antichnaya logika i vizantiiskaya intellektual'naya traditsiya: aspekty retseptsii / V. V. Vorob'ev // Logiko-filosofskie shtudii. — 2017. — Т. 15, № 4.
3. *Джошанлоо М.* Связь между фаталистическими убеждениями и благополучием [Электронный ресурс] / М. Джошанлоо. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09814> (дата обращения: 26.02.2024).
Dzhoshanloo M. Svyaz' mezhdu fatalisticheskimi ubezhdeniyami i blagopoluchiem [Elektronnyi resurs] / M. Dzhoshanloo. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09814> (data obrashcheniya: 26.02.2024).
4. *Дюпре Дж.* Природа человека и пределы науки / Дж. Дюпре. — Оксфорд : Издательство Оксфордского университета, 2001.
Dyupre Dzh. Priroda cheloveka i predely nauki / Dzh. Dyupre. — Oksford : Izdatel'stvo Oksfordskogo universiteta, 2001.
5. *Картрайт Н.* Пятнистый мир / Н. Картрайт. — Кембридж : Издательство Кембриджского университета, 1999.
Kartrait N. Pyatnistyi mir / N. Kartrait. — Kembridzh : Izdatel'stvo Kembridzhskogo universiteta, 1999.
6. *Константинов В. Ф.* Философская Энциклопедия : в 5 т. / В. Ф. Константинов. — Москва : Советская энциклопедия, 1960–1970.
Konstantinov V. F. Filosofskaya Entsiklopediya : v 5 t. / V. F. Konstantinov. — Moskva : Sovetskaya entsiklopediya, 1960–1970.
7. *Крапивенский С. Э.* Социальная философия / С. Э. Крапивенский. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
Krapivenskii S. E. Sotsial'naya filosofiya / S. E. Krapivenskii. — Moskva : Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1998.
8. *Лейбниц Г. В.* Антология мировой философии. В 4 т. Т. 2 / Г. В. Лейбниц. — Москва : Мысль, 1970. — 776 с.
Leibnits G. V. Antologiya mirovoi filosofii. V 4 t. T. 2 / G. V. Leibnits. — Moskva : Mysl', 1970. — 776 s.
9. *Лосев А. Ф.* Итоги тысячелетнего развития : кн. I–II : Телеология и фатализм / А. Ф. Лосев. — Москва : Искусство, 1992–1994.
Losev A. F. Itogi tysyacheletnego razvitiya : kn. I–II : Teleologiya i fatalizm / A. F. Losev. — Moskva : Iskusstvo, 1992–1994.
10. *де Молина Л.* О Божественном Предузнании (Часть IV Конкордии) / Л. де Молина. — [Б. м.] : Plantinga, 1974.
de Molina L. O Bozhestvennom Preduznanii (Chast' IV Konkordii) / L. de Molina. — [B. m.] : Plantinga, 1974.

11. *Спиноза Б.* Сочинения. В 2 т. Т. 1 / Б. Спиноза. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Наука, 1999. — 489 с.
Spinoza B. Sochineniya. V 2 t. T. 1 / B. Spinoza. — 2-e izd. — Sankt-Peterburg : Nauka, 1999. — 489 s.
12. *Степин В. С.* Новая философская энциклопедия : в 4 т. / В. С. Степин. — Москва : Мысль, 2001.
Stepin V. S. Novaya filosofskaya entsiklopediya : v 4 t. / V. S. Stepin. — Moskva : Mysl', 2001.
13. *Столяров А. А.* Стоя и стоицизм / А. А. Столяров. — Москва : КАМИ ГРУП, 1995. — 442 с.
Stolyarov A. A. Stoya i stoitsizm / A. A. Stolyarov. — Moskva : KAMI GRUP, 1995. — 442 s.
14. *Фернхэм А.* Вера в справедливый мир: прогресс в исследованиях за последнее десятилетие. Личность и индивидуальные различия / А. Фернхэм. — [Б. м.] : [б. и.], 2003. — С. 795–817.
Fernkhem A. Vera v spravedlivyi mir: progress v issledovaniyakh za poslednee desyatiletie. Lichnost' i individual'nye razlichiya / A. Fernkhem. — [B. m.] : [b. i.], 2003. — S. 795–817.
15. *Фулье А.* Идид IV. Личная свобода. Психологический фатализм или детерминизм // Отрывки из сочинений великих философов / А. Фулье. — Москва : К. Т. Солдатенков, 1895. — С. 328.
Ful'e A. Idid IV. Lichnaya svoboda. Psikhologicheskii fatalizm ili determinizm // Otryvki iz sochinenii velikikh filosofov / A. Ful'e. — Moskva : K. T. Soldatenkov, 1895. — S. 328.
16. *ван Фраасен Б.* Законы и Симметрия. / Б. ван Фраасен. — Оксфорд : Кларендон Пресс, 1989.
van Fraasen B. Zakony i Simmetriya. / B. van Fraasen. — Oksford : Klarendon Press, 1989.
17. *Baumeister R. F.* Choice, free will, and religion / R. F. Baumeister, I. M. Bauer, S. A. Lloyd // Psychol. Relig. Spirituality. — 2010. — Vol. 2, No. 2. — P. 67–82.
18. *Baumeister R. F.* Fatalism and Free Will / R. F. Baumeister. — [S. l.] : [s. n.], 2010.
19. *Bobzien S.* Determinism and Freedom in Stoic Philosophy / S. Bobzien. — Oxford : Clarendon Press Oxford, 1998. — 441 p.
20. *Classical Philosophy* / ed. T. Irwin. — New York : Oxford University Press, 1999.
21. Coping with breast cancer is possible Survival of cancer in Chinese women: the role of fatalism or fatalistic voluntarism / H. Cheng, J. W. H. Seet, S. F. Twinn [et al.] // Cancer Nursing. — 2013. — Vol. 36, No. 3. — P. 236–244. — DOI: <https://doi.org/10.1097/NCC.0b013e31826542b2>
22. De la Justice dans la Révolution et dans l'église, nouveaux principes de Philosophie pratique : Vol. 2 / P.-J. Proudhon. — London : Forgotten Books, 2017. — P. 538–539.
23. *Díaz D.* Fatalism and well-being across Hispanic cultures: the social fatalism scales (SFS) / D. Díaz // Soc. Indic. Res. — 2014. — P. 929–945.
24. *Doğulu C.* A terror management perspective to system justification in disaster context: The case of earthquakes in Turkey : Unpublished doctoral dissertation / C. Doğulu. — Ankara : Middle East Technical University, 2017.
25. *Dzhoshanloo M.* Religioznost' smyagchayet vzaimosvyaz' mezhdru dokhodami i udovletvorennost'yu zhizn'yu vo vsem mire / M. Dzhoshanloo // Sots. Indikator. Rez. — 2017. — P. 731–750.
26. Empowering well-being: validation of a locus of control scale specific to well-being / J. Farnier, R. Shankland, I. Kotsou [et al.] // J. Happiness Stud. / R. Shankland [et al.]. — Vol. 22, No. 8. — P. 3513–3542.
27. Fatalism or destiny? a qualitative study and interpretative framework on Dominican women's breast cancer beliefs / K. R. Flórez, A. N. Aguirre, A. Viladrich [et al.] // Journal of Immigrant and Minority Health. — 2009. — Vol. 11, No. 4. — P. 291–301.

28. Fatalismo reconsidered: a cautionary note for health-related research and practice with Latino populations / A. F. Abraído-Lanza, A. Viladrich, K. R. Flórez [et al.] // *Ethnicity & Disease*. — 2007. — P. 153–158.
29. *Forschner M.* Die Stoische Ethik: ueber den Zusammenhang von Natur-, Sprach- und Moralphilosophie im altstoischen System / M. Forschner. — Stuttgart : [s. n.], 1981. — 327 s.
30. *Harris E. C.* Suicide as an outcome for mental disorders: a meta-analysis / E. C. Harris, B. Barraclough // *The British Journal of Psychiatry*. — 1997. — Vol. 170, No. 3. — P. 205–228.
31. *Joshanloo M.* Cultural religiosity moderates the relationship between perceived social injustice and life satisfaction / M. Joshanloo, D. Wagers, M. H. Bond // *Individual Differences*. — 2021. — No. 179. — P. 110891. — Persian.
32. *Joshanloo M.* Four fundamental differences in the concept of well-being across cultures / M. Joshanloo, E. Van de Vliert, P. E. Jose // *The Palgrave Handbook of Positive Education*. — Cham, Switzerland: Palgrave MacMillan, 2021.
33. *Liu E. Y.* Fatalistic voluntarism and life happiness in post-socialist China / E. Y. Liu, F. C. Mencken // *Sociological Spectrum*. — 2010. — Vol. 30, No. 3. — P. 270–288. — DOI: <https://doi.org/10.1080/0273217100363545534>.
34. *Morgan P. D.* Fatalism revisited / P. D. Morgan // *Seminars in Oncology Nursing*. — 2008. — Vol. 24, No. 4. — P. 237–245. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2008.08.003>
35. *Renan.* De l'origine du langage, 2-e éd., 1858 // *Essai de mythologie comparée* / Max Müller. — [S. I.] : [s. n.], 1859. — P. 362.
36. *Roberts J.* Aristotle on Responsibility for Action and Character / J. Roberts // *Ancient Philosophy*. — 1984. — Vol. 9, No. 1. — P. 23–36.
37. *Roberts R.* Fatalism and risk of adolescent depression / R. Roberts, C. Roberts, & I. Chen // *Psychiatry-Interpersonal and Biological Processes*. — 2000. — Vol. 63, No. 3. — P. 239–252. — DOI: <https://doi.org/10.1080/00332747.2000.11024917>.
38. *Rotter J. B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement / J. B. Rotter // *Psychological monographs: General and applied*. — 1966. — No. 80.
39. *Shahid F.* Fatalism and Depressive Symptoms: Active and Passive Forms of Fatalism Differentially Predict Depression / F. Shadid, Sh. Beshai1, N. Del Rosario // *Journal of Religion and Health*. — 2020. — Vol. 59, Issue 6.
40. *Solomon R. C.* On fate and fatalism [Electronic resource] / R. C. Solomon // *Philos. East W.* — 2003. — Vol. 53, No. 4. — P. 435–454. — URL: <http://www.jstor.org/stable/1399977> (date of the application: 02.02.2024).
41. Spirituality and locus of control—a rapid literature review / F. Timmins, F. Zhou, K. Leung, M. H. Bond // *Spirituality Clin. Pract.* — 2019. — Vol. 6, No. 2. — P. 83–99.
42. *Valenti G. D.* Instruments measuring fatalism: a systematic review / G. D. Valenti & P. Faraci // *Psychological Assessment*. — 2022. — Vol. 34, No. 2. — P. 159–175.
43. *Yu X.* Direct and indirect relationship between locus of control and depression / X. Yu, & G. Fan // *Journal of Health Psychology*. — 2016. — Vol. 21, No. 7. — P. 1293–1298. — DOI: <https://doi.org/10.1177/1359105314551624>
44. *Zhou F.* Social axioms and achievement across cultures: the influence of reward for application and fate control / F. Zhou, K. Leung, M. H. Bond // *Learn. Individ. Differ.* — 2009. — Vol. 19, No. 3. — P. 366–371.

О. Б. Полякова

кандидат психологических наук, доцент, практический психолог, Центр психологии развития.
ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

Т. И. Бонкало

доктор психологических наук, доцент, начальник отдела ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы». ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-код (РИНЦ): 6572-7417

Особенности самоотношения студенческой молодежи

О. В. Polyakova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist, Center for Developmental Psychology.
ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918

T. I. Bonkalo

Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of Department of the State Budgetary Institution "Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management of the Moscow City Health Department". ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-code (RSCI): 6572-7417

Peculiarities of Self-attitude of Student Youth

Выявлены особенности самоотношения студенческой молодежи: принятие себя и восприятие авторитетными, общительными и энергичными, симпатия и принятие студентов окружающими как общительных и серьезных; уровень выше среднего психологического профиля ценности себя и любви мира; средний уровень себялюбия; уровень ниже среднего психологического профиля хорошего слуги, но плохого хозяина; низкий уровень психологического профиля отстраненности с недоверием. Установлены: заметная связь между психологическим профилем ценности себя и любви мира и восприятием окружающими студентов как общительных и серьезных, и восприятием студентами себя авторитетными, общительными и энергичными, и себялюбием; умеренная связь между отношением окружающих и студенческим самоотношением и себялюбием.

Ключевые слова: отношение, самоотношение, студенты, студенческая молодежь, принятие себя, отношение окружающих, психологический профиль ценности себя и любви мира, себялюбие, психологический профиль хорошего слуги, но плохого хозяина, психологический профиль отстраненности с недоверием.

Введение в проблему

В высшей школе профессионализация опирается на профессиональное самосознание, основным компонентом которого выступает учебно-профессиональное самоотношение студентов [2; 5] как достаточно постоянное, целостное, ценностное и эмоциональное отношение к себе как будущим специалистам [7], показатель принятия себя [6; 15].

Особое внимание в профессиональном обучении акцентируется на формировании отдельных составляющих самоотношения студенческой молодежи [19] (любви к себе, самооценки, самопринятии, самоуважения, уверенности в себе) [10] путем прорисовки психологического портрета будущих специалистов [12], развития профессионально важных качеств [4; 8], формирования учебно-профессиональных умений и навыков [11], характеристики траекторий профессиональной самоактуализации [3; 16; 20].

Отношение студентов к своей профессиональной подготовке и себе как субъектам учебно-профессионального процесса [13] коррелирует с отношением к окружающим, а их, в свою очередь, к студенческой молодежи [17; 18].

Разработка эффективных психопрофилактических и психокоррекционных программ базируется на обоснованных научно-психолого-педагогических данных об особенностях самоотношения студенческой молодежи, о специфике их взаимосвязи и структурности самоотношения в целом.

Цель — выявить особенности самоотношения студенческой молодежи.

Задачи:

- 1) определить доминирующий психологический профиль самоотношения студенческой молодежи и его уровень выраженности (психологический профиль отстраненности с недоверием, психологический профиль хорошего слуги, но плохого хозяина, психологический профиль ценности себя и любви мира) согласно концепции психологических профилей самоотношения К. Андре;
- 2) установить степень самоотношения и отношения окружающих с учетом феноменологического понимания этих категорий Е. Д. Малининым;
- 3) диагностировать уровень себялюбия (в хорошем смысле слова: восприятия похвалы, заботы о себе и собственных интересах, зависимости душевного и материального комфорта, нахождения в одиночестве, обучаемости на опыте других, опасения плохого, преодоления препятствий, принятия себя, проявления чувств по отношению к окружающим, учета мнения окружающих) согласно научным взглядам В. Д. Федераловой.

Гипотеза: основными особенностями самоотношения студенческой молодежи будут выступать: достаточно высокий уровень психологиче-

ского профиля ценности себя и любви мира, приближенные портреты самооотношения и отношения окружающих, адекватная степень себялюбия.

Методы

Выявление особенностей самооотношения студенческой молодежи осуществлялось с помощью опросников:

- 1) «Как вы относитесь к самому себе» в авторстве К. Андре (КВОСС А) для определения доминирующего психологического профиля самооотношения студенческой молодежи и его уровня выраженности: психологического профиля отстраненности с недоверием (ППОН), психологического профиля хорошего слуги, но плохого хозяина (ППХСПХ), психологического профиля ценности себя и любви мира (ППЦСЛМ) [1] — в интерпретации результатов исследования О. Б. Поляковой (табл. 1);
- 2) «Каким вы кажетесь окружающим и каковы вы на самом деле» в авторстве Е. Д. Малинина (КВКОКВСД М) для установления степени отношения окружающих (ОО), то есть каким вы кажетесь окружающим по первым трем группам А, Б, В, и самооотношения (СО), то есть каковы вы на самом деле по последним трем группам Г, Д, Е [9];
- 3) «Любите ли вы себя» в авторстве В. Д. Федераловой (ЛВС Ф) для диагностики уровня себялюбия (ΣЛВС Ф) [14] — в интерпретации результатов исследования О. Б. Поляковой (табл. 1).

Таблица 1

Шкалирование балльно-уровневых показателей особенностей самооотношения студенческой молодежи

Аббревиатуры опросников и особенностей самоотношения студенческой молодежи		Уровни особенностей самоотношения студенческой молодежи									
		Низкий (Н)		Ниже среднего (НС)		Средний (С)		Выше среднего (ВС)		Высокий (В)	
		Границы (баллы)									
		от	до	от	до	от	до	от	до	от	до
КВОСС А	ППОН, ППХСПХ, ППЦСЛМ	0	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ЛВС Ф	ΣЛВС Ф	0	10	11	20	21	30	31	40	41	50

Примечание: КВОСС А — «Как вы относитесь к самому себе» в авторстве К. Андре; ППОН — психологический профиль отстраненности с недоверием; ППХСПХ — психологический профиль хорошего слуги, но плохого хозяина; ППЦСЛМ — психологический профиль ценности себя и любви мира; КВКОКВСД М — «Каким вы кажетесь окружающим и каковы вы на самом деле» в авторстве Е. Д. Малинина; СО — самооотношение; ОО — отношение окружающих; ЛВС Ф — «Любите ли вы себя» в авторстве В. Д. Федераловой; ΣЛВС Ф — уровень себялюбия.

Установление взаимосвязи между особенностями самоотношения студенческой молодежи осуществлялось с помощью критерия корреляции К. Пирсона и шкалы Чеддока — Снедекора для определения корреляции: слабой (менее 0,3), умеренной (0,3–0,5), заметной (0,5–0,7), высокой (0,7–0,9) и весьма высокой (более 0,9).

Результаты

В выявлении особенностей самоотношения принимали участие 362 студента московских вузов.

Результаты выявления особенностей самоотношения студенческой молодежи:

1) показали, что:

- студенты воспринимаются как общительные и серьезные, нравятся окружающим, поддерживают друзей в сложных ситуациях, уважают мнение окружающих, ценят дружбу (АБ0) (табл. 2);
- себя студенты воспринимают как авторитетных, общительных и энергичных, испытывают желание быть на лидерских позициях, любят выступать арбитрами в конфликтных и спорных ситуациях, стремятся владеть собой в разных ситуациях и организовывать различные мероприятия, ценят здравомыслие, чувствуют себя на своем месте (ГДЕ) (табл. 2);

2) свидетельствуют о наличии:

- уровня выше среднего психологического профиля ценности себя и любви мира (7,29, активности, альтруизма, желания комфорта и удобства, жизнелюбия, заботливости, крепкого Я, оберегания от неприятностей, принятия себя, радости существования, разносторонности, стремления заботиться о других и себе, стремления к изменению мира в лучшую сторону, стремления помогать людям, счастья взаимодействия с окружающими, уважения к окружающим и себе, удовольствия внимания к себе, ценности своего мнения, энергичности) (табл. 2);
- среднего уровня себялюбия (27,82, жизнерадостности, использования собственных способностей, любви к окружающим, обращения внимания на слабости, ожидания хорошего, потенциальных возможностей, придания жизни индивидуального смысла, редкости ошибочных решений, умения оценивать достоинства окружающих, ценности собственных достоинств, чувства необходимости) (табл. 2);
- уровня ниже среднего психологического профиля хорошего слуги, но плохого хозяина (2,65, внутренних противоречий, внутриличностных конфликтов, закрытости миру, мазохизма, нарциссизма, недооценивания важности личных и чужих потребностей,

некоммуникабельности, неуважения себя, отрешенности от происходящего, отсутствия заботы о себе, тоски, уныния, усталости, эгоизма) (табл. 2);

- низкого уровня психологического профиля отстраненности с недоверием (0,06, аскетизма, бегства от соблазнов, бесчувственности, восприятия собственного Я как иллюзии, заблуждений, навязчивости, неискренности, непонимания других, неуважения окружающих, неуверенности, неудовлетворенности, отстраненности от личных интересов и собственного Я, подозрительности, предубеждений, равнодушия к окружающим и себе, эгоцентризма) (табл. 2).

Результаты установления взаимосвязи между особенностями самоотношения студенческой молодежи показали наличие:

- 1) заметной связи между психологическим профилем ценности себя и любви мира и восприятием окружающими студентов как общительных и серьезных (0,642), и восприятием студентами себя авторитетными, общительными и энергичными (0,597), и себялюбием (0,635), то есть чем выше активность, альтруизм, желание комфорта и удобства, жизнелюбие, заботливость, крепкое Я, оберегание от неприятностей, принятие себя, радость существования, разносторонность, стремление заботиться о других и себе, стремление к изменению мира в лучшую сторону, стремление помогать людям, счастье взаимодействия с окружающими, уважение к окружающим и себе, удовольствие внимания к себе, ценность своего мнения, энергичность, тем выше симпатия окружающих, поддержка друзей в сложных ситуациях, уважение мнения окружающих, ценность дружбы, желание быть на лидерских позициях, любовь выступать арбитрами в конфликтных и спорных ситуациях, стремление владеть собой в разных ситуациях и организовывать различные мероприятия, ценность здравого смысла, чувство себя на своем месте, жизнерадостность, использование собственных способностей, любовь к окружающим (табл. 2);
- 2) умеренной связи между:
 - отношением окружающих (восприятием студентов общительными и серьезными, симпатией к ним, поддержкой в сложных ситуациях, уважением мнения, ценностью дружбы) и студенческим самоотношением (0,389), и себялюбием (0,447, обращением внимания на слабости, ожиданием хорошего, потенциальными возможностями), то есть чем выше позитивное отношение окружающих, тем выше самоотношение студенческой молодежи и себялюбие;
 - студенческим самоотношением и себялюбием (0,459, приданием жизни индивидуального смысла, редкости ошибочных реше-

ний, умением оценивать достоинства окружающих, ценностью собственных достоинств, чувством необходимости), то есть чем выше студенческое самоотношение, тем выше себялюбие;

- психологическим профилем ценности себя и любви мира и психологическим профилем хорошего слуги, но плохого хозяина (0,362, внутренними противоречиями, внутриличностными конфликтами, закрытостью миру, недооцениванием важности личных и чужих потребностей, неуважением себя, отрешенностью от происходящего, отсутствием заботы о себе, тоской, унынием, усталостью), то есть чем выше психологический профиль ценности себя и любви мира, тем выше психологический профиль хорошего слуги (предпочтение общественных интересов), но плохого хозяина (ситуативное игнорирование личных интересов и потребностей) (табл. 2).

Таблица 2

Результаты выявления особенностей самоотношения студенческой молодежи и связи особенностей между собой

Аббревиатуры опросников и особенностей самоотношения студенческой молодежи		КВОСС А (САЗ баллов и уровни)			КВКОКВСД М (анagramмы)		ЛВС Ф (САЗ баллов и уровни)
		ППОН 0,06 Н	ППХСПХ 2,65 НС	ППЦСЛМ 7,29 ВС	ОО АБ0	СО ГДЕ	ΣЛВС Ф 27,82 С
КВОСС А	ППОН	1	0,134	0,263	0,192	0,175	0,155
	ППХСПХ	0,134	1	0,362	0,273	0,258	0,231
	ППЦСЛМ	0,263	0,362	1	0,642	0,597	0,635
КВКОКВСД М	ОО	0,192	0,273	0,642	1	0,389	0,447
	СО	0,175	0,258	0,597	0,389	1	0,459
ЛВС Ф	ΣЛВС Ф	0,155	0,231	0,635	0,447	0,459	1

Примечание: аббревиатуры опросников и особенностей самоотношения студенческой молодежи см. в примечании таблицы 1; САЗ — среднее арифметическое значение; аббревиатуры уровней см. в таблице 1; $p < 0,01$ — статистическая значимость корреляционной связи.

Обсуждение

Результаты выявления особенностей самоотношения студенческой молодежи свидетельствуют об установлении:

- 1) достаточно высокого показателя психологического профиля ценности себя и любви мира, а также активности, альтруизма, желания комфорта и удобства, жизнелюбия, заботливости, крепкого Я, оберегания от неприятностей, принятия себя, радости существования, разносторонности, стремления заботиться о других и себе, стремления к изменению мира в лучшую сторону, стремления помогать людям, счастья взаимодействия с окружающими, уважения к окружающим и себе, удовольствия внимания к себе, ценности своего мнения, энергичности;
- 2) средней выраженности себялюбия, а также жизнерадостности, использования собственных способностей, любви к окружающим, обращения внимания на слабости, ожидания хорошего, потенциальных возможностей, придания жизни индивидуального смысла, редкости ошибочных решений, умения оценивать достоинства окружающих, ценности собственных достоинств, чувства необходимости;
- 3) пониженных значений психологических профилей хорошего слуги, но плохого хозяина и отстраненности с недоверием, а также аскетизма, бегства от соблазнов, бесчувственности, внутренних противоречий, внутриличностных конфликтов, восприятия собственного Я как иллюзии, заблуждений, закрытости миру, мазохизма, навязчивости, нарциссизма, недооценивания важности личных и чужих потребностей, неискренности, некоммуникабельности, непонимания других, неуважения окружающих и себя, неуверенности, неудовлетворенности, отрешенности от происходящего, отстраненности от личных интересов и собственного Я, отсутствия заботы о себе, подозрительности, предубеждений, равнодушия к окружающим и себе, тоски, уныния, усталости, эгоизма и эгоцентризма.

Описанные результаты выявления особенностей самоотношения студенческой молодежи группируются по направлениям дальнейшей учебно-профессиональной работы со студентами:

- 1) психологического мониторинга особенностей самоотношения студентов [1; 5; 9; 14];
- 2) психологической профилактики особенностей самоотношения студентов с учетом специфики их психологического благополучия [2], особенностей самореализации [16; 20], тревожности [18];
- 3) психологической коррекции симптоматики вины [11], профессионального кризиса [12; 19], учебно-профессионального стресса [4];

- 4) психологического прогноза влияния самоотношения на жизнестойкость [8; 13], копинг-стратегии [7], профессиональный выбор [10];
- 5) учета наличия позитивного самоотношения студентов [6; 17], особенностей переживания будущего [3] и флексибильности [15].

Заключение (выводы)

Гипотеза исследования подтвердилась.

Основными особенностями самоотношения студенческой молодежи выступают:

- достаточно высокий уровень психологического профиля ценности себя и любви мира (7,29, уровень выше среднего активности, альтруизма, желания комфорта и удобства, жизнелюбия, заботливости, крепкого Я, оберегания от неприятностей, принятия себя, радости существования, разносторонности, стремления заботиться о других и себе, стремления к изменению мира в лучшую сторону, стремления помогать людям, счастья взаимодействия с окружающими, уважения к окружающим и себе, удовольствия внимания к себе, ценности своего мнения, энергичности);
- приближенные портреты самоотношения и отношения окружающих (ГДЕ, себя студенты воспринимают как авторитетных, общительных и энергичных, испытывают желание быть на лидерских позициях, любят выступать арбитрами в конфликтных и спорных ситуациях, стремятся владеть собой в разных ситуациях и организовывать различные мероприятия, ценят здравомыслие, чувствуют себя на своем месте; АБ0, студенты воспринимаются как общительные и серьезные, нравятся окружающим, поддерживают друзей в сложных ситуациях, уважают мнение окружающих, ценят дружбу);
- адекватная степень себялюбия (27,82, средний уровень жизнерадостности, использования собственных способностей, любви к окружающим, обращения внимания на слабости, ожидания хорошего, потенциальных возможностей, придания жизни индивидуального смысла, редкости ошибочных решений, умения оценивать достоинства окружающих, ценности собственных достоинств, чувства необходимости).

Однако особое внимание в психопрофилактической работе со студентами следует сконцентрировать на выявленном уровне ниже среднего психологического профиля хорошего слуги, но плохого хозяина (2,65, уровень ниже среднего внутренних противоречий, внутриличностных конфликтов, закрытости миру, мазохизма, нарциссизма, недооценивания важности личных и чужих потребностей, некоммуникабельности, неуважения себя, отрешенности от происходящего, отсутствия заботы о

себе, тоски, уныния, усталости, эгоизма) при учете низкого уровня психологического профиля отстраненности с недоверием (0,06, низкий уровень аскетизма, бегства от соблазнов, бесчувственности, восприятия собственного Я как иллюзии, заблуждений, навязчивости, неискренности, непонимания других, неуважения окружающих, неуверенности, недовлетворенности, отстраненности от личных интересов и собственного Я, подозрительности, предубеждений, равнодушия к окружающим и себе, эгоцентризма).

Для последующей психопрофилактической и психокоррекционной работы со студентами важны установленные взаимосвязи между особенностями самоотношения:

- заметная связь между психологическим профилем ценности себя и любви мира и восприятием окружающими студентов как общительных и серьезных (0,642), и восприятием студентами себя авторитетными, общительными и энергичными (0,597), и себялюбием (0,635);
- умеренная связь между: отношением окружающих и студенческим самоотношением (0,389) и себялюбием (0,447); студенческим самоотношением и себялюбием (0,459); психологическим профилем ценности себя и любви мира и психологическим профилем хорошего слуги, но плохого хозяина (0,362).

Features of the self-attitude of student youth have been identified: self-acceptance and perception as authoritative, sociable and energetic, sympathy and acceptance of students by others as sociable and serious; a level above the average psychological profile of the value of oneself and the love of the world; average level of selfishness; below average psychological profile of a good servant but a bad master; low level of psychological profile of detachment with distrust. The following were established: a noticeable connection between the psychological profile of the value of oneself and the love of the world and the perception of students around them as sociable and serious, and the students' perception of themselves as authoritative, sociable and energetic, and self-love.

Keywords: attitude, self-attitude, students, student youth, self-acceptance, attitude of others, psychological profile of the value of oneself and the love of the world, self-love, psychological profile of a good servant, but a bad master, psychological profile of detachment with distrust.

Список литературы

1. Андре К. Как вы относитесь к самому себе? [Электронный ресурс] / К. Андре // Psychologies. — 2008, октябрь. — № 32. — С. 171–175. — URL: <https://www.psychologies.ru/tests/test/191/> (дата обращения: 02.02.2024).

Andre K. Kak vy otnosites' k samomu sebe? [Elektronnyi resurs] / K. Andre // Psychologies. — 2008, oktyabr'. — № 32. — S. 171–175. — URL: <https://www.psychologies.ru/tests/test/191/> (data obrashcheniya: 02.02.2024).

2. Безносенко А. М. Самоотношение студентов с разным уровнем психологического благополучия в период дистанционного обучения / А. М. Безносенко, М. В. Яворская // Студенческий форум. — 2020. — № 24-1 (117). — С. 24–32.

Beznosenko A. M. Samootnoshenie studentov s raznym urovnem psikhologicheskogo blagopoluchiya v period distantsionnogo obucheniya / A. M. Beznosenko, M. V. Yavorskaya // *Studencheskii forum*. — 2020. — № 24-1 (117). — С. 24–32.

3. *Бербер Н. Н.* Характеристики самоотношения и переживания будущего студентами-психологами на этапе завершения обучения / Н. Н. Бербер, Л. Г. Хаёт // *Экспериментальная психология в социальных практиках : матер. III всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 28 декабря 2022 г.)*. — Москва : МГППУ, 2022. — С. 35–40.

Berber N. N. Kharakteristiki samootnosheniya i perezhivaniya budushchego studentami-psikhologami na etape zaversheniya obucheniya / N. N. Berber, L. G. Khaet // *Eksperimental'naya psikhologiya v sotsial'nykh praktikakh : mater. III vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhduнар. uchastiem (Moskva, 28 dekabrya 2022 g.)*. — Moskva : MGPPU, 2022. — С. 35–40.

4. *Бонкало Т. И.* Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

Bonkalo T. I. Spetsifika professional'nogo stressa meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyi period / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova // *Problemy sotsial'noi gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny*. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

5. *Забихуллин Ф. З.* Анализ задачи автоматизации оценки самоотношения студентов в программном приложении / Ф. З. Забихуллин, А. Г. Ханнанова // *Современные проблемы и перспективы развития естествознания : матер. нац. науч.-практ. конф. (Уфа, 08–09 июня 2020 г.)*. — Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2020. — С. 75–77.

Zabikhullin F. Z. Analiz zadachi avtomatizatsii otsenki samootnosheniya studentov v programnom prilozhenii / F. Z. Zabikhullin, A. G. Khannanova // *Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya estestvoznaniya : mater. nats. nauch.-prakt. konf. (Ufa, 08–09 iyunya 2020 g.)*. — Ufa : Bashkirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. M. Akmully, 2020. — С. 75–77.

6. *Каргин М. И.* Особенности позитивного самоотношения у студентов педагогического вуза / М. И. Каргин, В. В. Шаршакова // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. — 2022. — № 1. — Порядковый номер 19.

Kargin M. I. Osobennosti pozitivnogo samootnosheniya u studentov pedagogicheskogo vuza / M. I. Kargin, V. V. Sharshakova // *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoi psikhologii*. — 2022. — № 1. — Poryadkovyi nomer 19.

7. *Карякина С. Н.* Самоотношение и копинг-поведенческие стратегии старшеклассников и студентов вуза / С. Н. Карякина, С. Ю. Бубнова // *Ученые записки Орловского государственного университета*. — 2023. — № 3 (100). — С. 225–231. — DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-225-231

Karyakina S. N. Samootnoshenie i koping-povedencheskie strategii starsheklassnikov i studentov vuza / S. N. Karyakina, S. Yu. Bubnova // *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. — 2023. — № 3 (100). — С. 225–231. — DOI: 10.33979/1998-2720-2023-100-3-225-231

8. *Кононова О. Б.* Самоотношение и жизнестойкость студентов транспортного вуза / О. Б. Кононова, К. А. Скворцова // *Человеческий фактор: Социальный психолог*. — 2023. — № 1 (45). — С. 296–303.

Kononova O. B. Samootnoshenie i zhiznestoikost' studentov transportnogo vuza / O. B. Kononova, K. A. Skvortsova // *Chelovecheskii faktor: Sotsial'nyi psikholog*. — 2023. — № 1 (45). — С. 296–303.

9. *Малинин Е. Д.* Каким вы кажетесь окружающим и каковы вы на самом деле // *Философия жизненного успеха* / Е. Д. Малинин. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МО-ДЭК, 1999. — 240 с. — С. 41–42, 219–221.

Malinin E. D. Kakim vy kazhetes' okruzhayushchim i kakovy vy na samom dele // *Filosofiya zhiznennogo uspekha* / E. D. Malinin. — Moskva : MPSI ; Voronezh : MODEK, 1999. — 240 s. — S. 41–42, 219–221.

10. *Миллер О. М.* Исследование удовлетворенности профессиональным выбором студентов-первокурсников разных направлений подготовки в соотношении с их самоотношением / О. М. Миллер, Л. В. Перова, Е. В. Какунина // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева* (Вестник КГПУ). — 2022. — № 4 (62). — С. 48–62. — DOI: 10.25146/1995-0861-2022-62-4-368

Miller O. M. Issledovanie udovletvorennosti professional'nyim vyborom studentov-pervokursnikov raznykh napravlenii podgotovki v sootnesenii s ikh samootnosheniem / O. M. Miller, L. V. Perova, E. V. Kakunina // *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva* (Vestnik KGPU). — 2022. — № 4 (62). — S. 48–62. — DOI: 10.25146/1995-0861-2022-62-4-368

11. *Полякова О. Б.* Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // *Здравоохранение Российской Федерации*. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

Polyakova O. B. Osobennosti maloadaptivnykh form i vidov viny meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyi period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Zdravookhranenie Rossiiskoi Federatsii*. — 2023. — T. 67, № 5. — S. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

12. *Полякова О. Б.* Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // *Здравоохранение Российской Федерации*. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

Polyakova O. B. Osobennosti profilya professional'nogo krizisa meditsinskikh rabotnikov s professional'nymi deformatsiyami v usloviyakh pandemii COVID-19 / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Zdravookhranenie Rossiiskoi Federatsii*. — 2022. — T. 66, № 6. — S. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

13. *Полякова О. Б.* Специфика жизнестойкости работников здравоохранения с профессиональными деформациями / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // *Здравоохранение Российской Федерации*. — 2022. — Т. 66, № 1. — С. 67–75. — DOI: 10.46563/0044-197X-2022-66-1-67-75

Polyakova O. B. Spetsifika zhiznesteikosti rabotnikov zdravookhraneniya s professional'nymi deformatsiyami / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Zdravookhranenie Rossiiskoi Federatsii*. — 2022. — T. 66, № 1. — S. 67–75. — DOI: 10.46563/0044-197X-2022-66-1-67-75

14. *Федералова В. Д.* Любите ли вы себя? [Электронный ресурс] / В. Д. Федералова. — URL: <http://www.syntone.ru/library/psytests/content/3245.html> (дата обращения: 02.02.2024).

Federalova V. D. Lyubite li vy sebya? [Elektronnyi resurs] / V. D. Federalova. — URL: <http://www.syntone.ru/library/psytests/content/3245.html> (data obrashcheniya: 02.02.2024).

15. *Формирование позитивного самоотношения студентов-психологов посредством тренинга развития гибкости / С. М. Колкова, Ю. В. Герлинская, Ю. В. Живаева, Е. И. Стоянова* // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание*. — 2020. — № 5. — С. 39–43. — DOI: 10.37882/2500-3682.2020.05.05

Formirovanie pozitivnogo samootnosheniya studentov-psikhologov posredstvom treninga razvitiya fleksibil'nosti / S. M. Kolkova, Yu. V. Gerlinskaya, Yu. V. Zhivaeva,

E. I. Stoyanova // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Poznanie. — 2020. — № 5. — S. 39–43. — DOI: 10.37882/2500-3682.2020.05.05

16. Different self-attitude indicators in their self-realization in a university / S. I. Kudinov, S. S. Kudinov, O. B. Mikhailova [et al.] // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. — 2020. — No. 8 (3). — P. 47–59. — DOI: 10.23947/2334-8496-2020-8-3-47-59

17. *Khozainova K. A.* Psychological features of self-attitude and life satisfaction among students living the crisis of youth / K. A. Khozainova // *Current problems of the professional sphere in the modern world : Materials of the IX International Scientific and Practical Conference of Young Scientists in foreign languages. Dedicated to the 85th anniversary of the Institute of Foreign Languages (Yekaterinburg, March 17, 2022)*. — Екатеринбург : Институт иностранных языков, 2022. — С. 19–23.

18. *Lezhenina T. I.* Relationship of self-attitude and level of personal anxiety of students / T. I. Lezhenina // *Modern science: current issues, achievements and innovations : Collection of articles of the XIX International Scientific and Practical Conference (Penza, May 05, 2021)*. — Penza : Science and Enlightenment, 2021. — P. 145–147.

19. *Polyakova O. B.* The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Health Care of the Russian Federation*. — 2022. — No. 66 (1). — P. 67–75. — DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75

20. *Shutenko E. N.* Self-attitude specificities of students with different degrees of self-realization in university training / E. N. Shutenko, Ju. Yu. Kovtun // *Psychology, Sports Science and Medicine*. — 2020. — P. 66–69.

Е. А. Куба

старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0001-5407-859X

С. А. Курносова

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0002-1458-6597

И. А. Трушина

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0002-5001-5927

Е. В. Забелина

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0002-2365-6016

Психологическое благополучие подростков Севера

Е. А. Куба

Senior Lecturer of the Department of Special and Clinical Psychology, Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0001-5407-859X

S. A. Kurnosova

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Professional Pedagogy, Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0002-1458-6597

I. A. Trushina

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Director of the Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0002-5001-5927

E. V. Zabelina

Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology of the Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0002-2365-6016

Psychological Well-being of Adolescents in the North

В статье представлены результаты исследования психологического благополучия подростков, проживающих в северном регионе и находящихся в новых образовательных условиях «школа ступеней». В исследовании участвовали 82 подростка (15–16 лет). Основной акцент делается на различных аспектах психологического благополучия и само-

оценке психических состояний. Установлено наличие тесной отрицательной взаимосвязи между психологическим благополучием и психическими состояниями подростков: тревожностью, фрустрацией, ригидностью, агрессией, а также с диспозиционным оптимизмом. Обнаружено, что в классах психолого-педагогического и социально-гуманитарного профилей показатели благополучия выражены ниже, чем в общеобразовательном классе, что может быть мишенью для психолого-педагогического воздействия в целях улучшения адаптации, повышения психоэмоционального состояния и улучшения показателей благополучия.

Ключевые слова: благополучие, психологическое благополучие, новая образовательная среда, подростки, север.

Введение

Старшая школа играет важную роль в современной системе образования. От ее выпускников зависит эффективность всей системы образования, а также возможности для профессионального образования и успех молодых людей в их профессиональной деятельности. Поэтому старшая школа является ключевым элементом модернизации российского образования. Определенное своеобразие инновационных тенденций прослеживается в образовательной системе северных регионов Российской Федерации. Северные регионы России имеют схожие условия, связанные с особенностями формирования рынка труда (доминирование добывающих отраслей, сезонная организация труда, особенности финансирования бюджетных учреждений), территориальным устройством (отдаленность и труднодоступность населенных пунктов) и народонаселением (демографические параметры, низкая плотность населения, полиэтничность). Эти особенности определяют социально-экономическую специфику региона и актуальность процесса профилизации старшей ступени образования, что отражено в ряде региональных нормативных документов, в том числе в комплексном региональном проекте в системе образования Ямало-Ненецкого автономного округа «Школа ступеней» (утвержден приказом департамента образования Ямало-Ненецкого автономного округа от 10 мая 2016 г. № 662).

Современное среднее общее образование нацелено на развитие когнитивных, личностных и социально-эмоциональных навыков детей в образовательной среде. Удовлетворение ребенка школьной средой, академическую успешность и комфортность в ней отражает его субъективное благополучие. Исследования показывают, что субъективное благополучие связано с различными факторами в будущем, включая доходы, профессиональные достижения, здоровье (включая психическое здоровье) и качество отношений с партнерами и друзьями. Для школьников одним из таких факторов являются их учебные достижения. Однако существует недостаток исследований, которые исследуют связь между учебными достижениями и субъективным благополучием (удовлетворенностью и эмоциональным состоянием) у обучающихся.

Исследования психологов из России и других стран показывают, что уровень субъективного благополучия у детей и подростков зависит от различных факторов. Одним из таких факторов является успеваемость в школе. Дети, которые хорошо учатся, обычно имеют более высокий уровень субъективного благополучия. Также важным предиктором субъективного благополучия является самооценка: подростки, которые имеют позитивное представление о себе, обычно чувствуют себя более счастливыми и довольными [10; 11]. Предикторами субъективного благополучия учащихся являются самоэффективность и тревожность [17], удовлетворенность школьной жизнью [16]. Удовлетворенность школой определяется как когнитивная оценка учащимися своей школьной жизни, предопределяющая общую удовлетворенность жизнью [12]. Удовлетворенность школой считается продуктом школьных условий и поведения в школьной среде. В свою очередь, удовлетворенность школой обусловлена такими переменными, как, например, социальная поддержка, связанная со школой, которая включает поддержку учителей и одноклассников [19]. Школьники, отличающиеся полным психическим здоровьем, которое определяется как сочетание низкой психопатологии и высокого субъективного благополучия, как правило, имеют лучшие академические, социальные и физические результаты [10; 18].

Чжэцзян, Хьюбнер и Хиллс установили, что положительное влияние на удовлетворенность жизнью оказывают академические достижения [12; 15].

Таким образом, субъективное благополучие учащихся требует дальнейшего изучения, поскольку оно способствует состоянию психического здоровья личности. Один из аспектов понимания субъективного благополучия — это определение влияния различных конструкторов, таких как удовлетворенность учебной, успеваемость, совладание со стрессом, которые, как было показано, в той или иной форме влияют на субъективное благополучие.

Значим для понимания особенностей формирования успешности учащихся тезис о том, что успех следует за счастьем. Если счастье, или субъективное благополучие, предшествует успеху, то именно субъективное благополучие может быть областью психологического вмешательства для обеспечения последующего улучшения различных результатов личности, которые, как правило, определяют успех (такой как карьерный или академический успех, хорошее психическое и физическое здоровье и социальный успех) [7; 14]. В школах с акцентом на успехи в учебе (например, в лицеях) ученики с низкими академическими показателями могут иметь меньшую удовлетворенность жизнью. Это может быть связано с тем, что такие ученики могут столкнуться с трудностями в обучении, требующими особого внимания. Важно, чтобы взрослые (учителя и поддерживающая команда) были активно заинтересованы в интеграции таких учеников и обеспечении их вовлеченности в учебную группу. Будущие исследования

должны более детально изучать влияние отношений с учителем на благополучие учеников с разными успехами в учебе [6].

Результаты исследования возрастного аспекта субъективного благополучия [9] показывают: уровень счастья в подростковом и взрослом возрастах значимо ниже уровня счастья в юношеском и пожилом возрастах.

В поддержание психологического благополучия подростков вносят вклад как внешние физические (новизна местоположения школы, транспортная доступность), педагогические (отношения с учителем, система обучения, климат в классе), так и собственно психологические факторы (внутренняя мотивация, типы внешней мотивации). Кроме того, имеют значение и социальные условия, в которых проживает подросток (тип семьи, ее отсутствие) [4].

Наличие либо отсутствие рефлексии или осознанное отрицание прошлого опыта может влиять на содержание субъективного переживания эмоционального благополучия подростка. Субъективное переживание подростками эмоционального неблагополучия характеризуется наличием рефлексивности при актуальности гнева и печали, что вызывает недовольство собой, желание избавиться от негативных переживаний [1], системная рефлексия взаимосвязана и с интегральным показателем, и со всеми компонентами субъективного благополучия подростков, кроме эмоционального, т. к. для проведения системного анализа ситуации необходимо занимать эмоционально нейтральную позицию, а эмоции мешают рационально мыслить и действовать [8].

Подростковый возраст характеризуется интенсивными эндокринными, физиологическими, психологическими и социальными изменениями. Изменения образовательных условий (новая школа, расположенная в новой территориальной зоне, транспортная доступность, новый класс, новый педагогический коллектив, новые требования) предъявляют повышенные требования к адаптационным возможностям подростков, поскольку требуют быстрой перестройки адаптационных механизмов. В свете обозначенных факторов, возрастает актуальность изучения психологического благополучия подростков и образовательных факторов для понимания возможностей психолого-педагогического сопровождения адаптации к этим условиям.

Психологическое благополучие может способствовать благоприятному течению процесса социально-психологической адаптации подростков.

Л. А. Головей, М. В. Данилова выделяют 3 группы факторов, влияющих на удовлетворенность жизнью в подростковом возрасте: факторы удовлетворенности решением задач возрастного развития (общение, положение в социуме, освоение новых социальных ролей, поиск своего места в обществе, поиск любви, вхождение в мир взрослых, учебная деятельность, формирование жизненной перспективы, отношения в семье), удовлетворенности потребностей (удовлетворение жизненных потребностей, удовлетворенность

отношениями в семье и условиями питания, а также показатель субъективного благополучия) и активности личности (показатели коммуникативной, досуговой, физической активности и удовлетворенность потребностей в соответствующих сферах жизнедеятельности) [4].

А. В. Микляева, В. В. Хороших, Е. Н. Волкова, изучая субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков, выделяют субъектность, жизнестойкость, самоэффективность, проблемную нагруженность, доминирующий эмоциональный фон, характеристики Я-концепции. Элементом, модулирующим взаимосвязи между перечисленными факторами и психологическим благополучием одаренных подростков, авторы определяют отношение к собственной одаренности. В качестве условий, определяющих специфику развития одаренных подростков и влияющих на их психологическое благополучие, выделены пол, возраст, вид одаренности и тип образовательной среды.

Материалы и методы

Базу исследования составили подростки, находящиеся в новых образовательных условиях. Подростки перешли в новую образовательную организацию, находящуюся в новом месте, новые классы (сформированные по профилям); новый педагогический состав организации, новый состав классов, что является стрессовыми условиями.

В исследовании принимали участие 82 подростка (обучающиеся 10-х классов). Возраст испытуемых подростков — 16–17 лет. Все подростки были интеллектуально сохранены.

Программа исследования включала изучение подростков по 4 методикам: шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ), методика проявлений психологического благополучия (ППБП) для подростков (Моросанова В. И., Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г.), опросник «Диагностика диспозиционного оптимизма», опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности». Использовался пакет SPSS 12.0. (корреляционный анализ).

Результаты исследования представлены в логике постановки задач: 1) выявить уровень диспозиционного оптимизма и психических состояний у старших подростков; 2) выявить уровень проявлений психологического благополучия в целом и в отдельных классах; 3) определить взаимосвязь психологического благополучия, психических состояний и оптимизма у старших подростков.

Результаты и их обсуждение

Показатели диспозиционного оптимизма — среднее по группе значение — 19 баллов (из 24 максимально возможных). В целом подростки достаточно оптимистично смотрят в будущее и ожидают больше позитивных событий, нежели плохих.

Особенности распределения показателей диспозиционного оптимизма: низкий уровень отмечен у 3,66 % человек, средний уровень — у 36,58 % человек, высокую оптимистичность показали 59,75 % человек. Больше половины подростков имеют оптимистичный настрой и позитивный взгляд на будущее.

Результаты самооценки психических состояний подростками представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты самооценки психических состояний
старшекласников**

№	Название шкалы	Среднее значение по шкале	Максимальное значение по шкале
1	Показатель общего психического состояния	47,5	80
2	Тревожность	12,4	20
3	Фрустрация	13,9	20
4	Агрессия	11,2	20
5	Ригидность	9,8	20

Как видно из результатов, старшекласники оценивают свое состояние как удовлетворительное, отмечают у себя небольшую тревожность, порой переживание сложности в случае возникновения препятствий, иногда испытывают трудности в адаптации и перестройке деятельности, необходимых в меняющихся условиях, а также некоторую агрессивность.

Особенности распределения показателей личностной тревожности представлены на диаграмме 3: низкий уровень отмечен у 18,29 % человек, средний уровень — у 35,36 % человек, 46,34 % человек характеризуются высокой степенью личностной тревожности.

Почти половина респондентов характеризуются ярко выраженными тревожными проявлениями, что говорит о возникающем по незначительным поводам чувстве волнения, переживания, беспокойства, это свидетельствует о неуверенности в себе, недостатках внутренних ресурсов.

Чувство тревоги, возникающее часто, в определенных условиях либо вне конкретной ситуации, без повода, вызывает дискомфорт, мешает полноценно общаться, реализовываться в деятельности, быть в ладу с самим собой, в целом ухудшает качество жизни.

Особенности распределения показателей фрустрации: низкий уровень — у 8,53 % человек, средний уровень — у 34,14 % человек, 58,53 % ощущают фрустрации сильнее обычного, что свидетельствует о неудовлетворенности жизнью, о неоправданности ожиданий, воз-

можно, о мелких неудачах в последнее время, повторяющихся ситуациях неуспеха.

Степень фрустрированности определяет особенности активности. Подростки с высоким уровнем фрустрации будут менее инициативны, осторожны в деятельности и общении, будут избегать нового или испытывать сильный стресс при включении в новые условия и виды активности, будут по возможности избегать сложных и новых задач, новых ситуаций общения. И наоборот, ребята с низким уровнем фрустрации будут смелыми и открытыми новому опыту в различных сферах жизни.

Особенности распределения показателей агрессии: низкий уровень отмечен у 13,41 % человек, средний уровень — у 59,75 % человек, 26,82 % человек испытывают агрессию достаточно сильно.

Полученные результаты по шкале агрессии являются нормальными для старшего подросткового возраста. В этот период продолжается перестройка и изменения в работе организма, в том числе идут изменения в работе психики. Подростки в целом отличаются эмоциональной неустойчивостью, резкими перепадами настроения, агрессивными вспышками.

Агрессивные проявления могут быть направлены не только на других людей в словесной или физической форме, на предметы через вандализм, но и на себя — в форме самобичевания, чрезмерного и необоснованного чувства вины, самоповреждающего поведения.

Особенности распределения показателя ригидности: низкий уровень отмечен у 21,9 % человек, средний уровень — у 62,19 % человек, 15,85 % человек характеризуются высокой степенью личностной тревожности.

Результаты самооценки психологического благополучия подростками представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты диагностики проявлений
психологического благополучия**

№	Название шкалы	Среднее значение по шкале	Среднее значение по шкале
1	Общий показатель психического благополучия	47,5	50
2	Общительность	7,2	8
3	Душевное равновесие	9,79	8
4	Вовлеченность в социальное взаимодействие	8,33	8
5	Самооценка	7,83	8
6	Управление собственной личностью и событиями	8,125	8
7	Счастье	7,61	8

Полученные результаты свидетельствуют о средней степени удовлетворенности испытуемых в настоящий момент — они не чувствуют себя счастливыми, иногда у них возникают трудности с управлением своим психическим состоянием, а также событиями и ситуациями в жизни, они являются недостаточно общительными и немного замкнутыми.

Общий показатель психического благополучия немного ниже среднего значения. Это говорит о том, что подростки не очень оптимистичны, они переживают фрустрацию и их эмоциональный фон ровный и слегка сниженный.

Респонденты испытывают некоторые трудности в общении и взаимодействии с другими людьми, характеризуются некоторой замкнутостью, закрытостью, нежеланием идти на контакт.

Показатели по шкале вовлеченности в социальное взаимодействие выше показателей по шкале «общительность». Можно говорить о том, что у респондентов достаточно активная социальная жизнь — много общения и взаимодействия, возможно больше связанных с учебной деятельностью. Однако необщительность дает основание предположить, что ситуации общения вызывают стресс и другие негативные эмоции, поскольку здесь имеется явное противоречие: взаимодействовать необходимо, но нет желания.

Показатели самооценки ниже среднего значения. Заниженная самооценка старшего подростка — неадекватное недооценивание себя. На самооценку старшеклассников влияет внешнее оценивание со стороны родителей, учителей, одноклассников и друзей, однако решающее значение имеет самооценивание и внутренняя интерпретация внешних оценок. В представленной выборке респонденты проявляют излишнюю самокритичность, которая нехарактерна для этого возрастного периода. Заниженная самооценка свидетельствует о неуверенности в себе, неприятии себя, излишней самокритике, трудностях адаптации и интенсивных внутренних переживаниях.

Результаты по шкале «счастье» свидетельствуют, что подростки не чувствуют себя удовлетворенными и благополучными, довольными и радостными, в их жизни не так много положительных эмоций.

Таким образом, по методике самооценки благополучия результаты интегрального показателя и показатели по отдельным шкалам позволяют заключить, что в жизни респондентов достаточно много сложных ситуаций и решений и они не ощущают в себе достаточно сил и возможностей для их успешного преодоления, решение проблем требует много ресурсов и приводит к чрезмерному истощению. Некоторые, значимые для подростков, потребности не удовлетворены, что вызывает субъективное переживание неблагополучия, фрустрации, неуверенности в себе, проявляется в негативных эмоциях и трудностях в общении с другими.

Результаты, полученные по профильным классам, дают представление о состоянии благополучия. По следующим компонентам методики проявлений психологического благополучия (ППБП) мы видим, что компоненты благополучия: счастье, управление, самооценка, душевное равновесие, общительность — менее выражены в классе с психолого-педагогическим профилем. Компонент «самооценка» в пределах низких значений в классах с психолого-педагогическим и химико-биологическим профилем. Высокие значения по методике проявлений психологического благополучия (ППБП) обнаруживаются в общеобразовательном классе.

Распределение средних значений по благополучию и управлению собственной личностью и событиями в классах по профилям подготовки (рис. 1–4).

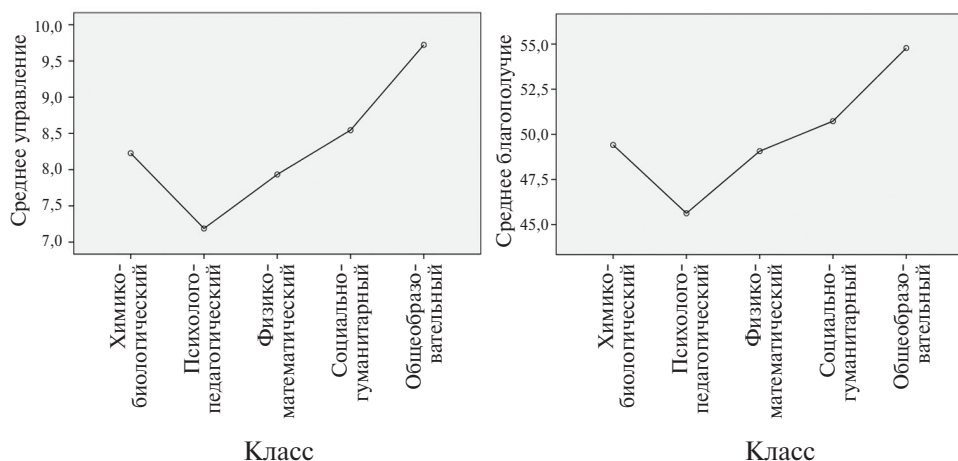


Рис. 1. Средние значения по шкалам «благополучие» и «управление» методики проявлений психологического благополучия (ППБП)

Исходя из результатов мы отмечаем сходные профили по компонентам «благополучие» и «управление собственной личностью и событиями». Низкие значения получены в классе психолого-педагогической направленности, что может подтверждать предположение о том, что подростки, обучающиеся в классе психолого-педагогической направленности, рассматривают себя менее благополучными и не имеющими влияния на управление собственной личностью и событиями (можно предположить, что из-за высокой учебной нагрузки, занятий с репетиторами по нескольким предметам у подростков данного профиля нет достаточного времени для восстановления и снижения использования ресурсов, для улучшения психоэмоционального состояния:

«Хочется встретиться с друзьями — надо готовиться к ОГЭ», «Перестал ходить на хоккей с друзьями, готовлюсь»). Высокие средние значения по благополучию получены в общеобразовательном классе, что предполагает восприятие собственной жизни как благополучной с возможностью управления собой и ситуациями. Психологическое благополучие школьников должно быть целевым ориентиром в работе каждого образовательного учреждения и рассматриваться как показатель достижения современного качества образования [2].

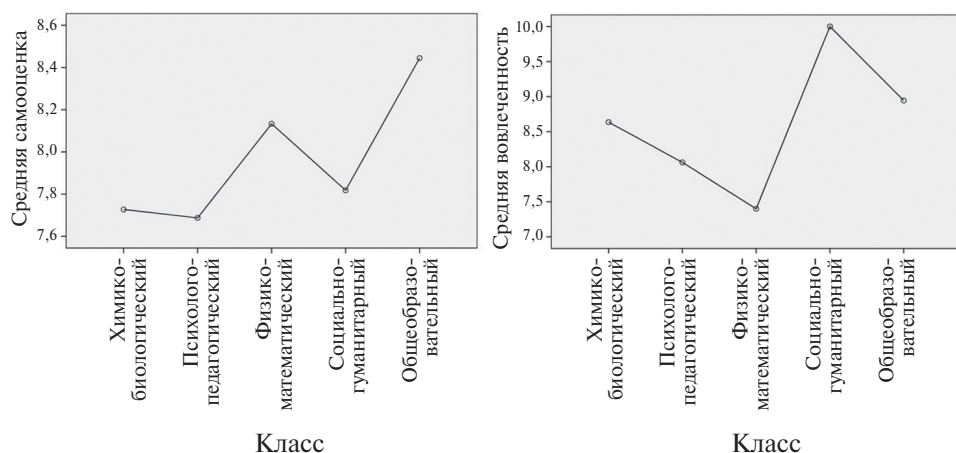


Рис. 2. Средние значения по шкалам «самооценка» и «вовлечённость» методики проявлений психологического благополучия (ППБП)

Распределение средних значений по профилям подготовки по шкале «самооценка»: низкие значения получены в классах психолого-педагогического, химико-биологического и социально-гуманитарного профилей. Мы предполагаем, снижение самооценки происходит за счет изменения физиологических показателей, эндокринной перестройки организма, которые зачастую формируют поведение подростка, его отношение к происходящим вокруг него процессам и событиям [5]. В исследовании В. Н. Ослон на первое место в популяции подростков выходит неудовлетворенность своими социальными контекстами (образовательной организацией и школьной жизнью), что может снижать самооценку [3].

Средние значения по шкале «вовлеченность в социальное взаимодействие» получены в классах физико-математической направленности, это можно объяснить тем, что в данных классах большая численность юношей, которые ориентированы на поступление и менее ориентированы на социальное взаимодействие.

В классах социально-гуманитарного и общеобразовательного профилей отмечаются высокие показатели по данной шкале, это может быть объяснено тем, что социально-гуманитарный профиль выбирают подростки, ориентированные на взаимодействие человек-человек.

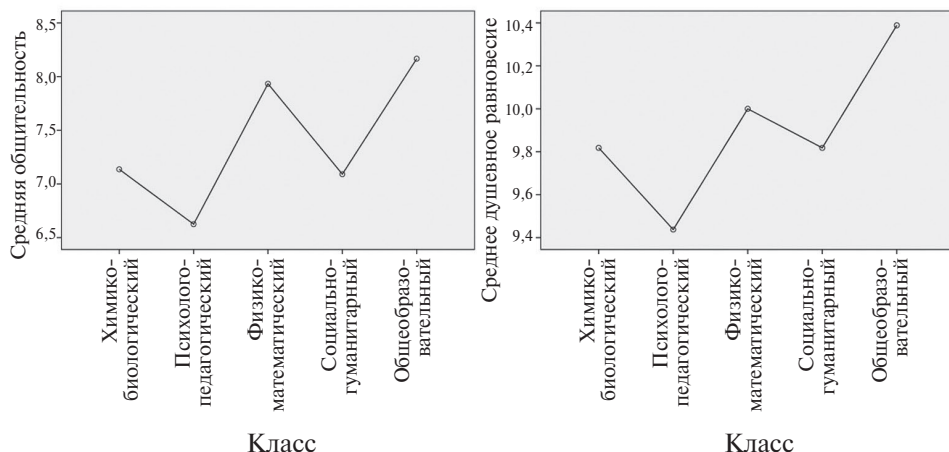


Рис. 3. Средние значения по шкалам «общительность» и «душевное равновесие» методики проявлений психологического благополучия (ППБП)

Распределение средних значений в классах по профилям подготовки имеет сходные профили по шкале «общительность» в классах социально-гуманитарного и психолого-педагогического профилей: отмечаются низкие показатели по шкалам, что противоречит данным, полученным в других исследованиях, но может быть объяснено социальными и образовательными факторами. Новые образовательные факторы (новые учителя, новые требования, новый класс — сформированный по профилю, малый срок адаптации — 2 месяца) могут влиять на показатели шкалы. При этом подростки (данные классы представлены 100 % девушками), обучающиеся в классах, направлены на социальное взаимодействие и, находясь в новых образовательных условиях, являющихся стрессовой ситуацией, могут реагировать снижением эмоционального компонента личности, что будет выражаться в низких значениях шкалы «душевное равновесие». При этом данные согласуются с данными В. Н. Ослон, которая отмечает недостаточную удовлетворенность взаимоотношениями во внешней сети обучающихся, что в большей степени связано с неудовлетворенностью отношениями со сверстниками [3].

Распределение средних значений в классах по профилям подготовки психолого-педагогической и социально-гуманитарной направленности может объясняться новыми условиями обучения (новый состав класса, новые условия материально-технической базы, новый педагогический коллектив).

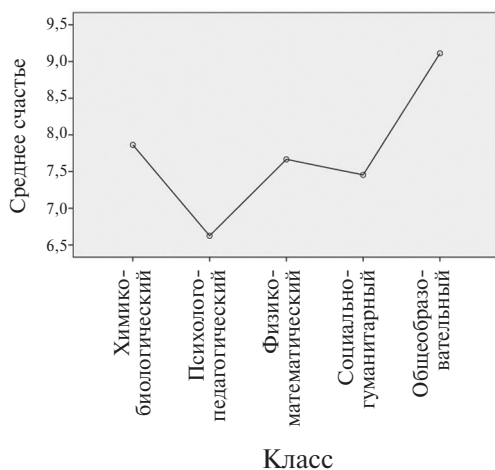


Рис. 4. Средние значения по шкале «счастье» методики проявлений психологического благополучия (ППБП)

Данные корреляционного анализа в группе подростков, находящихся в новых образовательных условиях, представлены в таблице 3.

Проведенный корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона обнаружил значимую отрицательную взаимосвязь между суммарным баллом «благополучие» и шкалами опросника «Самооценка психических состояний личности»: «показателем общего психического состояния» ($r = -0,633^{**}$), «оптимизмом» ($r = -0,474^{**}$) — на уровне значимости $p < 0,05$. Чем более выражены у подростков тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность, чем ниже оптимистические взгляды, тем ниже показатель психологического благополучия.

Обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между суммарным баллом счастья и шкалами опросника «Самооценка психических состояний личности»: «показателем общего психического состояния» ($r = -0,558$), «оптимизмом» ($r = -0,369$) — на уровне значимости $p < 0,05$. Чем более выражены у подростков тревожность, фрустрация, ригидность, чем ниже оптимистические взгляды, тем ниже показатель счастья. Шкала счастья является одним из компонентов благополучия, что подтверждается формулой С. Снайдера и С. Лопеса: счастье + смысл = благополучие [13].

Обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между шкалами методики проявлений психологического благополучия (ППБП) для подростков «душевное равновесие» ($r = -0,241$) на уровне значимости $p < 0,01$, «вовлеченность» ($r = -0,296$) на уровне значимости $p < 0,05$ и шкалой опросника «Самооценка психических состояний личности» «агрессия» ($r = -0,558$), на уровне значимости $p < 0,01$. Чем выше агрессия, тем ниже компонент душевного равновесия, вовлеченности и благополучия.

Данные корреляционного анализа в группе подростков по методикам

		Общительность	Душевное равновесие	Вовлеченность	Самооценка	Управление	Счастье	Благополучие
Тревожность	r	-,494**	-,505**	-,537**	-,402**	-,609**	-,558**	-,647**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Фрустрация	r	-,469**	-,517**	-,515**	-,431**	-,560**	-,488**	-,631**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Агрессия	r	-0,174	-,241*	-,296**	-0,115	-0,160	-0,200	-,261*
	p	0,118	0,029	0,007	0,305	0,151	0,071	0,018
Ригидность	r	-,244*	-,296**	-,279*	-,275*	-,307**	-,329**	-,373**
	p	0,027	0,007	0,011	0,012	0,005	0,003	0,001
Эмоциональные состояния	r	-,466**	-,515**	-,535**	-,402**	-,550**	-,516**	-,633**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Оптимизм	r	-,487**	-,348**	-0,135	-,456**	-,484**	-,369**	-,474**
	p	0,000	0,001	0,226	0,000	0,000	0,001	0,000

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Заключение

Проведенная оценка позволяет рассматривать психологическое благополучие подростков не только с точки зрения актуального уровня психического состояния, но и как характеристику, на которую оказывают значительное влияние образовательные факторы. Следовательно, в качестве рекомендаций по организации образовательного процесса в школе старшей ступени, с учетом специфики северных регионов России, может быть предложено:

1. Создание доверительной и поддерживающей атмосферы в классе. Педагогам необходимо постоянно работать над установлением хороших отношений с обучающимися, быть доступными для общения и поддержки. Возможно, в классе будут учиться дети из числа коренных малочисленных народов Севера, а также дети из семей мигрантов, для которых русский язык не является родным. Учтите это при проведении уроков, используйте родной язык в дополнение к русскому, если это возможно, и предоставьте возможность ученикам использовать свой родной язык в классных проектах и докладах.

2. Осознанное включение школьников в процесс образования. Построение совместного учебного процесса, где ученики активно участвуют в принятии решений, постановке целей и планировании. Учитывайте традиции и культуру наций и этносов, представители которых обучаются в школе, используйте в учебном процессе и мероприятиях местные обычаи и традиции, это поможет создать атмосферу уважения и равенства, привлечет интерес учеников и их родителей.

3. Проведение тренингов и психологических занятий. Организация занятий, направленных на развитие личностных качеств, уверенности в себе, саморазвитие и самореализацию. Поддержка и содействие саморегуляции эмоций. Проведение занятий по эмоциональной грамотности, научение школьников управлять своими эмоциями, справляться со стрессом и конфликтами.

4. Организация групповых проектов, коллективной работы, игровых ситуаций, которые способствуют развитию навыков общения, сотрудничества, эмоционального интеллекта и умения работать в коллективе. Эти меры позволяют, помимо прочего, укрепить идентичность подростков.

The article presents the results of the study of psychological well-being of adolescents living in the northern region and being in the new educational conditions of the "school of stages". The study involved 82 adolescents (15–16 years old). The main emphasis is placed on various aspects of psychological well-being and self-assessment of mental states. It is found that there is a close negative relationship between psychological well-being and mental states of adolescents: anxiety, frustration, rigidity, aggression, and dispositional optimism. It was found that in classes of psycho-pedagogical and social and humanitarian profiles well-being indicators are expressed lower than in the general education class, which can be a target for psychological and pedagogical impact in order to improve adaptation, increase psycho-emotional state and improve well-being indicators.

Keywords: well-being, psychological well-being, new educational environment, adolescents, North.

Список литературы

1. Бондарева М. Ю. Особенности субъективного переживания эмоционального благополучия в подростковом возрасте / М. Ю. Бондарева, Е. Н. Ткач // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. — 2014. — Вып. 3 (34). — С. 97–109.

Bondareva M. Yu. Osobennosti sub»ektivnogo perezhivaniya emotsional'nogo blagopoluchiya v podrozkovom vozraste / M. Yu. Bondareva, E. N. Tkach // Vestnik PSTGU. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya. — 2014. — Vyp. 3 (34). — S. 97–109.

2. Быстрова Н. В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования [Электронный ресурс] / Н. В. Быстрова, Е. А. Уракова, О. Д. Коротева // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 63-1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-shkolnikov-v-sisteme-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 02.02.2024).

Bystrova N. V. Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov v sisteme sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / N. V. Bystrova, E. A. Urakova, O. D. Koroteeva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2019. — № 63-1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-shkolnikov-v-sisteme-sovremennogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 02.02.2024).

3. Визуализация оценки субъективного благополучия подростков / Н. Г. Зайцева, Г. О. Зайцев, В. Н. Ослон, Г. В. Семья // Социальные науки и детство. — 2023. — Т. 4, № 3. — С. 7–31. — DOI: 10.17759/ssc.2023040301

Vizualizatsiya otsenki sub»ektivnogo blagopoluchiya podrozkov / N. G. Zaitseva, G. O. Zaitsev, V. N. Oslon, G. V. Sem'ya // Sotsial'nye nauki i detstvo. — 2023. — T. 4, № 3. — S. 7–31. — DOI: 10.17759/ssc.2023040301

4. Головей Л. А. Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте / Л. А. Головей, М. В. Данилова // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2019. — Т. 8, вып. 1. — С. 38–45. — DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45

Golovei L. A. Struktura sub»ektivnogo blagopoluchiya i udovletvorennosti zhizn'yu v podrozkovom vozraste / L. A. Golovei, M. V. Danilova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. — 2019. — T. 8, vyp. 1. — S. 38–45. — DOI: 10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45

5. Гончарова Д. Г. Самооценка состояния здоровья и образа жизни как основа формирования представлений школьников о здоровьесбережении / Д. Г. Гончарова, А. И. Соколова, Л. В. Изотова // Российский вестник гигиены. — 2023. — № 1. — С. 4–8.

Goncharova D. G. Samootsenka sostoyaniya zdorov'ya i obraza zhizni kak osnova formirovaniya predstavlenii shkol'nikov o zdorov'esberezhenii / D. G. Goncharova, A. I. Sokolova, L. V. Izotova // Rossiiskii vestnik gigieny. — 2023. — № 1. — S. 4–8.

6. Канонир Т. Н. Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений / Т. Н. Канонир // Психология : журнал Высшей школы экономики. — 2019. — Т. 16, № 2. — С. 170–182. — DOI: 10.17323/1813-8918-2019-2-378-390

Kanonir T. N. Sub»ektivnoe blagopoluchie v shkole i otnosheniya s odnoklassnikami u uchashchikhhsya nachal'noi shkoly s raznym urovнем uchebnykh dostizhenii / T. N. Kanonir // Psikhologiya : zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. — 2019. — T. 16, № 2. — S. 170–182. — DOI: 10.17323/1813-8918-2019-2-378-390

7. Караваева Л. П. Факторы субъективного благополучия учащихся: актуальные исследования [Электронный ресурс] / Л. П. Караваева, Л. В. Тарасова // Общество: социология, психология, педагогика. — 2022. — № 8 (100). — URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/factory-subektivnogo-blagopoluchiya-uchaschihsya-aktualnye-issledovaniya (дата обращения: 31.01.2024).

Karavaeva L. P. Factory sub'ektivnogo blagopoluchiya uchashchikhsya: aktual'nye issledovaniya [Elektronnyi resurs] / L. P. Karavaeva, L. V. Tarasova // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. — 2022. — № 8 (100). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-subektivnogo-blagopoluchiya-uchaschihsya-aktualnye-issledovaniya> (data obrashcheniya: 31.01.2024).

8. *Чепрасова Э. М.* Взаимосвязь субъективного благополучия и рефлексии в подростковом и юношеском возрасте / Э. М. Чепрасова // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2018. — № 16/2. — С. 13–21.

Cheprasova E. M. Vzaимosvyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya i refleksii v podrostkovom i yunosheskom vozraste / E. M. Cheprasova // Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik. — 2018. — № 16/2. — S. 13–21.

9. *Шипова Н. С.* Субъективное благополучие, ощущение счастья и отношение к себе: возрастной аспект / Н. С. Шипова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2021. — Т. 27, № 3. — С. 58–64. — DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-58-64>

Shipova N. S. Sub'ektivnoe blagopoluchie, oshchushchenie schast'ya i otnoshenie k sebe: vozrastnoi aspekt / N. S. Shipova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2021. — T. 27, № 3. — S. 58–64. — DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-3-58-64>

10. A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning / S. P. Antaramian, E. S. Huebner, K. J. Hills & R. F. Valois // American Journal of Orthopsychiatry. — 2010. — Vol. 80, iss. 4. — P. 462–472. — DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x>

11. *Gilman R.* Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction / R. Gilman, E. S. Huebner // Journal of Youth and Adolescence. — 2006. — Vol. 35, iss. 3. — P. 293–301. — DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>

12. *Huebner E. S.* Correlates of school satisfaction among adolescents / E. S. Huebner, G. McCullough // The Journal of Educational Research. — 2000. — Vol. 93, iss. 5. — P. 331–335. — DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670009598725>

13. *Lopez S. J.* Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths / S. J. Lopez, J. T. Pedrotti, C. R. Snyder. — [S. l.] : Sage publications, 2018.

14. *Lyubomirsky S.* The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? / S. Lyubomirsky, L. King, E. Diener // Psychological Bulletin. — 2005. — Vol. 131, iss. 6. — P. 803–855. — DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

15. *Ng Z. J.* Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association / Z. J. Ng, S. E. Huebner, K. J. Hills // Journal of School Psychology. — 2015. — Vol. 53, iss. 6. — P. 479–491. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004>

16. Subjective well-being and academic achievement: a meta-analysis / S. Bucker [et al.] // Journal of Research in Personality. — 2018. — Vol. 74. — P. 83–94. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>

17. Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects / R. Steinmayr [et al.] // Frontiers in Psychology. — 2016. — Vol. 6. — DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>

18. *Suldo S. M.* Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? / S. M. Suldo, E. S. Huebner // School Psychology Quarterly. — 2004. — Vol. 19, iss. 2. — P. 93–105. — DOI: <https://doi.org/10.1521/scqp.19.2.93.33313>

19. *Tian L.* Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS) / L. Tian, D. Wang, E. S. Huebner // Social Indicators Research. — 2015. — Vol. 120, iss. 2. — P. 615–634. — DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0603-0>

А. С. Ховрина

магистрант НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (МИП). ORCID: 0009-0000-7209-6361

Е. Н. Киселёва

кандидат психологических наук, преподаватель НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (МИП), научный руководитель. ORCID: 0009-0009-8565-6095

Особенности самопрезентации в сети женщин разных поколений в условиях профессиональной самореализации

A. S. Khovrina

Master's Student of the "Moscow Institute of Psychoanalysis" (MIP). ORCID: 0009-0000-7209-6361

E. N. Kiseleva

Ph. D. (Psychology), Teacher of the "Moscow Institute of Psychoanalysis" (MIP), Scientific Supervisor. ORCID: 0009-0009-8565-6095

Features of Self-presentation in the Network of Women of Different Generations in the Context of Professional Self-realization

В современном мире социальные сети играют ключевую роль в формировании личного бренда и профессиональной самопрезентации. Однако существует дефицит исследований, изучающих особенности самопрезентационного поведения, данные которых могли бы способствовать профессиональному росту и профессиональной самореализации женщин старшего поколения. Статья посвящена анализу особенностей самопрезентации в социальных сетях женщин трех поколений: X, Y и Z. Исследование проведено на основе опроса 108 женщин. Анализ их активности в сети показал, что самая компетентная, с позиции опыта, группа трудоспособного населения, принадлежащая поколению женщин X, менее всего использует доступный ресурс для продвижения профессиональной и общественной самопрезентации в социальной сети.

Ключевые слова: самопрезентация, женщины, поколение X, поколение Y, поколение Z, социальные сети, активность, мотивационные установки, мотив, профессиональная самореализация.

Введение в проблему

Достаточно часто в печатных изданиях как научной, так и публицистической направленности можно встретить выражение, в основу которого положена идея о том, что пандемия, вызванная вирусом COVID-19, поставила привычную жизнь людей целого мира на паузу. С одной стороны, нельзя не согласиться с данным утверждением, т. к. действительно карантинные меры поставили перед населением мно-

жество неразрешимых вопросов, ограничив локацию. Однако если посмотреть на проблему с иного ракурса, то пандемию коронавируса по праву можно назвать точкой бифуркации всего человечества, которая внесла свои коррективы в качественное развитие коммуникативной сферы жизни, открыв человечеству новые возможности и перспективы [9; 15]. Одной из таких возможностей являются дистанционные общественные и рабочие взаимодействия посредством использования социальных сетей, которые изначально воспринимались как нечто несерьезное, неполноценное [19]. Кроме того, рынок труда значительно изменился в последние годы, анализ профиля личных аккаунтов теснит психологические формы найма, а навыки владения компьютером и элементарными ИТ-программами являются обязательными пунктами в требованиях к соискателю.

По мнению Е. Г. Ефимова, социальные сети на сегодняшний день представляют собой «доминирующий способ коммуникации социальных групп в интернет-пространстве», они «могут рассматриваться в качестве нового пространства социализации» [2, с. 3]. Исследования доказывают, что самопрезентация в социальных сетях может быть важным аспектом формирования чувства собственной идентичности у людей [16], а интернет можно представить как социальную лабораторию, предоставляющую свободу экспериментировать с различными представлениями о себе [14].

При этом следует признать, что лица, принадлежащие к разным поколениям (X, Y, Z), имеют неодинаковый темп мышления, обладают ригидными или пластичными установками, имеют мировоззрение отличное, а порой и резко противоречащее предшественникам, что, конечно, накладывает свой отпечаток на цели, особенности использования информационных технологий и самопрезентацию в Мировой паутине. Отмечаются и гендерные различия, которые при этом связаны с социально-демографическими переменными, образом жизни или личностью [13].

Самопрезентация в социальных сетях как первостепенная проблема современности отражена социальными психологами Д. Гринвуд, Д. Клумпер, Donath, Turkle, мотивы же виртуализации личности исследовали Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина, А. Е. Войскунский, О. Н. Арестова, О. В. Смылова, К. Янг, Дж. Сулер, Э. Рейд, Б. Бекер и др. Но все же авторами делается вывод, что на сегодняшний день существует дефицит исследований, касаемых поколенческих различий самопрезентационного поведения женщин в сети. К тому же, на фоне массового перехода из офлайн- в онлайн-коммуникации, возникает противоречие соответствия психологических характеристик разных поколений и специфики самопрезентации в социальносетевом пространстве, требующей определенной субъектной активности и публичности.

Сам же феномен самопрезентации имеет много определений и подходов к изучению, так как помимо психологической науки рассматривается культурологией, социологией, политологией и в других сферах научной деятельности.

В психологической литературе понятие «самопрезентация» трактуется неоднозначно, зачастую определяется как в разной степени осознаваемый, мотивированный процесс предъявления информации о себе с учетом специфики социальных ситуаций, или выражения системы представлений о самом себе [8].

Принцип деятельности дает теоретическое обоснование различий между людьми по уровню активности самопрезентации в публичном социальном пространстве, предопределяя характерные особенности личности ведущими видами деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, М. А. Басов и др.).

Анализируя научные источники, следует отметить, что одним из ключевых мотивов самопрезентации, выделяемых психологами, является потребность в получении социального одобрения [12; 17]. Исследователи полагают, что люди с высокой потребностью в одобрении испытывают больший недостаток самопрезентационных умений, чем люди с низкой потребностью в одобрении. «Возможно, что неспособность ярко проявляться в самопрезентации ведет в некотором роде к недополучению одобрения окружающих, что, в свою очередь, вызывает у человека развитие потребности получить это одобрение» [12, с. 719]. По мнению О. А. Пикулёвой, женщины острее и чаще воспринимают социальное неодобрение, чем мужчины, стремятся вести себя в соответствии с одобряемым образцом. К примеру, женщины поколения X воспитаны на моральных нормах, при которых самовосхваление было плохим поступком. У таких женщин был определен преобладающий мотив на ожидание положительной оценки со стороны [4]. То есть поведение в сети, по их мнению, должно соответствовать нравственным отношениям человека, которое определяется Г. Р. Шафиковой как «субъективно переживаемая система связей человека с миром, собой и другими с позиции гуманистических ценностей, имеющая жизненный смысл и воплощенная в смысловых структурах сознания, регулирующих его поведение» [11, с. 8]. На основании этого нами сделан вывод о возможном разнообразии взаимосвязей самопрезентации в сети и ценностно-мотивационных установок личности.

С позиции Р. Аркина и А. Шутц, самопрезентации — это поведенческая реализация мотивации достижения. Как показывают результаты их исследований, успех и неудача непосредственно отражаются на уровне притязаний личности: после успеха уровень притязаний повышается, а после неудачи — снижается, но не наоборот (так называемая закономерность сдвига). Таким образом, завышенный уровень стремления к

успешности зачастую отдаляет от ее достижения. Мак-Клелланд отмечает, что в действительности высокий мотив достижения проявляется в непропорционально быстром экономическом развитии, а низкий — в снижении темпов такого развития. Характерные отличия также проявляются в качестве восприятия времени. Исследования автора определили, что мотивированные на успех испытуемые рассматривали время как целенаправленное, быстрое движение, в то время как ориентированные на неудачу видели в нем бесцельный, непрерывный поток. Снайдер обнаружил, что постановка очень высоких целей коррелирует с нечетким образом себя, а постановка заниженных целей связана с пессимистическими представлениями о себе [3].

В отличие от предыдущих исследователей, Э. Джонс и Т. Питтман определяют в качестве базового мотива самопрезентации личности мотив власти, подразумевая под ним стремление индивида осуществлять влияние в межличностных отношениях (власть обаяния, власть эксперта, власть страха, власть наставника и власть сострадания) [20].

Таким образом, анализ литературных источников показывает, что особенности самопрезентации соответствуют психологическим характеристикам личности и характеризуют самопрезентацию как отдельную деятельность, что указывает на возможные различия их применения у разных поколений. На основе этого вывода была определена цель эмпирического исследования и его гипотеза.

Цель исследования — выявить особенности тактик и стратегий самопрезентации женщин разных поколений в публичном социальносетевом пространстве в зависимости от мотивационно-ценностных установок.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что существует взаимосвязь тактик и стратегий самопрезентации в публичном социальносетевом пространстве и мотивационно-ценностных установок женщин разных поколений.

Методы

Методики исследования:

1. Анкета «Активность личности в виртуальной социальной сети» Е. И. Богомоловой [1].
2. Шкала измерения тактик самопрезентации С.-Ж. Ли, Б. Куигли в адаптации О. А. Пикулёвой [5].
3. Тест «Ценностные ориентации» М. Рокича в адаптации Д. А. Леонтьева [6].
4. Портретный ценностный опросник Ш. Шварца в адаптации Т. П. Бутенко, Д. С. Седовой, А. С. Липатовой [10].

Эмпирическая база: исследование проводилось на базе электронной платформы Google, в исследовании принимало участие в общей сово-

купности 108 женщин в возрасте от 18 до 55 лет. Совокупность выборки была поделена на три подгруппы в соответствии с отношением женщин к определенному поколению, а именно:

- поколение X — женщины, рожденные с 1967 г. по 1983 г.;
- поколение Y — женщины, рожденные с 1984 г. по 2000 г.;
- формирующееся поколение Z — женщины, рожденные с 2001 г.

Обоснованность результатов и достоверность выводов исследования обеспечены опорой на исходные методологические и теоретические положения отечественной и зарубежной психологии, комплексом эмпирических методов, адекватных предмету, цели и гипотезе исследования, репрезентативной и объемной выборкой, применением методов статистической обработки данных.

Обсуждение результатов

Используя анкету «Активность личности в виртуальной социальной сети» Е. И. Богомоловой, мы отобрали поведение женщин в сфере социальных сетей, включая уровень вовлеченности, конкретные интересы, факторы, способствующие избеганию публичности, и другие показатели (табл. 1).

Отметим, что среди всех испытуемых независимо от поколения, к которому они принадлежат, нами не было выявлено ни одного человека, который бы не использовал ту или иную социальную сеть в повседневной жизни. Кроме того, результаты анкетирования показали, что значительная часть испытуемых имеет зарегистрированный аккаунт сразу на нескольких виртуальных площадках.

Исходя из результатов исследования лидером по количеству зарегистрированных аккаунтов является поколение Z, наименьшее количество виртуальных платформ, на которых презентуют себя представители нашей выборки, обнаружено у поколения X, поколение Y занимает среднюю позицию. Такое распределение количественных данных может указывать на то, что поколение Z в своей виртуальной деятельности ориентировано, прежде всего, на аудиторию пользователей, учитывает их интересы и предпочтения в использовании виртуальных платформ, создавая визуальный контент под конкретную категорию подписчиков. С другой стороны, поколению Z свойственно черпать информацию из различных интернет-ресурсов, что также может объяснить их обширное количество аккаунтов. Поколение X, в свою очередь, предпочитает использовать меньшее количество социальных сетей. Для них характерно получать информацию традиционным способом (живое общение, телерадиовещание, журналы, книги и т. п.), и они прибегают к интернет-источникам в редких случаях, считая такую информацию неточной. Социальные сети воспринимают как дополнительную возможность общения.

Таблица 1

**Сравнение результатов выборок женщин разных поколений по результатам диагностики по анкете
«Активность личности в виртуальной социальной сети» Е. И. Богомоловой
(критерий Н Краскела — Уоллиса)**

Показатель, в баллах	Поколение Z (n = 46)	Поколение Y (n = 32)	Поколение X (n = 30)	Н Краскела — Уоллиса	Асимптотическая значимость
Отношение к Интернету, соцсетям	2,52	2,38	2,30	2,778	0,249
Количество аккаунтов	3,04	2,53	1,97	28,476	0
Частота посещений страниц	4,57	4,03	2,63	35,702	0
Степень увлеченности деятельностью в социальной сети	2,61	2,66	1,50	9,981	0,007
Уровень коммуникативности в социальной сети	2,72	2,25	1,67	12,93	0,002
Степень публичности в сети	1,91	2,16	1,67	2,774	0,25
Активность в сети	17,37	16,00	11,73	25,828	0

Примечание: курсивом выделены статистически значимые различия (асимптотическая значимость меньше 0,05).

Так, основными социальными сетями (по мере убывания) для поколения X выступают «Одноклассники», Facebook¹, «ВКонтакте», среди поколения Y популярностью пользуются «ВКонтакте», Instagram, YouTube, для поколения Z предпочтительнее «ТикТок», «Телеграм», Instagram, YouTube, «Дзен». Анализируя основное назначение платформ, можно сделать вывод, что поколение X использует социальные сети для общения, у поколения Y кроме общения уже присутствует образовательно-информационный компонент (YouTube-каналы различаются тематикой от демонстрации полезных советов в быту, так называемых лайфхаков, до представления полноценных видеоматериалов лекций, семинаров, тренингов и т. п.). Поколению Z присущи потребность в познании, гедонистические и глорические потребности (т. е. потребности в удовольствии и признании).

Касательно частоты посещений страниц в социальных сетях заметно отличились поколения Y и Z, для них характерно отслеживать активность подписчиков и востребованность публикуемого контента на своей странице. Поколение X имеет наименьшую выраженность данного показателя относительно других поколений, однако в целом данный коэффициент весом, а обновление ленты уведомлений связано преимущественно с поиском старых знакомых и мониторингом их социальной жизни. Математический аппарат подтвердил достоверность отличий.

Степень увлеченности деятельностью в социальной сети, характеризующая использование социальных сетей, распределилась следующим образом: у поколения Y — максимальная выраженность, у самого старшего поколения X данный показатель значительно ниже, что подтверждает осознанный и целенаправленный характер использования социальных сетей, при наличии времени и в располагающей обстановке (в свободное время дома, в ситуации длительной дороги и т. п.), в остальных случаях они стремятся оставаться в реальном мире, а не виртуальном. Поколения Y и Z — это те поколения, которые независимо от вида и рода деятельности и места своего нахождения — всегда онлайн. Они живо реагируют на новое уведомление или сообщение, активно комментируют новые публикации. Наши наблюдения относительно схожести поколений Y и Z в данном показателе оправданы отсутствием статистически значимых различий. Качественный анализ показал, что Y и Z используют социальные сети, даже находясь в компании близких друзей, на вечеринке, погружение в виртуальный мир очерчивает границы их личного пространства, указывает на потребность в кратковременной разгрузке от непосредственного межличностного общения. Кроме того, были зафиксированы ответы, указывающие на использование социальных сетей как рабочего инструмента у поколений Y и Z. Поколение X, в свою очередь, рассматривает социальные сети в

¹ Запрещена в РФ.

большинстве случаев как площадку, представляющую возможность дополнительного общения и наблюдения за другими.

Показатель уровня коммуникативности в социальной сети распределился весьма неравномерно. При значительном количестве подписчиков в аккаунтах поколения Z, незначительное число тех, с кем они знакомы лично, является свидетельством того, что социальные сети используются ими для распространения познавательного или развлекательного контента на широкую аудиторию, т. е. по существу значительно чаще как рабочий инструмент с возможностью монетизации. Поколение X, имея максимальную выраженность в показателе, вновь подтверждает свою потребность поддерживать связь, и в первую очередь с теми, с кем они разделены расстоянием. В этот круг, как правило, входят больше родственников и коллег, меньше — друзей. Видимо, это общество позволяет им сложить о себе и качестве своей жизни референтное мнение, что, в свою очередь, либо снижает тревожность, либо, напротив, повышает, управляя их дальнейшей траекторией развития. Необходимость в социально одобряемых ориентирах как малоосознаваемая потребность была заложена в период становления мировоззренческих взглядов, которые, как известно, формировались в условиях социалистической идеологии государства — равнение на массы. Относительно поколения Y и их достаточно широкого круга общения можно сказать следующее: это то поколение, которое познало и период дефицита, и время предельной свободы, изобилия, наложившие заметный отпечаток в виде сформировавшихся амбивалентных качеств личности, например прагматичности и склонности к риску. Это способно объяснить их открытость и стремление установления новых контактов, представляющих круг таких людей, где каждый может оказаться полезным и своевременным.

Периодичность обновления информационного контента представителями исследуемых поколений на своей странице в социальных сетях распределилась неравномерно. Качественный анализ показателя указывает на значимые различия в содержании публикуемого контента, а именно характер досуга и развлечений преобладает у поколения X и часто встречается у поколения Y, информационно-образовательный присутствует у поколения Z. Поколению X более свойственно заимствовать развлекательный контент у различных сообществ, поколения Y и Z как заимствуют, так и создают собственный контент. Активность публикаций имеет наибольшую выраженность у поколений Y и Z, поколение X в данном аспекте проявляет наименьшую активность. Очевидно, что поколения, чей сознательный возраст пришелся на период интенсивных информационно-коммуникативных трансформаций, зачастую склонны замещать тесный офлайн межличностный контакт онлайн-коммуникацией. Кроме того, у поколений Y и Z отмечается преобладание визуального инструмента общения (эмодзи, стикеры, картинки), в отличие от поколения X, которому ближе

привычный текст. Анализ на предмет достоверности указанных различий подтверждает таковые между поколениями X-Y, X-Z.

В отношении к социальным сетям и по регулярности активности их использования поколения практически не уступают друг другу, что подтверждает факт того, что информационно-коммуникативные технологии стали неотъемлемым атрибутом жизни человека в текущем столетии.

Все без исключения обследуемые нами поколения имеют несколько зарегистрированных аккаунтов на различных виртуальных платформах. Вовлеченность онлайн имеет нарастающую тенденцию от более старшего поколения (X) к более младшему (Z), что свидетельствует о разграничении мира реального и виртуального у поколения X, о смешении реального и виртуального у поколения Y и о континуальности миров у поколения Z. Поколение X нуждается в комфортных условиях и наличии свободного времени для использования социальных сетей, для поколений Y и Z Глобальная сеть доступна и удобна в любом месте, активно внедряясь в самые разнообразные виды деятельности.

Поколение X в социальных сетях создает вокруг себя такое общество, которое позволяет им сложить о себе и качестве прожитой жизни референтное мнение. Поколение Y окружает себя значительным числом, как правило, полезных людей. Поколение Z в социальных сетях четко очерчивает личные границы, отличая личные знакомства от подписчиков, выбирая соответствующие стиль и форму общения. При этом поведение в социальной сети у младших поколений (Y и Z) отличается экстравертностью, т. е. они больше открыты для новых знакомств. Кроме того, динамичнее, чем старшее поколение (X), реагируют на поступающие запросы, предложения, сообщения.

Содержательное наполнение социальных сетей у поколения X в большей мере коммуникативно-эмпатического характера, у поколений Y и Z — коммуникативно-информационного, при этом текст как инструмент общения характерен для поколения X, визуальное сопровождение текста часто встречается у Y, однако у поколения Z картинка — основной инструмент общения, позволяющий им максимально быстро передать информацию.

На фоне регулярности использования социальных сетей поколениями одним из наиболее ярких паттернов поведения в виртуальной социальной сети, сближающих все три поколения, является созерцательность, что выражается через заимствование основного публикуемого контента.

Основное отличие поколений заключается в том, с какой целью они используют социальные сети. Нами было отмечено, что поколение X рассматривает интернет-ресурс как дополнительное к основному средство связи для общения с теми, с кем непосредственный межличностный контакт невозможен в силу различных обстоятельств. Здесь стоит отметить, что онлайн-коммуникации отличаются от непосредственного общения. Из-за этих различий и продолжаются споры о том, раскрывают ли люди свою

истинную сущность в социальных сетях или представляют идеализированную или социально приемлемую версию себя [18]. Поколению Y, как и поколению Z (последнему в большей мере), свойственно использовать социальные сети как площадки не только для коммуникации, но и для обмена информационно-образовательным контентом. Различие мотивов использования социальных сетей обусловлено в целом отличием мотивационно-ценностных установок у женщин разных поколений, что было доказано в ходе исследования при помощи сравнительного анализа их ценностных ориентаций по методике М. Рокича в адаптации Д. А. Леонтьева и их ценностных портретов по методике «Портретный ценностный опросник» Ш. Шварца в адаптации Т. П. Бутенко, Д. С. Седовой, А. С. Липатовой.

Так, для поколения X уровень активности самопрезентации в сети обусловлен мотивами одобрения, вернее страхом неодобрения, так как статистически значимая корреляция между активностью в сети и «скромностью» отрицательная ($-0,532^{**}$), также отрицательная взаимосвязь с установкой «конформизм-правила» ($-0,411^{*}$) подтверждает ориентацию на мнения большинства, предпочтение скромности хвастовству, стремление к личной безопасности, в ущерб публичности. Единственная положительная значимая связь с интернет-активной самопрезентацией у женщин старшего поколения — с «познанием» ($0,415^{*}$), что подтверждает высокую значимость ценности образования поколения (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между активностью в сети и мотивационно-ценностными установками (критерий Спирмена)

Показатель	Активность в сети		
	Поколение Z (n = 46)	Поколение Y (n = 32)	Поколение X (n = 30)
Познание	0,276	-0,096	,415*
Образованность	-0,007	-,357*	0,155
Самостоятельность действия	-0,15	,452**	0,159
Стимуляция	0,209	,486**	0,238
Гедонизм	0,098	0,299	0,29
Достижение	0,2	,465**	0,106
Власть/ресурсы	,345*	,478**	0,298
Конформизм-правила	-0,238	-0,26	-,411*
Скромность	-0,273	-,441*	-,532**
Универсализм-природа	-,314*	-0,06	-0,071

Примечание:

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

У поколения женщин У активность самопрезентации в сети с преобладанием мотивов власти и достижения, что подтверждают прямые значимые взаимосвязи с лично фокусированными мотивационными стимулами: «достижения» (0,465**), «власть/ресурсы» (0,478**), «самостоятельность действия» (0,452**), «стимуляция» (0,486**) — и меньше с мотивом одобрения, о чем говорит отрицательная корреляция с социально фокусированной ценностью «скромность» (–0,441*), значимость которой для поколения У имеет самый низкий рейтинг в системе ценностей среди других поколений.

Для формирующегося поколения Z уровень активности самопрезентации в сети обусловлен как мотивами власти (положительная умеренная связь с мотивационным стимулом «власть/ресурсы» (0,345*)), так и мотивами одобрения, что показывает отрицательная умеренная связь «универсализм-природа» (–,314*), что демонстрирует противоречие юношеского идеализма и личных притязаний.

Каждая из ценностей играет важную роль в формировании жизненной позиции человека и определении его смысла жизни. Они также могут влиять на принятие решений, взаимоотношения с окружающими, образ жизни и приоритеты, выбор карьеры и профессиональную самореализацию и т. д., что в целом и отражается в самопрезентации личности.

Как показал сравнительный статистический анализ между группами по результатам степени использования различных тактик самопрезентации по методике С.-Ж. Ли, Б. Куигли в адаптации О. А. Пикулёвой, обнаружены статистические отличия как в части тактик защитного поведения, так и в части тактик ассертивного поведения (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение результатов выборок женщин разных поколений по степени использования различных тактик самопрезентации по методике С.-Ж. Ли, Б. Куигли в адаптации О. А. Пикулёвой (критерий Н Краскела — Уоллиса)

Показатель, в баллах	Поколение Z (n = 46)	Поколение Y (n = 32)	Поколение X (n = 30)	Н Краскела — Уоллиса	Асимп. знач.
Оправдание с отрицанием ответственности	20,20	16,59	17,10	6,145	0,05
Оправдание с принятием ответственности	19,65	19,19	17,47	1,497	0,47
Отречение	21,93	22,69	19,43	3,077	0,22
Препятствование самому себе	21,33	19,44	18,53	2,665	0,26

Показатель, в баллах	Поколение Z (n = 46)	Поколение Y (n = 32)	Поколение X (n = 30)	Н Краскела – Уоллиса	Асимп. знач.
Извинение	28,52	32,66	29,03	4,854	0,09
Желание/ старание понравиться	35,43	30,66	30,63	4,091	0,13
Запугивание	17,78	14,34	12,97	6,928	0,03
Просьба	19,09	18,13	16,53	2,575	0,28
Демонстрация своих достижений	21,57	19,75	17,33	5,693	0,06
Преувеличение своих достижений	20,72	19,00	16,60	5,085	0,08
Негативная оценка других	18,22	15,66	14,70	4,194	0,12
Пример для подражания	25,00	23,47	21,67	2,979	0,23

Статистические отличия между группами обнаружены по такой тактике защитного поведения, как «оправдание с отрицанием ответственности», что проявляется в избегании ответственности, ее отвержении через различные вербальные формы. Наиболее высокий уровень её использования у поколения Z, а наименьший у поколения Y. Также обнаружены статистические отличия в использовании такой тактики ассертивного типа самопрезентации, как «запугивание», что проявляется через необоснованную грубую критику, обвинения, вызывая страх у оппонента — наиболее высокий уровень её использования у поколения Z, а наименьший у поколения X.

Стоит обратить внимание на то, что парное исследование по группам показало, что в использовании тактик самопрезентации между группами поколения X и поколения Y статистических различий нет.

Однако между группой женщин поколения X и группой поколения Z обнаружены статистические различия по таким тактикам самопрезентации ассертивного типа, как:

- «запугивание»: у поколения X данная тактика используется менее активно;
- «демонстрация своих достижений»: в использовании такой тактики субъект за неимением настоящих достижений часто обращается к достижениям прошлого, не имеющих столь же значимой силы в настоящем, как это было ранее — это более характерно для поколения Z, в наименьший степени характерно для поколения X;
- «преувеличение собственных достижений» проявляется в сильном преувеличении собственных результатов деятельности, достиже-

- ний — это более характерно для поколения Z, в наименьшей степени характерно для поколения X;
- «негативная оценка других» как необоснованная критика конкретной личности или целой группы, которые по каким-либо причинам несимпатичны субъекту-носителю данной тактики — также больше выражена у поколения Z, чем у поколения X.

Между поколениями Z и Y также обнаружены статистически значимые различия. Тактики «оправдание с отрицанием ответственности» и «желание/старание понравиться» активнее используются поколением Z, а поколение Y статистически значимо отличается от поколения Z по использованию тактики «извинение».

Выводы

Таким образом, обобщив особенности поведения представителей поколений X, Y, Z, можно сделать вывод о том, что несмотря на возможности, которые предоставляет Всемирная паутина, далеко не каждое поколение стремится использовать данный ресурс в полной мере. И особенно на этом фоне выделяется поколение X, характеризующееся достаточно высокой активностью в социальных сетях, но не рассматривающее социальные сети как рабочий инструмент для продвижения собственных идей, самостоятельных суждений вплоть до бизнес-проектов. Они склонны к традиционной самопрезентации, которая релевантна реальной, вне виртуальной действительности.

Поколение Z, наоборот, проявляет более выраженную активность и использование тактик самопрезентации, особенно в социальных сетях, что способствует их более успешной профессиональной самореализации. Это поколение проявляет высокий уровень таких тактик, как «демонстрация своих достижений» и «преувеличение собственных достижений», что способствует созданию имиджа успешного специалиста или предпринимателя. Женщины этого поколения, проявляя большую активность в использовании таких тактик самопрезентации, как «оправдание с отрицанием ответственности» и «запугивание», могут с большей убедительностью представлять себя в профессиональных сферах, а также более успешно продвигать собственные деловые идеи, что является актуальным запросом женщин поколения X.

Анализ различий в использовании тактик самопрезентации в сети у женщин разных поколений и их мотивационно-ценностных установок послужил основой для создания программы психологического сопровождения женщин старшего поколения с применением коучинг-технологий, направленной на работу с мотивационными и ценностными установками для повышения ассертивности самопрезентации в публичном социальном сетевом пространстве и повышения уровня профессиональной самореализации и продвижения в социальных сетях для каждого

поколения. В основу программы заложена модель консультирования Е. Н. Киселевой [7].

In the modern world, social networks play a key role in the formation of a personal brand and professional self-presentation. However, there is a shortage of research on features in self-presentation behavior that could contribute to professional growth and professional self-realization in older women. The article is devoted to the analysis of the features of self-presentation in social networks of women of three generations: X, Y and Z. The study was conducted on the basis of a survey of 108 women. An analysis of their online activity showed that the most competent, from the point of view of experience, group of the able-bodied population, belonging to the generation of women X, uses the available resource least of all to promote professional and public self-presentation on the social network.

Keywords: self-presentation, women, generation X, generation Y, generation Z, social networks, activity, motivational attitudes, motive, professional self-realization.

Список литературы

1. Богомолова Е. И. Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями активности пользователей социальных сетей интернета : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е. И. Богомолова ; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т]. — Краснодар, 2015. — 231 с.

Bogomolova E. I. Vzaimosvyaz' lichnostnykh kharakteristik s osobennostyami aktivnosti pol'zovatelei sotsial'nykh setei interneta : dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.01 / E. I. Bogomolova ; [Mesto zashchity: Kuban. gos. un-t]. — Krasnodar, 2015. — 231 s.

2. Ефимов Е. Г. Формирование социальных интернет-сетей как группового феномена виртуального пространства : автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / Е. Г. Ефимов ; [Место защиты: Волгогр. гос. ун-т]. — Волгоград, 2016. — 41 с.

Efimov E. G. Formirovanie sotsial'nykh internet-setei kak gruppovogo fenomena virtual'nogo prostranstva : avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk: 22.00.04 / E. G. Efimov ; [Mesto zashchity: Volgogr. gos. un-t]. — Volgograd, 2016. — 41 s.

3. Клименко А. А. Самопрезентационная компетентность: содержание и основы формирования : учеб. пособие / А. А. Клименко, С. А. Хазова, С. А. Карасева. — Краснодар : КубГАУ, 2018. — 164 с.

Klimenko A. A. Samoprezentatsionnaya kompetentnost': sodержanie i osnovy formirovaniya : ucheb. posobie / A. A. Klimenko, S. A. Khazova, S. A. Karaseva. — Krasnodar : KubGAU, 2018. — 164 s.

4. Пикулёва О. А. Самопрезентация женщин старшего возраста: российские особенности / О. А. Пикулёва // Женщина в российском обществе. — 2014. — № 1 (70). — С. 69–77.

Pikuleva O. A. Samoprezentatsiya zhenshchin starshego vozrasta: rossiiskie osobennosti / O. A. Pikuleva // Zhenshchina v rossiiskom obshchestve. — 2014. — № 1 (70). — S. 69–77.

5. Пикулёва О. А. Социальная психология самопрезентации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / О. А. Пикулёва ; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена]. — Санкт-Петербург, 2014. — 425 с.

Pikuleva O. A. Sotsial'naya psikhologiya samoprezentatsii lichnosti : avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk: 19.00.05 / O. A. Pikuleva ; [Mesto zashchity: Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena]. — Sankt-Peterburg, 2014. — 425 s.

6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / редактор-составитель Д. Я. Райгородский. — Самара : Бахрах-М, 2022. — 667 с.

Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy : uchebnoe posobie / redaktor-sostavitel' D. Ya. Raigorodskii. — Samara : Bakhrakh-M, 2022. — 667 s.

7. Практическое руководство по созданию психологических программ / Е. Н. Киселева, О. В. Ермаченкова, Э. Г. Пудж [и др.]. — Москва : Русайнс, 2023. — 224 с.

Prakticheskoe rukovodstvo po sozdaniyu psikhologicheskikh programm / E. N. Kiseleva, O. V. Ermachenkova, E. G. Pudzh [i dr.]. — Moskva : Rusains, 2023. — 224 s.

8. Семенченко А. А. Управление впечатлением в обществе, самопрезентация / А. А. Семенченко // Общение в эпоху конвергенции технологий : сб. науч. тр. — [Б. м.] : [б. и.], 2022. — Вып. 1. — С. 373–375. — DOI: 10.24412/cl-36917-2022-373-375

Semenchenko A. A. Upravlenie vpechatleniem v obshchestve, samoprezentatsiya / A. A. Semenchenko // Obshchenie v epokhu konvergentsii tekhnologii : sb. nauch. tr. — [B. m.] : [b. i.], 2022. — Vyp. 1. — S. 373–375. — DOI: 10.24412/cl-36917-2022-373-375

9. Урусова А. Б. Сущность и понятие экономического кризиса и причины их возникновения / А. Б. Урусова, Л. Д. Петренко // Экономика и социум. — 2022. — № 11-2 (102). — С. 752–756.

Urusova A. B. Sushchnost' i ponyatie ekonomicheskogo krizisa i prichiny ikh vozniknoveniya / A. B. Urusova, L. D. Petrenko // Ekonomika i sotsium. — 2022. — № 11-2 (102). — S. 752–756.

10. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц, Т. П. Бутенко, Д. С. Седова, А. С. Липатова // НИУ ВШЭ. — 2012. — Т. 9, № 2. — С. 43–70.

Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primeneniye v Ros-sii / Sh. Shvarts, T. P. Butenko, D. S. Sedova, A. S. Lipatova // NIU VShE. — 2012. — T. 9, № 2. — S. 43–70.

11. Шафикова Г. Р. Развитие нравственных отношений подростков в образовательной среде школы : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Г. Р. Шафикова. — Уфа, 2014. — 46 с.

Shafikova G. R. Razvitie нравstvennykh otnoshenii podrostkov v obrazovatel'noi srede shkoly : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07 / G. R. Shafikova. — Ufa, 2014. — 46 s.

12. Development of a self-presentation tactics scale / S.-J. Lee, B. M. Quigley, M. S. Nesler [et al.] // Personality and Individual Differences. — 1999. — No. 26. — P. 701–722.

13. Focus on Self-Presentation on Social Media across Sociodemographic Variables, Life-styles, and Personalities: a Cross-Sectional Study / G. J. Hjetland, T. R. Finseras, B. Sivertsen [et al.] // Int. J. Environ. Res. Public Health. — 2022. — Vol. 19 (17). — P. 11133. — DOI: 10.3390/ijerph191711133

14. Fullwood C. Self-Concept Clarity and Online Self-Presentation in Adolescents / C. Fullwood, B. M. James, C. J. Chen-Wilson // Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw. — 2016. — Vol. 19 (12). — P. 716–720. — DOI: 10.1089/cyber.2015.0623

15. Hong S. Editorial: Self-presentation during self-quarantine era / S. Hong, H. Lee, B. Kim // Front. Psychol. — 2023. — No. 14. — P. 1194898. — DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1194898

16. Kawamoto T. Online self-presentation and identity development: The moderating effect of neuroticism / T. Kawamoto // Psych. J. — 2021. — Vol. 10 (5). — P. 816–833. — DOI: 10.1002/pchj.470

17. Schlenker B. R. Self-presentation / B. R. Schlenker // Handbook of self and identity / eds.: M. R. Leary, J. P. Tangney. — New York : Guilford, 2003. — P. 492–518.

18. Schlosser A. E. Self-disclosure versus self-presentation on social media / A. E. Schlosser // Curr. Opin. Psychol. — 2020. — No. 31. — P. 1–6. — DOI: 10.1016/j.copsyc.2019.06.025

19. Sharabi L. From first email to first date: Strategies for initiating relationships in online dating / L. Sharabi, T. Dykstra-DeVette // Journal of Social and Personal Relationships. — 2019. — Vol. 36 (11–12). — P. 3389–3407.

20. Jones E. Toward a general theory of strategic self-presentation [Electronic resource] / E. Jones, T. Pittman // Psychological Perspectives on the Self. — 1982. — Vol. 1. — URL: https://www.researchgate.net/publication/248124372_Toward_a_general_theory_of_strategic_self-presentation (date of the application: 30.11.2023).

О. Б. Полякова

кандидат психологических наук, доцент, практический психолог, Центр психологии развития. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

Специфика составляющих самосознания студенческой молодежи

O. B. Polyakova

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist, Center for Developmental Psychology. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918

Specifics of the Components of Self-awareness of Student Youth

Определена специфика составляющих самосознания студенческой молодежи: средний уровень взрослости, принятия собственного Я и согласия с собой; уровень ниже среднего навязывания собственного Я и поиска себя; низкий уровень имитации и подавления собственного Я, психологических профилей бунтующего подростка и ностальгии по отрочеству. Установлены: весьма высокая связь между принятием собственного Я и согласием с собой и взрослостью; согласием с собой и взрослостью; высокая связь между принятием собственного Я и навязыванием собственного Я и поиском себя; согласием с собой и навязыванием собственного Я и поиском себя; взрослостью и навязыванием собственного Я и поиском себя; заметная связь между поиском себя и навязыванием собственного Я.

Ключевые слова: сознание, самосознание, студенты, студенческая молодежь, взрослость, принятие собственного Я, согласие с собой, навязывание собственного Я, поиск себя, имитация собственного Я, подавление собственного Я.

Введение в проблему

Самосознание студенческой молодежи, понимаемое как сознание студентами самих себя, в отличие от других субъектов профессиональной подготовки и учебно-профессиональной среды вообще [1], как сознание студентами специфики своего взаимодействия с окружающими и собственным внутренним миром [9; 14], выступает необходимым условием разработки и определения стратегии профессионального развития и самоактуализации [5; 12] при раскрытии сознания собственного Я в понимании его как активного и деятельного начала [13], собственной учебно-профессиональной тождественности и собственных качеств и психических свойств [4; 15], а также специфической системы нравственных и социальных самооценок [6; 7].

В рамках профессиональной подготовки студенческой молодежи особое внимание в учебно-профессиональном процессе уделяется

составляющим самосознания студентов (когнитивной, поведенческой и эмоционально-оценочной) [10], Я-зеркальному, Я-идеальному, Я-конструктивному и Я-реальному [16], учебно-профессиональному самопознанию как получению информации о себе как будущем специалисте, эмоционально-ценностному отношению к себе как субъекту профессиональной подготовки, саморегуляции [11; 18], что, в свою очередь, способствует: актуализации источника ожиданий от себя и собственных поведенческих проявлений [19], специфике интерпретации собственного приобретенного опыта [17], становлению развитой и творческой личности будущих специалистов, формированию внутренней согласованности [20].

Для составления эффективных психопрофилактических программ необходимы научно обоснованные данные о специфике составляющих самосознания студенческой молодежи, об особенностях их взаимосвязи и структурности самосознания в целом.

Цель — определить специфику составляющих самосознания студенческой молодежи.

Задачи:

- 1) установить доминирующий психологический профиль как составляющую самосознания студенческой молодежи и его уровень выраженности (психологический профиль имитации собственного Я (притворство собой), психологический профиль навязывания собственного Я (несение себя таковым, какой есть, и точка), психологический профиль подавления собственного Я (отсутствие отваги быть самим собой), психологический профиль принятия собственного Я (старание быть собой)) согласно концепции психологических профилей в структуре самосознания К. Андре;
- 2) диагностировать степень согласия с собой как составляющей самосознания студенческой молодежи (доверия самому себе, знания себя, умения быть источником силы и самоподдержки, умения находить выходы из сложных жизненных условий личностной и межличностной направленности) с учетом научного понимания этого феномена А. А. Карелиным;
- 3) выявить показатель взрослости как составляющей самосознания студенческой молодежи, определяемый через установление доминирующего психологического профиля и его уровня выраженности (психологический профиль бунтующего подростка, психологический профиль взрослости, психологический профиль ностальгии по отрочеству, психологический профиль поиска себя) согласно концепции психологических профилей проявления взрослости в структуре самосознания Л. Бартоли.

Гипотеза: специфика составляющих самосознания студенческой молодежи заключается в достаточно выраженном согласии с собой (доверии самому себе, знании себя, умении быть источником силы и самоподдержки, умении находить выходы из сложных жизненных условий личностной и межличностной направленности), что, в свою очередь, должно подкрепляться такими составляющими самосознания, как психологические профили взрослости и принятия собственного Я (старание быть собой).

Методы

Определение специфики составляющих самосознания студенческой молодежи осуществлялось с помощью опросников:

1) «Верны ли вы себе» в авторстве К. Андре (ВВС А) для установления доминирующего психологического профиля как составляющей самосознания студенческой молодежи и его уровня выраженности: психологического профиля подавления собственного Я (отсутствие отваги быть самим собой) (ПППоСЯ), психологического профиля имитации собственного Я (притворство собой) (ППИСЯ), психологического профиля навязывания собственного Я (несение себя таковым, какой есть, и точка) (ППНСЯ), психологического профиля принятия собственного Я (старание быть собой) (ПППрСЯ) [2] — в интерпретации результатов исследования О. Б. Поляковой (табл. 1);

2) «Живете ли вы в согласии с собой» в авторстве А. А. Карелина (ЖВСС К) для диагностики степени согласия с собой как составляющей самосознания студенческой молодежи (доверия самому себе, знания себя, умения быть источником силы и самоподдержки, умения находить выходы из сложных жизненных условий личностной и межличностной направленности) (Σ ЖВСС К) [8] — в интерпретации результатов исследования О. Б. Поляковой (табл. 1);

3) «Насколько взрослый вы человек» в авторстве Л. Бартоли (НВВЧ Б) для выявления показателя взрослости как составляющей самосознания студенческой молодежи, определяемого через установление доминирующего психологического профиля и его уровня выраженности: психологического профиля бунтующего подростка (ППБП), психологического профиля ностальгии по отрочеству (ППНО), психологического профиля поиска себя (ПППС), психологического профиля взрослости (ППВ) [3] — в интерпретации результатов исследования О. Б. Поляковой (табл. 1).

Установление взаимосвязи между составляющими самосознания студенческой молодежи осуществлялось с помощью критерия корреляции К. Пирсона и шкалы Чеддока — Снедекора для определения тесноты (силы) связи корреляции.

Таблица 1

Балльно-уровневое шкалирование составляющих самосознания студенческой молодежи

Аббревиатуры опросников и составляющих самосознания студенческой молодежи		Уровни составляющих самосознания студенческой молодежи									
		Низкий (Н)		Ниже среднего (НС)		Средний (С)		Выше среднего (ВС)		Высокий (В)	
		Граница (баллы) от	Граница (баллы) до	Граница (баллы) от	Граница (баллы) до	Граница (баллы) от	Граница (баллы) до	Граница (баллы) от	Граница (баллы) до	Граница (баллы) от	Граница (баллы) до
ВВС А	ПППоСЯ, ППИСЯ, ППНСЯ, ПППрСЯ	0	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ЖВСС К	Σ ЖВСС К	0	30	31	60	61	90	91	120	121	150
НВВЧ Б	ППБП, ППНО, ПППС, ППВ	0	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Примечание: аббревиатуры опросников и составляющих самосознания студенческой молодежи см. в тексте статьи.

Результаты

В определении специфики составляющих самосознания принимали участие 486 студентов московских вузов.

Результаты определения специфики составляющих самосознания студенческой молодежи показали наличие:

1) среднего уровня:

- согласия с собой (89,05, доверия самому себе, знания себя, умения быть источником силы и самоподдержки, умения находить выходы из сложных жизненных условий личностной и межличностной направленности, готовности к риску, недовольств собой, преград полного принятия собственной личности, принятия себя, сомнений, стремления быть другом самому себе, терпимости в самоотношении, точной оценки собственных возможностей);
- психологического профиля принятия собственного Я (5,65, старания быть собой, заявления о собственных положительных чертах, интеллектуальной терпимости в самоотношении, признания собственных ограничений, психологического окостенения, самодовольства, симпатии в общении, спокойствия, стремления в полноте самовыражения, эмоционального комфорта);

- психологического профиля взрослости (5,46, выработки собственной позиции, знания собственных интересов, исследования окружающего мира, пробы себя в различных проектах, самореализации, самостоятельности, способности самостоятельного принятия решений, стремления к познанию собственных возможностей, уверенности) (табл. 2);

2) уровня ниже среднего:

- психологического профиля навязывания собственного Я (3,49, несения себя таковым, какой есть, и точка, нарциссизма, не-верности себе, отпора мешающим осуществлению планов, отстаивания собственных интересов, раздражительности, самоутверждения, сосредоточенности на мнении окружающих, стеснения сообщения окружающим собственных интересов и прав, эгоистичности);
- психологического профиля поиска себя (3,46, влияния оценок и суждений, выстраивания собственных планов, зависимости от близких, самостоятельности, самоутверждения) (табл. 2);

3) низкого уровня:

- психологического профиля подавления собственного Я (0,29, отсутствия отваги быть самим собой, конфликтности, межличностных трений, нежелания построения собственной личности и самоутверждения, неосознанности поступков, неуважения окружающих, неудовлетворенности, отказа от собственных желаний, отречения от себя, отступления от целей, пассивности, ригидности, рискованности, самоотречений, сложности быть собой, общения, развития внутренне и становления частью коллектива, сожаления);
- психологического профиля имитации собственного Я (0,57, притворства собой, антипатии, бесконтрольности себя, дезадаптации, ложного Я, неконкурентоспособности, неуверенности, откладывания дел, пассивности, поверхностности, притворства, рефлексорного стремления соответствовать представлениям окружающих, сомнений в себе, тревожности);
- психологического профиля бунтующего подростка (0,32, внутриличностного конфликта, глубинной потребности в независимости, навязывания окружающим собственных представлений, настаивания на своем, отвержения противоречий с собственными убеждениями, потребности в самоутверждении, склонности к протесту, тревожности);
- психологического профиля ностальгии по отрочеству (0,76, безответственности, боязни делать выбор, боязни потерпеть неудачу, желания все время веселиться и путешествовать, застревания в прошлом, избегания планов на будущее, ориентации только на

краткосрочные планы, тоски по юношеской беззаботности и легкости) (табл. 2).

Результаты установления взаимосвязи между составляющими самосознания студенческой молодежи показали наличие:

1) весьма высокой связи между:

- принятием собственного Я и согласием с собой (0,926) и взрослостью (0,931), то есть чем выше принятие собственного Я (старание быть собой, заявление о собственных положительных чертах, интеллектуальная терпимость в самоотношении, симпатия в общении, спокойствие, стремление в полноте самовыражения, эмоциональный комфорт), тем выше согласие с собой (доверие самому себе, знание себя, умение быть источником силы и самоподдержки, умение находить выходы из сложных жизненных условий личностной и межличностной направленности) и взрослость (выработка собственной позиции, знание собственных интересов, проба себя в различных проектах);
- согласием с собой и взрослостью (0,916), то есть чем выше согласие с собой (готовность к риску, принятие себя, стремление быть другом самому себе, терпимость в самоотношении, точная оценка собственных возможностей), тем выше взрослость (самореализация, самостоятельность, стремление к познанию собственных возможностей, уверенность) (табл. 2);

2) высокой связи между:

- принятием собственного Я и навязыванием собственного Я (0,746) и поиском себя (0,834), то есть чем выше принятие собственного Я, тем выше навязывание собственного Я (несение себя таковым, какой есть, и точка, симптоматика нарциссизма, признаки неверности себе) и поиск себя (влияние оценок и суждений, выстраивание собственных планов);
- согласием с собой и навязыванием собственного Я (0,752) и поиском себя (0,829), то есть чем выше согласие с собой, тем выше навязывание собственного Я (отпор мешающим осуществлению планов, отстаивание собственных интересов, самоутверждение) и поиск себя (зависимость от близких);
- взрослостью и навязыванием собственного Я (0,725) и поиском себя (0,810), то есть чем выше взрослость, тем выше навязывание собственного Я (сосредоточенность на мнении окружающих, стеснение сообщения окружающим собственных интересов и прав) и поиск себя (самостоятельность, самоутверждение) (табл. 2);

3) заметной связи между поиском себя и навязыванием собственного Я (0,592), то есть чем выше поиск себя, тем выше навязывание собственного Я (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели определения специфики составляющих самосознания
студенческой молодежи**

Аббревиатуры опросников и составляющих самосознания студенческой молодежи		ВВС А (САЗ баллов и уровни)				ЖВСС К (САЗ баллов и уровни)	НВВЧ Б (САЗ баллов и уровни)			
		ПППоСЯ 0,29 Н	ППИСЯ 0,57 Н	ППНСЯ 3,49 НС	ПППрСЯ 5,65 С	Σ ЖВСС К 89,05 С	ППБП 0,32 Н	ППНО 0,76 Н	ПППС 3,46 НС	ППВ 5,46 С
ВВС А	ПППоСЯ	1	0,165	0,205	0,240	0,235	0,148	0,153	0,197	0,226
	ППИСЯ	0,165	1	0,193	0,218	0,209	0,150	0,144	0,175	0,205
	ППНСЯ	0,205	0,193	1	0,746	0,752	0,201	0,190	0,592	0,725
	ПППрСЯ	0,240	0,218	0,746	1	0,926	0,225	0,212	0,834	0,931
ЖВСС К	Σ ЖВСС К	0,235	0,209	0,752	0,926	1	0,217	0,203	0,829	0,916
НВВЧ Б	ППБП	0,148	0,150	0,201	0,225	0,217	1	0,136	0,189	0,214
	ППНО	0,153	0,144	0,190	0,212	0,203	0,136	1	0,168	0,199
	ПППС	0,197	0,175	0,592	0,834	0,829	0,189	0,168	1	0,810
	ППВ	0,226	0,205	0,725	0,931	0,916	0,214	0,199	0,810	1

Примечание: аббревиатуры опросников и составляющих самосознания студенческой молодежи см. в тексте статьи; САЗ — среднее арифметическое значение; аббревиатуры уровней см. в таблице 1; $p < 0,01$ — статистическая значимость корреляционной связи.

Обсуждение

Результаты определения специфики составляющих самосознания студенческой молодежи свидетельствуют об установлении:

1) средней степени выраженности:

- взрослости, выработки собственной позиции, готовности к риску, доверия самому себе, заявления о собственных положительных чертах, знания себя, знания собственных интересов, интеллектуальной терпимости в самоотношении, исследования окружающего мира, недовольств собой, преград полного принятия собственной личности;
- признания собственных ограничений, принятия себя, принятия собственного Я, пробы себя в различных проектах, психологического окостенения, самодовольства, самореализации, самостоятельности, симпатии в общении, согласия с собой, сомнений;
- спокойствия, способности самостоятельного принятия решений, старания быть собой, стремления быть другом самому себе,

стремления в полноте самовыражения, стремления к познанию собственных возможностей, терпимости в самоотношении, точной оценки собственных возможностей, уверенности, умения быть источником силы и самоподдержки, умения находить выходы из сложных жизненных условий личностной и межличностной направленности, эмоционального комфорта;

2) пониженных показателей:

- влияния оценок и суждений, выстраивания собственных планов, зависимости от близких, навязывания собственного Я, нарциссизма, неверности себе, несения себя таковым, какой есть, отпора мешающим осуществлению планов;
- отстаивания собственных интересов, поиска себя, раздражительности, самостоятельности, самоутверждения, сосредоточенности на мнении окружающих, стеснения сообщения окружающим собственных интересов и прав, эгоистичности;

3) низких значений:

- антипатии, бесконтрольности себя, безответственности, боязни делать выбор, боязни потерпеть неудачу, бунтарства, внутриличностного конфликта, глубинной потребности в независимости, дезадаптации, желания все время веселиться и путешествовать, застревания в прошлом, избегания планов на будущее, имитации собственного Я, конфликтности, ложного Я, межличностных трений, навязывания окружающим собственных представлений;
- настаивания на своем, нежелания построения собственной личности и самоутверждения, неконкурентоспособности, неосознанности поступков, неуважения окружающих, неуверенности, неудовлетворенности, ностальгии по отрочеству, общения, ориентации только на краткосрочные планы, отвержения противоречий с собственными убеждениями, отказа от собственных желаний, откладывания дел, отречения от себя, отступления от целей, отсутствия отваги быть самим собой, пассивности;
- пассивности, поверхностности, подавления собственного Я, потребности в самоутверждении, притворства собой, притворства, развития внутренне и становления частью коллектива, рефлексаторного стремления соответствовать представлениям окружающих, ригидности, рискованности, самоотречений, склонности к протесту, сложности быть собой, сожаления, сомнений в себе, тоски по юношеской беззаботности и легкости, тревожности.

Полученные результаты определения специфики составляющих самосознания студенческой молодежи группируются по направлениям последующей работы со студентами:

1) психологического мониторинга особенностей самосознания студентов [1; 2; 3; 8; 18];

- 2) психологической профилактики предпосылок профессиональных деформаций [19], стресс-состояний [16], учебно-профессионального кризиса [11] и стресса [4], чувства вины [10];
- 3) психологической коррекции видов и составляющих самосознания студентов [6; 9; 20];
- 4) психологического прогноза национального самосознания [5], поддержания жизнестойкости [12], развития профессионального самосознания [7; 13];
- 5) учета карьерных ориентаций в структуре профессионального самосознания [15], конструктивного самосознания [17], когнитивного и эмоционального компонентов морального самосознания [14] в процессе профессиональной подготовки студенческой молодежи.

Заключение

Гипотеза исследования подтвердилась.

Специфика составляющих самосознания студенческой молодежи заключается в достаточно выраженном согласии с собой (доверии самому себе, знании себя, умении быть источником силы и самоподдержки, умении находить выходы из сложных жизненных условий личностной и межличностной направленности), что, в свою очередь, подкрепляется такими составляющими самосознания, как психологические профили взрослости и принятия собственного Я (старание быть собой).

Однако особое внимание в психопрофилактической работе со студентами следует сконцентрировать на выявленном уровне ниже среднего навязывания собственного Я и поиска себя при учете низкого уровня имитации и подавления собственного Я, психологических профилей бунтующего подростка и ностальгии по отрочеству.

У студенческой молодежи выявлены: средний уровень согласия с собой, принятия собственного Я и взрослости; уровень ниже среднего навязывания собственного Я и поиска себя; низкий уровень подавления собственного Я, имитации собственного Я, психологического профиля бунтующего подростка, психологического профиля ностальгии по отрочеству.

Для последующей психопрофилактической и психокоррекционной работы со студентами важны установленные взаимосвязи между составляющими самосознания: • весьма высокая связь между: принятием собственного Я и согласием с собой и взрослостью; согласием с собой и взрослостью; • высокая связь между: принятием собственного Я и навязыванием собственного Я и поиском себя; согласием с собой и навязыванием собственного Я и поиском себя; взрослостью и навязыванием собственного Я и поиском себя; • заметная связь между поиском себя и навязыванием собственного Я.

The specificity of the components of self-awareness of student youth has been determined: the average level of adulthood, self-acceptance and agreement with oneself; below average level of self-imposition and self-searching; low levels of imitation and self-suppression, psychological profiles of the rebellious teenager and nostalgia for adolescence. It has been established: a very high connection between acceptance of one's own self and agreement with oneself, and adulthood; agreement with oneself and adulthood; high connection between self-acceptance and self-imposition, and self-searching; agreement with oneself and the imposition of one's own Self, and the search for oneself; adulthood and the imposition of one's own Self, and the search for oneself.

Keywords: consciousness, self-awareness, students, student youth, adulthood, acceptance of one's own Self, agreement with oneself, imposition of one's own Self, search for oneself, imitation of one's own Self, suppression of one's own Self.

Список литературы

1. Абдурахманов М. А. Статистическое исследование самосознания студентов / М. А. Абдурахманов, И. И. Хусинов // Бюллетень науки и практики. — 2022. — Т. 8, № 6. — С. 719–724. — DOI: 10.33619/2414-2948/79/82
1. Abdurakhmanov M. A. Statisticheskoe issledovanie samosoznaniya studentov / M. A. Abdurakhmanov, I. I. Khusinov // Byulleten' nauki i praktiki. — 2022. — T. 8, № 6. — S. 719–724. — DOI: 10.33619/2414-2948/79/82
2. Андре К. Верны ли вы себе? [Электронный ресурс] / К. Андре // Psychologies. — 2007, апрель. — № 15. — С. 150–154. — URL: <https://www.rulit.me/series/psychologies/psychologies-download-413447.html> (дата обращения: 02.02.2024).
2. Andre K. VERNY li vy sebe? [Elektronnyi resurs] / K. Andre // Psychologies. — 2007, aprel'. — № 15. — S. 150–154. — URL: <https://www.rulit.me/series/psychologies/psychologies-download-413447.html> (data obrashcheniya: 02.02.2024).
3. Бартоли Л. Насколько взрослый вы человек? [Электронный ресурс] / Л. Бартоли // Psychologies. — 2007, октябрь. — № 20. — С. 84–88. — URL: <https://www.psychologies.ru/tests/test/5/> (дата обращения: 02.02.2024).
3. Bartoli L. Naskol'ko vzroslyi vy chelovek? [Elektronnyi resurs] / L. Bartoli // Psychologies. — 2007, oktyabr'. — № 20. — S. 84–88. — URL: <https://www.psychologies.ru/tests/test/5/> (data obrashcheniya: 02.02.2024).
4. Бонкало Т. И. Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201
4. Bonkalo T. I. Spetsifika professional'nogo stressa meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyi period / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova // Problemy sotsial'noi gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2023. — № 31 (s2). — S. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201
5. Варламова Е. Ю. Актуализация национального самосознания студента вуза в процессе языковой подготовки к межкультурной коммуникации / Е. Ю. Варламова // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации : сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 25.01.2020). — Москва : Международная академия наук педагогического образования, 2020. — С. 166–170.
5. Varlamova E. Yu. Aktualizatsiya natsional'nogo samosoznaniya studenta vuza v protsesse yazykovoi podgotovki k mezhkul'turnoi kommunikatsii / E. Yu. Varlamova // Gorizonty i riski razvitiya obrazovaniya v usloviyakh sistemnykh izmenenii i tsifrovizatsii : sb. nauch. tr. XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 25.01.2020). — Moskva : Mezhdunarodnaya akademiya nauk pedagogicheskogo obrazovaniya, 2020. — S. 166–170.
6. Геворгян А. С. Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в вузе / А. С. Геворгян, А. А. Мудаева, Э. А. Хоперская // Стратегии развития

общества и экономики в новой реальности : сб. тр. V междунар. науч.-практ. конф. Social Science (Общественные науки) (Ростов-на-Дону, 26–27.10.2023). — Ростов-на-Дону : РАНХиГС, 2023. — С. 112–118.

Gevorgyan A. S. Formirovanie etnicheskogo samosoznaniya studentov v protsesse obucheniya v vuze / A. S. Gevorgyan, A. A. Mudaeva, E. A. Khoperskaya // Strategii razvitiya obshchestva i ekonomiki v novoi real'nosti : sb. tr. V mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Social Science (Obshchestvennye nauki) (Rostov-na-Donu, 26–27.10.2023). — Rostov-na-Donu : RANKhiGS, 2023. — S. 112–118.

7. *Елубаев С. И.* Профессиональное самосознание студентов педагогов-психологов / С. И. Елубаев, С. Б. Айнабек, А. А. Садыкова // Научно-практические исследования. — 2020. — № 2-2 (25). — С. 49–52.

Elubaev S. I. Professional'noe samosoznanie studentov pedagogov-psikhologov / S. I. Elubaev, S. B. Ainabek, A. A. Sadykova // Nauchno-prakticheskie issledovaniya. — 2020. — № 2-2 (25). — S. 49–52.

8. *Карелин А. А.* Живете ли вы в согласии с собой? [Электронный ресурс] / А. А. Карелин // Энциклопедия психологических тестов. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 496 с. — С. 31–32. — URL: <https://psytests.org/fun/izp131-bl.html> (дата обращения: 02.02.2024).

Karelin A. A. Zhivete li vy v soglasii s soboi? [Elektronnyi resurs] / A. A. Karelin // Entsiklopediya psikhologicheskikh testov. — Moskva : EKSMO-Press, 2000. — 496 s. — S. 31–32. — URL: <https://psytests.org/fun/izp131-bl.html> (data obrashcheniya: 02.02.2024).

9. *Кулжинова Д.* Исследование правового самосознания студентов университета / Д. Кулжинова // Инновации в образовании (Казахстан). — 2023. — № 2 (66). — С. 39–41.

Kulzhinova D. Issledovanie pravovogo samosoznaniya studentov universiteta / D. Kulzhinova // Innovatsii v obrazovanii (Kazakhstan). — 2023. — № 2 (66). — S. 39–41.

10. *Полякова О. Б.* Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

Polyakova O. B. Osobennosti maloadaptivnykh form i vidov viny meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyi period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhranenie Rossiiskoi Federatsii. — 2023. — T. 67, № 5. — S. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

11. *Полякова О. Б.* Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

Polyakova O. B. Osobennosti profilya professional'nogo krizisa meditsinskikh rabotnikov s professional'nymi deformatsiyami v usloviyakh pandemii COVID-19 / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhranenie Rossiiskoi Federatsii. — 2022. — T. 66, № 6. — S. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

12. *Полякова О. Б.* Специфика жизнестойкости работников здравоохранения с профессиональными деформациями / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2022. — Т. 66, № 1. — С. 67–75. — DOI: 10.46563/0044-197X-2022-66-1-67-75

Polyakova O. B. Spetsifika zhiznestoikosti rabotnikov zdravookhraneniya s professional'nymi deformatsiyami / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhranenie Rossiiskoi Federatsii. — 2022. — T. 66, № 1. — S. 67–75. — DOI: 10.46563/0044-197X-2022-66-1-67-75

13. *Редька А. А.* Развитие профессионального самосознания студентов: результаты диагностики и содержание педагогического сопровождения / А. А. Редька // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2023. — Т. 29, № 3. — С. 20–25. — DOI: 10.34216/2073-1426-2023-29-3-20-25

Red'ka A. A. Razvitie professional'nogo samosoznaniya studentov: rezul'taty diagnostiki i sodержanie pedagogicheskogo soprovozhdeniya / A. A. Red'ka // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2023. — T. 29, № 3. — S. 20–25. — DOI: 10.34216/2073-1426-2023-29-3-20-25

14. *Чернов А. Ю.* Психологическое содержание когнитивного и эмоционального компонентов морального самосознания студентов / А. Ю. Чернов // Мировые научные исследования и разработки: современные достижения, риски, перспективы : матер. XIV Всерос. науч.-практ. конф. (Ростов-на-Дону, 30.10.2023). — Ростов-на-Дону : Манускрипт, 2023. — С. 117–120.

Chernov A. Yu. Psikhologicheskoe sodержanie kognitivnogo i emotsional'nogo komponentov moral'nogo samosoznaniya studentov / A. Yu. Chernov // Mirovye nauchnye issledovaniya i razrabotki: sovremennye dostizheniya, riski, perspektivy : mater. XIV Vseros. nauch.-prakt. konf. (Rostov-na-Donu, 30.10.2023). — Rostov-na-Donu : Manuscript, 2023. — S. 117–120.

15. *Шершнёва Т. В.* Карьерные ориентации в структуре профессионального самосознания студентов / Т. В. Шершнёва // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация. — 2020. — № 8. — С. 400–406.

Shershneva T. V. Kar'ernye orientatsii v strukture professional'nogo samosoznaniya studentov / T. V. Shershneva // Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiya. — 2020. — № 8. — S. 400–406.

16. Are you feeling stressed? Looking after the mental health of health students: Resources to raise self-awareness and signpost health students to sources of self help and support / N. Mustafa, J. Mumvuri, P. Walsh [et al.] // Science Talks. — 2023. — No. 6. — P. 100169. — DOI: 10.1016/j.sctalk.2023.100169

17. Development of students' constructive self-consciousness experience in psychodrama process / E. N. Shutenko, Ju. P. Derevyanko, M. A. Kanishcheva [et al.] // Perspectives of Science and Education. — 2020. — No. 5 (47). — P. 304–318. — DOI: 10.32744/pse.2020.5.21

18. *Feize L.* Exploring latinx social work graduate students' self-awareness by integrating johari window, photo voice and mandala / L. Feize // Social Work Education. — 2023. — No. 42 (8). — P. 1440–1460. — DOI: 10.1080/02615479.2022.2035347

19. *Polyakova O. B.* The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Health Care of the Russian Federation. — 2022. — No. 66 (1). — P. 67–75. — DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75

20. *Rasulov D.* Корҳои бурӯназдарсӣ омили мӯҳими ташаккулҳои ҳӯдшиносии миллии хонандагон дар раванди омӯзишии фанни таърихи халқи тоҷик / D. Rasulov, С. Гулрӯи // Паёми Донишгоҳи давлатии Қӯлоб ба номи Абуабдуллоҳ Рӯдакӣ. — 2021. — No. 1 (25). — P. 72–79.

С. И. Григорьева

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

А. С. Григорьева

старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

А. В. Губанов

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Анализ ведущих компонентов в структуре профессионального определения старших школьников

S. I. Grigoryeva

Ph. D. (Psychology), Associate Professor for the Department of Social and Educational Psychology, Federal State University of Education

A. S. Grigoryeva

Senior Lecturer for the Department of Social and Educational Psychology, Federal State University of Education

A. V. Gubanov

Ph. D. (Psychology), Associate Professor for the Department of Social and Educational Psychology, Federal State University of Education

Analysis of the Leading Components in the Structure of Professional Definition of Senior Schoolchildren

В статье рассматриваются значимые факторы, влияющие на профессиональное определение — мотивы выбора профессии и смысложизненные ориентации. Исследована взаимосвязь мотивов профессионального определения и ценностных ориентаций старших школьников. Проведен корреляционный анализ между мотивами и смысложизненными ориентациями с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Ключевые слова: профессиональное определение, смысложизненные ориентации, старшеклассники, мотивы выбора профессии.

В условиях постоянного изменения и совершенствования системы отечественного образования в качестве одной из важнейших задач образовательного учреждения стоит создание оптимальных условий профессионального самоопределения личности, способной плодотворно работать в современном обществе и преобразовывать его, самостоятельно принимать верные, жизненно важные решения, позитивно са-

мореализовываться в основных сферах жизнедеятельности, в первую очередь — профессиональной.

Способность принимать ответственные решения, влияющие на будущее, обусловлена такими процессами, как активное личностное развитие, формирование мировоззрения, осознание ценностей и личностной значимости, а также мотивацией выбора будущей профессии. Профессиональное самоопределение старшеклассников определяется не только социальными и личностными мотивами, но также мотивами престижности профессии и материальными мотивами [1; 8; 20]. Мотивы и ценностные ориентации являются не просто значимыми, но ведущими компонентами в структуре профессионального самоопределения школьников, тем самым становясь целью для изучения и дальнейшей профориентационной работы [8; 10; 13].

Начиная с подросткового возраста появляются определенные особенности и феномены, влияющие на личностные и социальные процессы, в том числе на процесс профессионального самоопределения [3; 7; 14]. Для более полного раскрытия специфики этого процесса необходимо рассмотреть его связь с такими ведущими компонентами в структуре профессионального определения, как мотивы и ценностные ориентации.

Важность роли мотивов в профессиональном самоопределении несомненна, но значимыми являются также и ценностные ориентации учащихся, из-за их сильного взаимного влияния. Под ценностными ориентациями авторами понимается комплекс индивидуальных ценностей, обуславливающих жизненный путь, формирующих взгляды и стимулирующих действия [5; 17].

Цель исследования — определить ведущие компоненты в структуре профессионального самоопределения старшеклассников.

Гипотеза исследования — мотивы выбора профессии связаны со смысловыми ориентациями старшеклассников.

Задачи исследования:

- рассмотреть проблему профессионального самоопределения в образовательной среде;
- определить доминирующие мотивы выбора профессии старшеклассников;
- выявить взаимосвязь между мотивами выбора профессии и смысловыми ориентациями.

Ценностные ориентации также являются регуляторами и самого сознания человека, и его поведения в обществе и соединяют в себе два аспекта выбора профессии: личностный и социальный [4; 13]. Примечательно, что связь профессионального самоопределения и ценностных ориентаций работает в обе стороны. Так, ценностные ориентации в виде динамического образования претерпевают определенные изменения в процессе профессионального самоопределения, тем не менее оставаясь

основным выражением направленности личности и ее смыслообразующим свойством [3; 8; 16].

Выбор будущей профессии старшим школьником осуществляется строго в соответствии с иерархией его жизненных ценностей. В зависимости от того, как выстроена иерархия ценностей старшеклассника, будет выбираться та или иная профессия.

Таким образом, ценностные ориентации могут рассматриваться в качестве доминирующих компонентов деятельности, осуществляемой при выборе профессии. Более того, ценностная ориентация может помогать и в дальнейшем самоопределении, уже после поступления в высшее учебное заведение, так как она улучшает освоение выбранной профессии, а также повышает качество профессиональных достижений [7; 13; 17].

Взаимосвязь мотивов и ценностных ориентаций позволяет исследовать их влияние на профессиональное самоопределение в совокупности, поскольку вместе они составляют ведущую направляющую силу личностного развития и фундамент личностного благополучия, так как профессиональное самоопределение неразрывно связано с целостным, благополучным развитием личности [6; 11; 19].

Выборка исследования формировалась в СОШ № 14, СОШ № 31 г. Мытищи Московской области, в исследовании принимали участие ученики 10-х и 11-х классов, общее количество — 64 респондента.

Методами исследования были: методика «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой, тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева.

Для обработки результатов исследования использовался метод математической статистики, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, программа SPSS Statistics 24 [12].

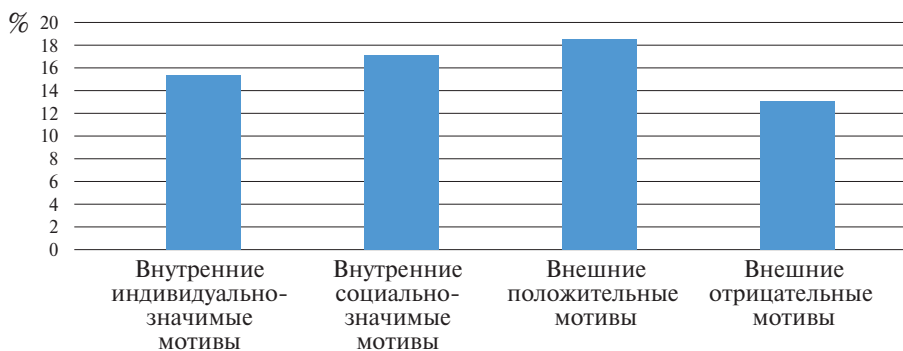


Рис. 1. Результаты исследования мотивов выбора профессии

На диаграмме рисунка 1 представлены результаты исследования по методике «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой. Для респондентов наиболее характерны внешние положительные мотивы выбора профессии, которые составляют 18,41 % от выборки. На втором месте вну-

тренние социально значимые мотивы (17 %), и после внутренние индивидуально значимые мотивы (15,17 %). Наименьшее значение занимают внешние отрицательные мотивы (12,88 %).

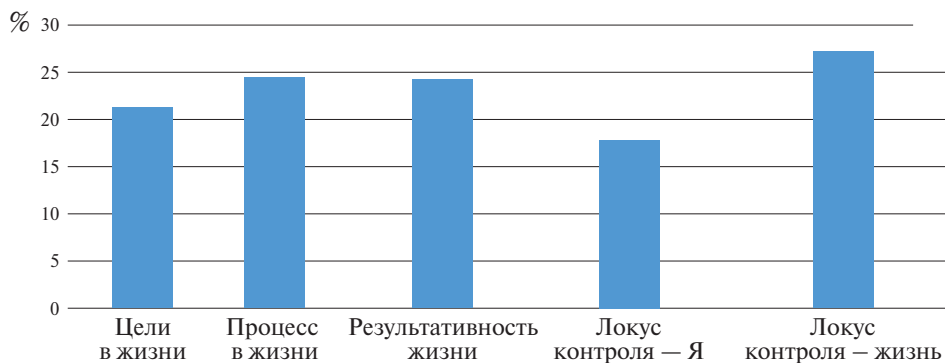


Рис. 2. Результаты исследования смысложизненных ориентаций (методика Д. А. Леонтьева)

На диаграмме рисунка 2 мы можем увидеть, что у респондентов преобладает смысложизненная ориентация «Локус контроля — жизнь» (27,23 %), что выражается в их большем контроле жизни и влиянии на происходящие события. На втором месте приблизительно одинаковые значения заняли две смысложизненные ориентации: «результативность жизни» (24,17 %) и «процесс» (24,11 %). «Цели в жизни» (21,17 %) занимают третье место. И наименьшее значение в выборке составила ориентация «Локус контроля — Я» (17,7 %), которая выражается в уверенности в собственных способностях и возможности самостоятельно осуществлять жизненный выбор.

Для большинства старших школьников при выборе будущей профессии являются важными советы родителей (60 %), следующим по важности приоритетом являются встречи с представителями учебных заведений (40 %), далее одинаковыми по приоритету являются подсказки учителей в школе, друзей, рекламы (СМИ) и самостоятельный выбор (20 %). Таким образом, мы можем сделать вывод, что старшеклассники больше опираются на мнение родителей и социальное окружение, а не на собственные желания и опыт.

Результаты корреляционного анализа, проведенного с помощью коэффициента корреляции Спирмена, показали значимые положительные корреляционные связи между шкалой «Цель в жизни» и мотивом «Выбор творческой профессии» (,355). То есть, чем более старшеклассники стремятся к творческой профессии, которая заключается в разработке новых идей, инструментов, тем более у них выражена смысложизненная ориентация «Цель в жизни». Обратная значимая корреляция обнаружена между «Внутренние социально значимые мотивы» и шкалой «Цели

в жизни» (,533**), то есть, чем более выражен социальный мотив при выборе будущей профессии, тем слабее смысловая ориентация «Цель в жизни». Обнаружена значимая корреляция между мотивом «Материальное благополучие» и ориентацией «Процесс жизни» (,320*), что означает важность материального благополучия и эмоциональной насыщенности в жизни. Ориентации «Результативность жизни» и «Престижная профессия» имеют положительную значимую корреляцию (,338*), что означает удовлетворенность в самореализации и важность престижности профессии у старшеклассников. Результаты корреляционного анализа шкалы «Локус контроля — Я» показали высокую положительную связь с «Внутренние индивидуально значимые мотивы» (,451**) и отрицательную значимую корреляцию с «Престижность профессии» (,386*), из данного результата можно сделать вывод, что выбор профессии зависит от наличия высокого внутреннего индивидуально значимого мотива, а именно личного интереса к выбранной профессии, а не ее престижности. Значимые корреляции обнаружены между шкалами «Локус контроля — жизнь» и «Внешние положительные мотивы» (,402**) и значимая взаимосвязь с «Материальное благополучие» (,263), это говорит о том, что способность контролировать собственную жизнь взаимосвязана с внешними положительными мотивами и материальным благополучием у старшеклассников [8].

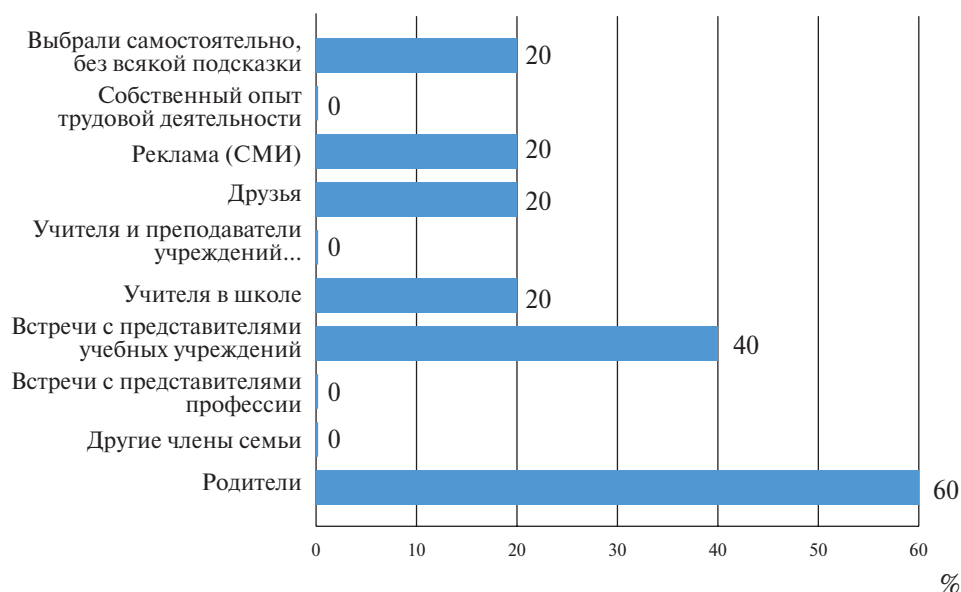


Рис. 3. Факторы влияния при выборе будущей профессии

По итогам проведенного исследования можно сделать вывод, что выбор профессии старшеклассниками остается актуальной проблемой,

только 20 % старшеклассников самостоятельно делают выбор будущей профессии, остальные 80 % под воздействием социума.

Доминирующими мотивами выбора профессии являются «Внешние положительные мотивы» и «Внешние социальные мотивы». «Внутренние индивидуально значимые мотивы», которые являются предпочтительными при выборе профессии, выявлены только у 15 % респондентов. Уверенность в правильности своего выбора показали только 17 % респондентов.

Взаимосвязь между мотивами выбора профессии и смысложизненными ориентациями была подтверждена с помощью корреляционного анализа, особенно хочется обратить внимание на корреляции с высокими значениями: между смысложизненной ориентацией «Локус контроля — Я» и «Внутренние индивидуально значимые мотивы», смысложизненной ориентацией «Локус контроля — жизнь» и «Внешние положительные мотивы», смысложизненной ориентацией «Процесс жизни» и мотивом «Материальное благополучие», обратная значимая корреляция обнаружена между «Внутренние социально значимые мотивы» и смысложизненной ориентацией «Цель в жизни».

Таким образом, мы можем говорить о том, что мотивы и смысложизненные ориентации являются значимыми компонентами в структуре профессионального самоопределения школьников, тем самым становятся целью изучения в дальнейшей профориентационной работе. Перспективой дальнейших исследований может являться изучение ценностных ориентаций старших школьников и их взаимосвязь с мотивами выбора профессии, а также изучение различных возрастных групп в процессе их профессионального самоопределения и становления: старшеклассников, студентов.

The article examines the impact of valuable factors on professional determination — motives for choosing a profession and life-meaning orientations. The relationship between the motives of professional determination and the value orientations of senior schoolchildren has been studied. a correlation analysis was carried out between motives and life-meaning orientations using the Spearman correlation coefficient.

Keywords: professional definition, life-meaning orientations, high school students, motives for choosing a profession.

Список литературы:

1. Гладкова О. В. Мотивы и ценности в системе профессионального самоопределения / О. В. Гладкова // Молодой ученый. — 2022. — № 2 (397). — С. 175–178.

Gladkova O. V. Motivy i tsennosti v sisteme professional'nogo samoopredeleniya / O. V. Gladkova // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 2 (397). — S. 175–178.

2. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2012. — С. 47–103.

Gordeeva T. O. Motivatsiya dostizheniya: teorii, issledovaniya, problemy / T. O. Gordeeva // Sovremennaya psikhologiya motivatsii / pod red. D. A. Leont'eva. — Moskva : Smysl, 2012. — S. 47–103.

3. Григорьева А. С. Взаимосвязь личностных особенностей старшеклассников и профессиональной идентичности в процессе самоопределения / А. С. Григорьева // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко дню психолога): матер. III Всерос. науч.-практ. конф. с применением технологий дистанционного онлайн-участия / отв. редактор А. С. Поляков. — Москва : [б. и.], 2021. — С. 50–55.

Grigor'eva A. S. Vzaimosvyaz' lichnostnykh osobennostei starsheklassnikov i professional'noi identichnosti v protsesse samoopredeleniya / A. S. Grigor'eva // Psikhologiya i pedagogika: aktual'nye problemy teorii i praktiki (ko dnyu psikhologa): mater. III Vseros. nauch.-prakt. konf. s primeneniem tekhnologii distantsionnogo onlain-uchastiya / отв. redaktor A. S. Polyakov. — Moskva : [b. i.], 2021. — S. 50–55.

4. Григорьева А. С. Проблемы формирования уровня профессиональной идентичности у старшеклассников / А. С. Григорьева, Н. А. Бочева, А. В. Бочев // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований : матер. Междунар. науч.-практич. конф. «XVI Левитовские чтения» / отв. ред. М. О. Резванцева. — Москва : [б. и.], 2021. — С. 359–363.

Grigor'eva A. S. Problemy formirovaniya urovnya professional'noi identichnosti u starsheklassnikov / A. S. Grigor'eva, N. A. Bocheva, A. V. Bochev // Aktual'nye problemy teorii i praktiki psikhologicheskikh, psikhologo-pedagogicheskikh, pedagogicheskikh i lingvodidakticheskikh issledovaniy : mater. Mezhdunar. nauch.-praktich. konf. «XVI Levitovskie chteniya» / отв. red. M. O. Rezvantseva. — Moskva : [b. i.], 2021. — S. 359–363.

5. Григорьева С. И. Психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников при выборе профессии / С. И. Григорьева, Д. Ю. Кочетова. — Текст: непосредственный // Современная прикладная психология: теория и практика : сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 т. / редколлегия Т. Н. Мельников [и др.] ; отв. ред. Н. Т. Колесник. — [Б. м.] : [б. и.], 2017. — С. 52–55.

Grigor'eva S. I. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov pri vybore professii / S. I. Grigor'eva, D. Yu. Kochetova. — Tekst: neposredstvennyi // Sovremennaya prikladnaya psikhologiya: teoriya i praktika : sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. V 2 t. / redkollegiya T. N. Mel'nikov [i dr.] ; отв. red. N. T. Kolesnik. — [B. m.] : [b. i.], 2017. — S. 52–55.

6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2003. — 712 с.

Il'in E. P. Motivatsiya i motivy / E. P. Il'in. — SPb. : Piter, 2003. — 712 s.

7. Ильина О. Б. Профессиональное самоопределение современных подростков: проблемы и пути их решения / О. Б. Ильина // Психолого-педагогические исследования. — 2014. — № 3. — С. 255–263.

Il'ina O. B. Professional'noe samoopredelenie sovremennykh podrostkov: problemy i puti ikh resheniya / O. B. Il'ina // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2014. — № 3. — S. 255–263.

8. Костенко А. А. Профессиональное самосознание и самоопределение как основные психологические составляющие профессионального становления / А. А. Костенко, И. О. Гарбузова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. — 2015. — Т. 1, № 3 (4). — С. 118–121.

Kostenko A. A. Professional'noe samosoznanie i samoopredelenie kak osnovnye psikhologicheskie sostavlyayushchie professional'nogo stanovleniya / A. A. Kostenko, I. O. Garbuzova // Pedagogicheskii opyt: teoriya, metodika, praktika. — 2015. — T. 1, № 3 (4). — S. 118–121.

9. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника / Б. С. Круглов // Психологические особенности формирования личности школьника. — Москва : [б. и.], 1983. — 60 с.

Kruglov B. S. Rol' tsennostnykh orientatsii v formirovanii lichnosti shkol'nika / B. S. Kruglov // Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya lichnosti shkol'nika. — Moskva : [b. i.], 1983. — 60 s.

10. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 667 с.
Makklelland D. Motivatsiya cheloveka / D. Makklelland. — Sankt-Peterburg : Piter, 2007. — 667 s.
11. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова. — Москва : [б. и.], 1990. — 192 с.
Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya / A. K. Markova. — Moskva : [b. i.], 1990. — 192 s.
12. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования — Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. — Санкт-Петербург : Речь, 2008. — 392 с.
Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya — Analiz i interpretatsiya dannykh / A. D. Nasledov. — Sankt-Peterburg : Rech', 2008. — 392 s.
13. Поварницына Л. А. Исследование связи ценностных ориентаций с выбором профессии у студентов педвузов / Л. А. Поварницына // Современные проблемы прикладной социологии и психологии в трудовых коллективах. — Ленинград : [б. и.], 1984. — 349 с.
Povarnitsyna L. A. Issledovanie svyazi tsennostnykh orientatsii s vyborom professii u studentov pedvuzov / L. A. Povarnitsyna // Sovremennye problemy prikladnoi sotsiologii i psikhologii v trudovykh kolektivakh. — Leningrad : [b. i.], 1984. — 349 s.
14. Пряхникова Е. Ю. Профориентация / Е. Ю. Пряхникова, Н. С. Пряхников. — Москва : Академия, 2006. — 496 с.
Pryazhnikova E. Yu. Proforientatsiya / E. Yu. Pryazhnikova, N. S. Pryazhnikov. — Moskva : Akademiya, 2006. — 496 s.
15. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 256 с.
Khekkhauzen Kh. Psikhologiya motivatsii dostizheniya / Kh. Khekkhauzen. — Sankt-Peterburg : Piter, 2001. — 256 s.
16. Чистякова С. Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования / С. Н. Чистякова // Школа и производство. — 2013. — № 1. — С. 9–12.
Chistyakova S. N. Novye podkhody k formirovaniyu professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya / S. N. Chistyakova // Shkola i proizvodstvo. — 2013. — № 1. — S. 9–12.
17. Щетинина А. А. Ценностные ориентации личности в психологии: теоретический аспект / А. А. Щетинина // Молодой ученый. — 2022. — № 2 (397). — С. 184–185.
Shchetinina A. A. Tsennostnye orientatsii lichnosti v psikhologii: teoreticheskii aspekt / A. A. Shchetinina // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 2 (397). — S. 184–185.
18. Career Choice: Knowledge, Motivation and Perception of the Students of School of Health Information Management OAUTHC / S. A. Omohanye, K. Adepoju, W. Adegbite, T. O. Addah // Global Scientific Journals. — November 2023. — Vol. 11, Issue 11. — P. 981–996.
19. Plesa R. Motivation of Professional Career Selection / R. Plesa // Annals of the University of Petrasani. — 2019. — Vol. 19, Issue 1. — P. 159–170.
20. Stribling J. An Examination of Motivational Influences on Professional Choice, Perceived Preparedness, and Retention of Alternately Certified Teachers of Career, Technical and Agriculture Education in Northern Georgia / J. Stribling ; ed. D. Dissertations. — Lincoln Memorial University, 2021. — 133 p.

А. А. Корнеева

старший преподаватель кафедры общений и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0009-0002-0247-6451

Взаимосвязь ценностных ориентаций и временного фокуса современной молодежи в условиях глобальных рисков

А. А. Korneeva

Senior Lecturer of the Department of General and Professional Pedagogy of the Chelyabinsk State University.
ORCID: 0009-0002-0247-6451

Interrelation of Value Orientations and Temporal Focus of Modern youth in the Context of Global Risks

Современная цивилизация переживает эпоху неопределенности, которая охватывает все сферы жизни общества любого государства. В настоящее время одним из актуальных направлений исследований стало изучение влияния глобальных рисков на жизнедеятельность человечества. В данной работе исследуется взаимосвязь ценностных ориентаций и временного фокуса современной молодежи в условиях глобальных рисков. В теоретической части работы проведен анализ имеющихся исследований по теме работы. Во второй части статьи представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи ценностных ориентаций и временного фокуса студентов вуза, которые подтверждают теоретические выводы. Полученные данные эмпирического исследования позволяют в дальнейшем изучить динамику взаимосвязи ценностных ориентаций и психологического времени личности, под воздействием внешних факторов.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, психологическое время, временная перспектива, сбалансированная временная перспектива, временной фокус, расширенное настоящее.

Введение

С каждым годом человечество все больше ощущает ускорение темпов развития цивилизации. Кардинальные перемены отмечаются во всех сферах жизни общества. Интенсивное развитие новых технологий значительно влияет не только на экономическую сферу общества, но и на политику, социальное взаимодействие и духовную составляющую нашей жизни. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что последние несколько лет были насыщены событиями глобального масштаба, последствия которых мы переживаем и по сей день. В связи с этим в настоящее время актуальным является изучение глобальных рисков и их влияния на человека. Так, в Отчете о глобальных рисках 2023 (The Global Risks Report 2023) экспертами были указаны риски в экономической сфере, которые

проявляются уже сейчас, риск неэффективности экологической политики стран, а также риск поляризации общества. Кроме того, упоминались риски в сферах здравоохранения и безопасности [4].

Личность человека формируется только в контексте социального взаимодействия с другими людьми. Все уже пережитые события и настоящая картина жизни общества оказывают непосредственное влияние на формирование личности. Одной из центральных структур личности являются ценностные ориентации, определяющие картину мира, в частности восприятие прошлого, настоящего и будущего. Система ценностных ориентаций — это динамичное образование, которому свойственно изменяться под воздействием внешних факторов.

Целью представленного исследования является изучение взаимосвязи ценностных ориентаций и временного фокуса современной молодежи в условиях глобальных рисков.

Проблема связи ценностных ориентаций и психологического времени представлена в немногочисленных исследованиях:

- изучена связь ценностных структур и компонентов психологического времени [12];
- исследована взаимосвязь временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира человека [15];
- рассмотрены ценностно-смысловые детерминанты временной перспективы личности [3];
- выявлена связь между временной перспективой и ценностными ориентациями старшеклассников и студентов [2; 7];
- представлен анализ взаимосвязи между временным фокусом, культурными ценностями и субъективным счастьем [5].

Категория «ценность» широко исследуется в рамках наук социально-гуманитарного цикла, поэтому очень часто определение данного понятия носит междисциплинарный характер. «Ценность — философское и социологическое понятие, обозначающее положительную или отрицательную значимость объекта, в отличие от его экзистенциальных или качественных характеристик (предметные ценности); нормативную предписательно-оценочную сторону явлений общественного сознания (субъективные ценности)» [11]. В отечественной и зарубежной психологии существует много подходов к пониманию сущности данного понятия, исследованием этой категории занимались Х. Лейси, Н. Розов, Д. А. Леонтьев, М. Каган, В. В. Крюков, М. Рокич, Ш. Шварц и В. Билски, Б. Г. Ананьев, В. А. Ядов [1].

Ш. Шварц и В. Билски на основе анализа и обобщения различных исследований сформулировали ряд характеристик, присущих ценностям человека:

1. Ценности — это эмоционально окрашенные убеждения.
2. Ценности побуждают к активности, направленной на достижение цели.

3. Ценности надситуативны и определяют поведение во всех сферах жизни человека.

4. Ценности являются критериями и определяют отношение человека к себе, другим людям, к обществу, к событиям, к миру в целом.

5. Ценности связаны между собой и представлены в виде системы ценностных ориентаций.

6. Существует универсальная структура ценностей для всех людей.

7. Каждый человек и каждая группа значительно отличаются по иерархии ценностей [18; 1].

Таким образом, «ценностные ориентации — это избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении, способ дифференциации человеком объектов по их значимости» [13]. Ценностные ориентации отражают жизненные цели и мировоззрение человека. Место каждой ценности в иерархической структуре определяется степенью ее осознанности, осмысленности, представленности в психологическом времени. Более значимые ценности характеризуются большим регулятивным потенциалом и определяют поведение и деятельность [14].

В широком смысле психологическое время личности понимается как «восприятие и переживание человеком объективного времени своей жизни, представления о времени, обусловленные как личным опытом индивидуальной и групповой жизни, так и усвоенным общественно-историческим культурным опытом, осознание личностью течения времени, личностное отношение ко времени, психологическую организацию и регуляцию времени жизнедеятельности» [10, с. 217].

В психологическом времени человека представлены события прошлого, настоящего и будущего, причем они не ограничены личной жизнью. Поскольку каждый из нас является частью социума — в содержании каждого временного фокуса отражены и события более глобального масштаба — социального, этнического, государственного и общечеловеческого уровней [8].

В психологическом времени прошлое отражено в виде пережитого опыта. Настоящее представляет собой нашу активность «здесь и сейчас», которая дает возможность повлиять на последствия прошлого и «управлять» будущим. Психологическое будущее — это спроектированный образ желаемого, результат целеполагания и прогнозирования [15].

Человек одновременно «живет» в трех временных аспектах: помнит события прошлого, действует в настоящем и планирует будущее. Все три временных локуса определяют состояние человека, его видение и оценивание мира и его отношение к окружению в момент «здесь и сейчас» [15; 17].

Взаимосвязь трех временных аспектов отражена в понятии «временная перспектива», которое определяется как «субъективное восприятие взаимосвязи событий прошлого, настоящего и будущего в сознании че-

ловека, отражающее его направленность и эмоциональную оценку различных периодов жизни» [16].

Однако в реальности все-таки отмечается фокусировка внимания на одном из временных аспектов, что обусловлено личностными особенностями, параметрами внешней среды и характером ситуации взаимодействия. Этот процесс фокусировки и переключения фокуса отражен в понятии сбалансированной временной перспективы [17].

В психологических исследованиях представлено понятие «временной фокус», под которым понимается сосредоточенность внимания человека на определенном временном аспекте жизни, которая определяет эмоциональное состояние человека и его поведение и деятельность [5].

Однако необходимо отметить, что процессы оценки и анализа данных, связанных с прошлым, настоящим и будущим, происходят в «расширенном настоящем», поэтому только осознанное восприятие настоящего будет способствовать адекватному переключению временной перспективы исходя из параметров актуальной ситуации [21]. Кроме того, фокусировка внимания на различные моменты прошлого, настоящего и будущего непосредственно связана с ценностно-смысловой значимостью этих событий для человека в данный период «расширенного настоящего» [3], а критические ситуации в жизни изменяют ценности и приоритеты личности, что может приводить к смещению временного фокуса [20].

В работе М. Р. Гинзбурга говорится о том, что человек живет на пересечении двух полей: ценностно-смыслового и пространственно-временного. Эти поля пересекаются, взаимосвязаны и вместе создают вертикально-горизонтальную структуру прошлого, настоящего и будущего [6].

Таким образом, временная перспектива является детерминантой личностного развития и оказывает влияние и на структуру ценностных ориентаций [17]. С другой стороны, система ценностей является критерием оценки в восприятии и понимании событий прошлого, настоящего и будущего.

Методы исследования

Для подтверждения теоретического анализа наличия связи между ценностными ориентациями и временным фокусом было проведено эмпирическое исследование. В качестве респондентов выступили студенты Челябинского государственного университета различных направлений подготовки — психологи, педагоги, лингвисты, философы, химики, экономисты. Общее количество участников — 223 человека, возраст 17–21 год.

Для изучения ценностных ориентаций был выбран «Ценностный опросник» Ш. Шварца [9]. Для измерения временного фокуса использовалась Шкала временного фокуса (TFS), авторами которой являются Шипп, Эдвардс и Ламберт [19]. Для определения статистической значимости связи между величинами использовался коэффициент ранговой

корреляции г-Спирмена, поскольку в исследуемой выборке выявлено отклонение при распределении признаков от нормального. При обработке данных использовался статистический пакет SPSS 24.0.

Результаты исследования и обсуждение

Результаты исследования взаимосвязи ценностных ориентаций и временного фокуса представлены в таблице 1. В ходе исследования были выявлены статистически значимые связи фокусов с 7 из 10 ценностей, представленных в «Ценностном опроснике» Ш. Шварца: самостоятельностью, стимуляцией, гедонизмом, достижением, безопасностью, благожелательностью и универсализмом.

Таблица 1

Взаимосвязь ценностей и временного фокуса

Взаимосвязь ценностей и временного фокуса	г	р
Фокус на прошлое		
Фокус на прошлое / самостоятельность	0,238	0,017
Фокус на прошлое / стимуляция	0,271	0,006
Фокус на прошлое / гедонизм	0,231	0,021
Фокус на прошлое / достижение	0,389	0,000
Фокус на прошлое / безопасность	0,294	0,003
Фокус на прошлое / благожелательность	0,300	0,002
Фокус на настоящее		
Фокус на настоящее / самостоятельность	0,397	0,000
Фокус на настоящее / стимуляция	0,361	0,000
Фокус на настоящее / гедонизм	0,221	0,027
Фокус на настоящее / достижение	0,381	0,000
Фокус на настоящее / безопасность	0,261	0,009
Фокус на настоящее / благожелательность	0,274	0,006
Фокус на настоящее / универсализм	0,223	0,026
Фокус на будущее		
Фокус на будущее / самостоятельность	0,399	0,000
Фокус на будущее / стимуляция	0,421	0,000
Фокус на будущее / гедонизм	0,248	0,013
Фокус на будущее / достижение	0,347	0,000
Фокус на будущее / благожелательность	0,319	0,001
Фокус на будущее / универсализм	0,346	0,000

Как уже отмечалось ранее, несмотря на переключение внимания на фокусы прошлого, настоящего и будущего, мы воспринимаем все с позиции «расширенного настоящего» и осознанно оцениваем любые события и ситуации. Поэтому начнем анализ полученных результатов со связи ценностей и фокуса на настоящем, которые отражены на рисунке 1.

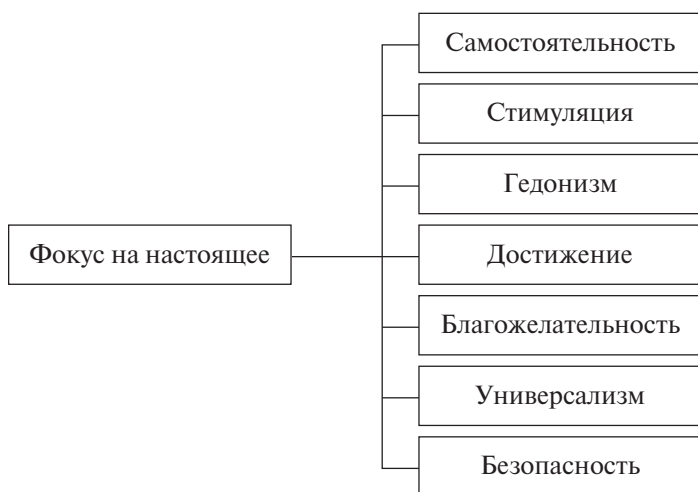


Рис. 1. Взаимосвязь ценностей и фокуса на настоящее

Студенты, сфокусированные на настоящем, ценят свободу, для них важна возможность самостоятельно делать выбор, принимать решения и планировать собственную деятельность. Для юношей и девушек с ориентацией на настоящее имеет особую значимость яркость и разнообразие в жизни, они открыты новому опыту и позитивно оценивают вызовы жизни.

В целом выборка характеризуется статистически значимой связью между акцентом на настоящем и гедонистическими тенденциями, что говорит о большой ценности переживаний удовольствия и наслаждения жизнью, важности удовлетворения потребностей.

Также для респондентов очень важно получение признания со стороны общества и социального одобрения окружающих, которые необходимо заслужить через демонстрацию своей компетентности в поведении и деятельности.

Фокус на настоящем коррелирует с выделением в аксиологическом профиле ценностей благожелательности (благотворительности). Это свидетельствует о значимости для студентов благополучия членов семьи, друзей и близкого окружения, о желании добровольно заботиться о значимых людях. Они оказывают помощь, поддержку, ценят дружбу и любовь, верность, готовы нести ответственность за свое поведение.

Также студентов беспокоит проблема выживания, что отражено через корреляцию с ценностью «универсализм». Это проявляется в осознании важности толерантного отношения и принятия других людей, которые не включены в первичные группы общения. Связь универсализма с настоящим дает возможность говорить о том, что респонденты задумываются о проблемах экологии и угрозах выживания в планетарном масштабе.

Безопасность — еще одна ценность, взаимосвязанная с ориентацией на настоящее. Для участников исследования является крайне важным

обеспечение безопасности себе и близким. В методике Ш. Шварца идея безопасности применима как в узком (личная безопасность и безопасность близких), так и в широком смысле (национальная безопасность, социальный порядок) [18].

Анализ структуры ценностных ориентаций студентов, сделанный с опорой на круговой мотивационный континуум, представленный в работе Ш. Шварца с коллегами, позволяет отметить противоречие, связанное с одновременной значимостью ценностей, которые противопоставлены друг другу. Ценности стимуляции и самостоятельности, относящиеся к группе «открытость изменениям», по сути, конфликтуют с ценностью безопасности, которая относится к группе «самосохранение». Такая особенность структуры ценностных ориентаций студентов может быть связана с негативным влиянием событий ближайшего прошлого и настоящего и вызывать негативные эмоциональные переживания.

На рисунке 2 отражена взаимосвязь фокуса на прошлое и ценностей, на рисунке 3 – взаимосвязь фокуса на будущее и ценностей.



Рис. 2. Взаимосвязь ценностей и фокуса на прошлое

При анализе связи фокуса на прошлое и ценностей видно, что выявлены статистически значимые корреляционные связи, которые практически повторяют данные, полученные по фокусу на настоящее — связь с самостоятельностью, стимуляцией, гедонизмом, достижением, благожелательностью, безопасностью. Однако, в отличие от настоящего, в корреляции с фокусом на прошлое выпадает ценность универсализма. Такая особенность позволяет предположить, что респонденты при переключении на прошлые события были менее обеспокоены трудностями толерантности, налаживания контакта с представителями различных групп и проблемами экологии и выживания всей планеты. Причиной выпадения универсализма из системы ценностных ориентаций в прошлом временном фокусе может быть отсутствие критического негативного опы-

та в прошлом и/или переоценка ценностного отношения к прошлому с учетом глобальных рисков настоящего. Таким образом, можно предположить, что современная картина развития цивилизации, по субъективным оценкам и ощущениям студентов, включает в себя больше угроз и рисков, нежели образ мира из их прошлого.



Рис. 3. Взаимосвязь ценностей и фокуса на будущее

При анализе связи фокуса на будущее и ценностей видно, что выявлены статистически значимые корреляционные связи, которые практически повторяют данные, полученные по фокусу на настоящее — связь с самостоятельностью, стимуляцией, гедонизмом, достижением, благожелательностью, универсализмом. Однако, в отличие от настоящего, в корреляции с фокусом на будущее выпадает ценность безопасности. Как уже отмечалось, если рассматривать ценностные ориентации студентов в целом, то безопасность — единственная ценность, которая немного не вписывается в общую структуру. Тогда выпадение ценности безопасности из фокуса на будущее можно объяснить двумя моментами. Возможно, сложность и противоречивость событий настоящего вызывает чувство тревоги и бессилия и способствует формированию пессимистичного образа будущего, что является причиной негативных переживаний, для редуцирования которых ценность безопасности исключается или выводится на бессознательный уровень. Другой вариант объяснения выпадения ценности безопасности из корреляции с будущим может быть интерпретирован тем, что ценность безопасности, которая, как мы помним, касается самой личности и ее ближайшего окружения, в фокусе будущего как бы утрачивает свою значимость и заменяется ценностью универсализма — как идея безопасности глобального масштаба, в контексте которой личная безопасность непосредственно зависит от безопасности и выживания всего социума и природы в планетарном масштабе.

Сравнение корреляционных связей между ценностными ориентациями и тремя временными фокусами показало их практически полную идентичность, всего лишь с небольшими отличиями, причем фокус на настоящее имеет максимальное число взаимосвязей, в аспектах прошлого и будущего выпадает по одной ценности, которые представлены в настоящем. Такие результаты подтверждают данные, которые были представлены в теоретическом обзоре Виттмана и Сырцовой, где отмечалось, что, несмотря на переключение фокуса внимания между тремя временными аспектами нашей жизни: прошлым, настоящим и будущим, — решающее влияние на понимание и оценку всех событий психологического времени играет «расширенное настоящее».

Кроме того, полученные эмпирические данные подтверждают идеи о том, что временная перспектива оказывает влияние на изменение ценностных ориентаций, а ценностные ориентации определяют особенности восприятия и интерпретации событий прошлого, настоящего и будущего.

Выводы

Целью данного исследования было изучить взаимосвязь ценностных ориентаций и временного фокуса современной молодежи в условиях глобальных рисков. Теоретический анализ литературы по теме позволил сформулировать ряд выводов, которые подтверждают наличие связи между ценностными ориентациями и временным фокусом. Проведенное на выборке студентов эмпирическое исследование подтвердило наличие взаимосвязи между ценностными ориентациями и временным фокусом. Результаты исследования позволили выделить большое сходство ценностных ориентаций в трех временных фокусах, а также показали некоторые отличия — выпадение ценности универсализма в аспекте прошлого и отсутствие ценности безопасности в аспекте будущего. В целом выводы по теоретической и практической частям исследования позволяют говорить о специфических особенностях взаимосвязи ценностных ориентаций и временной фокусировке, которые обусловлены глобальными рисками.

Проведенное исследование имеет как практическую, так и теоретическую ценность, поскольку дополняет новыми идеями и эмпирическими данными направление по изучению психологического времени и ценностных ориентаций. Работа в этом направлении будет продолжена, так, планируется проведение более масштабного эмпирического исследования с привлечением респондентов разных возрастных категорий, а также изучение связи ценностных ориентаций и с другими аспектами психологического времени личности.

Modern civilization is experiencing an era of uncertainty, which covers all spheres of life of the society of any state. Currently, one of the topical areas of research has become the study of the impact of global risks on the vital activity of mankind. This paper investigates the relationship of value orientations and temporal focus of modern youth in the conditions of global

risks. The theoretical part of the paper analyzes the available research on the topic of the paper. The second part of the paper presents the results of the empirical study of the relationship between value orientations and temporal focus of university students, which confirm the theoretical conclusions. The obtained data of the empirical study will allow us to further study the dynamics of the relationship between value orientations and psychological time of the individual, under the influence of external factors.

Keywords: value, value orientations, psychological time, time perspective, balanced time perspective, time focus, extended present.

Список литературы

1. Абатаева П. Н. Понятие ценностей в психологических исследованиях [Электронный ресурс] / П. Н. Абатаева // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — № 63-2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tsennostey-v-psihologicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 03.02.2024).

Abataeva P. N. Ponyatie tsennostei v psikhologicheskikh issledovaniyakh [Elektronnyi resurs] / P. N. Abataeva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2019. — № 63-2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-tsennostey-v-psihologicheskikh-issledovaniyah> (data obrashcheniya: 03.02.2024).

2. Акименко А. К. Временная перспектива и жизненные ценности старшеклассников городских и сельских школ / А. К. Акименко // Изв. Саратов. ун-та. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2016. — Т. 5, вып. 4 (20). — С. 341–345. — DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-341-345

Akimenko A. K. Vremennaya perspektiva i zhiznennyye tsennosti starsheklassnikov gorodskikh i sel'skikh shkol / A. K. Akimenko // Izv. Sarat. un-ta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. — 2016. — T. 5, vyp. 4 (20). — S. 341–345. — DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-341-345

3. Вечканова Е. М. Ценностно-смысловые детерминанты временной перспективы личности в период кризиса идентичности : дис. ... канд. психол. наук / Е. М. Вечканова. — Петропавловск-Камчатский, 2015.

Vechkanova E. M. Tsennostno-smyslovyye determinanty vremennoy perspektivy lichnosti v period krizisa identichnosti : dis. ... kand. psikh. nauk / E. M. Vechkanova. — Petropavlovsk-Kamchatskii, 2015.

4. Воронова В. Отчет о глобальных рисках 2023 (The Global Risks Report 2023) [Электронный ресурс] / В. Воронова // Дайджест экономических новостей. — 2023. — Май. — URL: <https://economics.mgimo.ru/archive/05-2023/global-risks-report-2023> (дата обращения: 03.02.2024).

Voronova V. Otchet o global'nykh riskakh 2023 (The Global Risks Report 2023) [Elektronnyi resurs] / V. Voronova // Daidzhest ekonomicheskikh novostei. — 2023. — Mai. — URL: <https://economics.mgimo.ru/archive/05-2023/global-risks-report-2023> (data obrashcheniya: 03.02.2024).

5. Временной фокус как медиатор взаимосвязи между культурными ценностями и субъективным счастьем: на материале Эквадора и России / Е. В. Забелина, Х. Круз-Карденас, Х. Гуаделупе-Ланас, О. С. Дейнека // Культурно-историческая психология. — 2022. — Т. 18, № 2. — С. 82–89. — DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180209>

Vremennoi fokus kak mediator vzaimosvyazi mezhdu kul'turnymi tsennostyami i sub'ektivnym schast'em: na materiale Ekvadora i Rossii / E. V. Zabelina, Kh. Kruz-Kardenas, Kh. Guadalupe-Lanas, O. S. Deineka // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2022. — T. 18, № 2. — S. 82–89. — DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180209>

6. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка / М. Р. Гинзбург // Мир психологии и психология в мире : научно-методический журнал Академии педагогических и социальных наук. — 1995. — № 3. — С. 21–28.

Ginzburg M. R. Psikhologicheskoe sodержanie zhiznennogo polya lichnosti starshego podrostka / M. R. Ginzburg // Mir psikhologii i psikhologiya v mire : nauchno-metodicheskii zhurnal Akademii pedagogicheskikh i sotsial'nykh nauk. — 1995. — № 3. — S. 21–28.

7. Горькая Ж. В. Ценностные ориентации и временная перспектива личности студентов разного профиля обучения [Электронный ресурс] / Ж. В. Горькая // Вестник СамГУ. — 2013. — № 5 (106). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-i-vremennaya-perspektiva-lichnosti-studentov-raznogo-profilya-obucheniya> (дата обращения: 10.02.2024).

Gor'kaya Zh. V. Tsennostnye orientatsii i vremennaya perspektiva lichnosti studentov raznogo profilya obucheniya [Elektronnyi resurs] / Zh. V. Gor'kaya // Vestnik SamGU. — 2013. — № 5 (106). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-i-vremennaya-perspektiva-lichnosti-studentov-raznogo-profilya-obucheniya> (data obrashcheniya: 10.02.2024).

8. Забелина Е. В. Структура психологического времени личности, включенной в процесс глобализации: на материале Японии и России [Электронный ресурс] / Е. В. Забелина // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2020. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-psihologicheskogo-vremeni-lichnosti-vklyuchennoy-v-protsess-globalizatsii-na-materiale-yaponii-i-rossii> (дата обращения: 03.02.2024).

Zabelina E. V. Struktura psikhologicheskogo vremeni lichnosti, vklyuchenoj v protsess globalizatsii: na materiale Yaponii i Rossii [Elektronnyi resurs] / E. V. Zabelina // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. — 2020. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-psihologicheskogo-vremeni-lichnosti-vklyuchennoy-v-protsess-globalizatsii-na-materiale-yaponii-i-rossii> (data obrashcheniya: 03.02.2024).

9. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 70 с.

Karandashev V. N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostei lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo / V. N. Karandashev. — Sankt-Peterburg : Rech', 2004. — 70 s.

10. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) / В. И. Ковалев // Категории материалистической диалектики в психологии. — Москва : Наука, 1988. — С. 216–230.

Kovalev V. I. Kategoriya vremeni v psikhologii (lichnostnyi aspekt) / V. I. Kovalev // Kategorii materialisticheskoi dialektiki v psikhologii. — Moskva : Nauka, 1988. — S. 216–230.

11. Крюков В. В. Введение в аксиологию / В. В. Крюков. — Новосибирск : [б. и.], 2001.

Kryukov V. V. Vvedenie v aksiologiyu / V. V. Kryukov. — Novosibirsk : [b. i.], 2001.

12. Модель психологического времени молодого поколения в период глобализации, обусловленная динамикой универсальных ценностей [Электронный ресурс] / Е. В. Забелина, Ю. В. Честюнина, И. А. Трушина, О. С. Дейнека // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2018. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologicheskogo-vremeni-molodogo-pokoleniya-v-period-globalizatsii-obuslovlennaya-dinamikoy-universalnyh-tsennostey> (дата обращения: 03.02.2024).

Model' psikhologicheskogo vremeni molodogo pokoleniya v period globalizatsii, obuslovlennaya dinamikoi universal'nykh tsennostei [Elektronnyi resurs] / E. V. Zabelina, Yu. V. Chestyunina, I. A. Trushina, O. S. Deineka // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. — 2018. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologicheskogo-vremeni-molodogo-pokoleniya-v-period-globalizatsii-obuslovlennaya-dinamikoy-universalnyh-tsennostey> (data obrashcheniya: 03.02.2024).

13. Нароева Л. Х. Ценностные ориентации: понятие и феномен [Электронный ресурс] / Л. Х. Нароева // Новые технологии. — 2011. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-ponyatie-i-fenomen> (дата обращения: 03.02.2024).

Nagoeva L. Kh. Tsennostnye orientatsii: ponyatie i fenomen [Elektronnyi resurs] / L. Kh. Nagoeva // Novye tekhnologii. — 2011. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-ponyatie-i-fenomen> (data obrashcheniya: 03.02.2024).

14. *Пыжикова Ж. В.* Влияние ценностных ориентаций на переживание времени и особенности временной перспективы [Электронный ресурс] / Ж. В. Пыжикова // Вестник СамГУ. — 2012. — № 8.1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsennostnyh-orientatsii-na-perezhivanie-vremeni-i-osobennosti-vremennoy-perspektivy> (дата обращения: 03.02.2024).

Pyzhikova Zh. V. Vliyanie tsennostnykh orientatsii na perezhivanie vremeni i osobennosti vremennoi perspektivy [Elektronnyi resurs] / Zh. V. Pyzhikova // Vestnik SamGU. — 2012. — № 8.1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsennostnyh-orientatsii-na-perezhivanie-vremeni-i-osobennosti-vremennoy-perspektivy> (data obrashcheniya: 03.02.2024).

15. *Хван Н. В.* Взаимосвязь временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира человека : дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Хван. — Томск, 2015.

Khvan N. V. Vzaimosvyaz' vremennoi perspektivy i tsennostno-smyslovoi organizatsii zhiznennogo mira cheloveka : dis. ... kand. psikh. nauk / N. V. Khvan. — Tomsk, 2015.

16. *Хильченко А. А.* Взаимосвязь временной перспективы и локуса контроля личности [Электронный ресурс] / А. А. Хильченко // Universum: психология и образование : электрон. научн. журн. — 2022. — № 7 (97). — URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/14029> (дата обращения: 18.05.2023).

Khil'chenko A. A. Vzaimosvyaz' vremennoi perspektivy i lokusa kontrolya lichnosti [Elektronnyi resurs] / A. A. Khil'chenko // Universum: psikhologiya i obrazovanie : elektron. nauchn. zhurn. — 2022. — № 7 (97). — URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/14029> (data obrashcheniya: 18.05.2023).

17. *Шейна Т. Е.* Сбалансированная временная перспектива личности как фактор социально-психологической адаптации студентов вуза / Т. Е. Шейна // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2018. — № 1. — С. 67–72. — DOI: <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-1-67-72>

Sheina T. E. Sbalansirovannaya vremennaya perspektiva lichnosti kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov vuza / T. E. Sheina // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. — 2018. — № 1. — С. 67–72. — DOI: <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2018-1-67-72>

18. *Schwartz S. H.* An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values / S. H. Schwartz // Online Readings in Psychology and Culture. — 2012. — Vol. 2, No. 1. — DOI: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>

19. *Shipp A. J.* Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future / A. J. Shipp, J. R. Edwards, L. S. Lambert // Organizational Behavior and Human Decision Processes. — 2009. — Vol. 110, No. 1. — P. 1–22. — DOI: [10.1016/j.obhdp.2009.05.001](https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.05.001)

20. *Shipp A. J.* Temporal focus: Thinking about the past, present, and future / A. J. Shipp, B. Aeon // COPSYC. — 2018. — DOI: [10.1016/j.copsyc.2018.04.005](https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.04.005)

21. *Wittmann M.* Dispositional orientation to the present and future and its role in pro-environmental behavior and sustainability [Electronic resource] / M. Wittmann, A. Sircova // Heliyon. — 2018. — Vol. 4, Issue 10. — URL: https://www.researchgate.net/publication/328534709_Dispositional_orientation_to_the_present_and_future_and_its_role_in_pro-environmental_behavior_and_sustainability/link/5bdd10d6a6fdcc3a8db9cb81/download (date of the application: 18.05.2023).

О. В. Медведева

старший преподаватель кафедры логопедии факультета психолого-педагогического и специального образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Коррекционно-развивающее обучение у детей нейроонкологического профиля в условиях лечебно-реабилитационного центра

O. V. Medvedeva

Senior Lecturer at the Department of Speech Therapy of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the Moscow Psychologic-social university

Correctional and Developmental Education for Children of a Neuro-oncological Profile in the Conditions of a Medical and Rehabilitation Center

Жизненно необходимое использование современных высокотехнологичных методов лечения новообразований головного мозга у детей, таких как оперативное вмешательство, лучевая и химиотерапия, привело к значительному увеличению продолжительности жизни маленьких пациентов. Но локализация опухолевого процесса, а также высокая токсичность используемых методов лечения приводят к высокому проценту различных речевых и когнитивных нарушений, которые могут сохраняться в течение длительного промежутка времени. В статье рассмотрен аспект логопедической помощи в условиях детского онкологического лечебно-реабилитационного научного центра. Коррекционно-развивающая работа является необходимой частью на третьем этапе медицинской реабилитации у детей нейроонкологического профиля.

Ключевые слова: коррекционно-развивающее обучение, дизартрические нарушения, дети, здоровьесберегающие технологии, мозжечок, новообразование головного мозга, пациент, междисциплинарный подход, индивидуальный подход, реабилитационные мероприятия.

В лечебно-реабилитационном научном центре «Русское поле» ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева» Минздрава России коррекционно-развивающее обучение является составной частью программы реабилитационных мероприятий у детей нейроонкологического профиля (новообразования головного мозга различной этиологии).

Необходимой частью реабилитационного процесса является комплексное сотрудничество специалистов (медицинских и психолого-педагогических служб), которое осуществляется на фоне интенсивного медикаментозного лечения и социальной помощи. К числу факторов, которые учитываются для выбора программы реабилитации детей, относится тип, степень опухолевого процесса и его локализация.

Необходимость коррекционно-развивающего обучения на третьем этапе медицинской реабилитации продиктована резким снижением коммуникативных и речевых навыков у маленьких пациентов после оперативного вмешательства, лучевой и химиотерапии.

Таким образом, проблема исследования — насколько эффективно в условиях лечебно-реабилитационного центра коррекционно-развивающее обучение детей нейроонкологического профиля.

Цель исследования: повысить эффективность коррекционно-развивающего обучения путем комплексного и индивидуального подхода к детям нейроонкологического профиля в условиях лечебно-реабилитационного центра.

Объект исследования: особенности речевой деятельности у детей нейроонкологического профиля.

Предмет исследования: коррекционно-развивающее обучение детей нейроонкологической категории в условиях лечебно-реабилитационного центра.

Цель, объект и предмет исследования обусловили необходимость решения следующих задач:

1. Изучить литературу (отечественную, зарубежную) по проблеме реабилитации детей с онкологическими заболеваниями центральной нервной системы.
2. Экспериментально-исследовательским путем выявить особенности речевой деятельности детей нейроонкологического профиля.
3. Провести коррекционно-развивающее обучение детей нейроонкологической категории в условиях лечебно-реабилитационного центра.

Новообразования центральной нервной системы в детском возрасте

Новообразования центральной нервной системы в детском возрасте занимают лидирующую позицию среди всех онкологических заболеваний. Частота новообразований у детей от 0 до 18 лет примерно составляет четыре на сто тысяч детского населения; они характеризуются как специфическая группа доброкачественных и злокачественных новообразований, объединяющая различные по гистологическому варианту и месту возникновения патологические процессы. Отличительной особенностью новообразований центральной нервной системы, возникающих в детском возрасте, является их *длительное бессимптомное существование*, что приводит к возникновению достаточно больших размеров данного патологического процесса.

У детей опухоли головного мозга характеризуются рядом особенностей: отмечена большая частота субтенториально расположенных новообразований (под мозжечком) у семидесяти процентов от всех опухолей

центральной нервной системы с поражением структур задней черепной ямки (до шестидесяти пяти процентов выявленных случаев). Данная опухоль приводит к патологическим изменениям в области мозжечка, 4-го желудочка и продолговатого мозга. Выявлена непосредственная функция мозжечка в физиологических речевых процессах. Также новообразования мозжечка у детей вызывают нарушения походки, равновесия, головные боли, повышенную утомляемость, а также стойкие речевые нарушения.

Из практической работы в отделении «Лечение и реабилитация пациентов нейроонкологического профиля», изучения медицинской карты стационарного больного, сбора анамнеза: у одной трети детей выявляют синдром мозжечкового мутизма (послеоперационное нейрокогнитивное осложнение после удаления опухоли мозжечка). Во время оперативного вмешательства происходит повреждение мозжечково-таламо-корковых путей, и в послеоперационном периоде у маленьких пациентов пропадает речевая функция, наблюдается мозжечковая апраксия, нарушения глотания, жевания. Средняя продолжительность синдрома мозжечкового мутизма продолжается примерно от двух недель до шести месяцев. Принятых профилактических и лечебных протоколов в настоящее время не выработано.

Необходимо отметить, что опухоли головного мозга развиваются в тех частях, которые ответственны за движение, мышление и речь, поэтому необходимой частью коррекционно-развивающего обучения в условиях реабилитационного центра является логопедическая и психологическая помощь, которая в основном направлена на «облегчение последствий» оперативного вмешательства и высокодозной химио- и лучевой терапии.

Коррекционно-развивающее обучение детей нейроонкологического профиля в условиях лечебно-реабилитационного центра

В лечебно-реабилитационном научном центре «Русское поле» ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр имени Дмитрия Рогачева» Министерства здравоохранения Российской Федерации осуществляется междисциплинарная помощь детям нейроонкологического профиля, и необходимой составляющей в комплексе лечебно-реабилитационных мероприятий в условиях центра является коррекционно-развивающее обучение (логопедическая помощь).

Первостепенность логопедической помощи обусловлена необходимостью эффективной коррекции речевых нарушений детям нейроонкологического профиля с применением здоровьесберегающих технологий. Реализация здоровьесберегающих программ у детей с онкологическим

диагнозом головного мозга — это совместная, однонаправленная работа медицинского, психолого-педагогического персонала и родителей (законных представителей). Важно отметить, что родители (законные представители) в детском онкологическом центре являются полноправными участниками реабилитационного процесса.

В настоящее время существует высокая потребность в разработке теоретических и практических методов коррекции для данной категории детей. Это продиктовано эффективной медицинской помощью на первых этапах борьбы за жизнь ребенка. Последующая главная задача специалиста — это помочь ребенку в условиях современного мира, повысить качество жизни.

В данном контексте важно отметить, что все дети данного профиля долгое время находятся в вынужденной изоляции, не посещают детские дошкольные и школьные образовательные учреждения. Вынужденные мероприятия, к которым прибегают медицинские службы, ослабевают в состоянии ослабления признаков заболевания (ремиссии). Поэтому для родителей начало коррекционного процесса — хороший знак положительных изменений, которые происходят в жизни ребенка, перенесшего смертельное заболевание. Главной задачей коррекционной работы у детей с новообразованиями головного мозга является восстановление коммуникативной функции речи и возвращение в систему образования. Если данная проблема вовремя не решена, речевые расстройства могут стать одной из причин нарушения письма и чтения у школьников. Поэтому маленькие пациенты, прошедшие сложный этап своей жизни на пути к ремиссии, получают своевременную профессиональную коррекционную помощь в лечебно-реабилитационном центре «Русское поле».

Исследование речевых расстройств у детей нейроонкологического профиля по шкале оценки дизартрии

Нейротоксическим осложнением, после хирургического вмешательства, химио- и лучевой терапии, выступают проявления в виде стойких дизартрических нарушений различной степени выраженности.

В настоящее время к детям данной категории применяется метод исследования речевых нарушений — это шкала исследования дизартрии как инструмент клинической работы логопеда И. Н. Балашова, Н. И. Ванчакова (Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И. П. Павлова) [1]. В данной стандартизированной шкале диагностика дизартрических нарушений по степени выраженности опирается на клиническую оценку состояния и структуру дефекта.

В условиях детского онкологического центра для детей данного профиля разработана новая методика оценки темпо-ритмических и мело-

дико-интонационных характеристик речи. Данный тест — это современный инструмент лингвистического анализа слогов, слов, предложений. Батарея заданий предьявляется в компьютерной программе. Звуковые стимулы и звук метронома — в аудиозаписи. Обязательным условием является письменный договор родителей на проведение процедуры [6].

Коррекционно-развивающее обучение с детьми нейроонкологического профиля

В соответствии с намеченной программой проводится коррекционно-развивающее обучение детей, которое включает в себя следующие блоки: принципы, методы, диагностика, потребности, цели и этапы логопедической коррекции в условиях лечебно-реабилитационного центра.

Индивидуальные логопедические занятия направлены на коррекцию речевых нарушений. Обязательно учитывается состояние здоровья ребенка по основному (онкологическому) заболеванию. Индивидуальные занятия начинаются с нескольких минут, затем время постепенно увеличивается до тридцати-сорока минут (в зависимости от возраста ребенка). Количество индивидуальных коррекционных занятий зависит от пребывания ребенка в лечебно-реабилитационном центре.

Основные подходы в коррекционно-развивающем (логопедическом) обучении детей — это уменьшение степени проявления двигательных дефектов речевого аппарата, формирование артикуляционного праксиса на этапе производства, автоматизации и дифференциации звуков речи, развитие фонематического восприятия и звукового анализа, нормализация просодической стороны речи (мелодико-интонационной и темпоритмической), развитие речевой коммуникации [11].

В детском лечебно-реабилитационном центре «Русское поле» на индивидуальных коррекционных занятиях применяются современные интерактивные технологии. Данные технологии способствуют повышению мотивации к выполнению упражнений, развитию контроля и самоконтроля, значительно сокращают время формирования произносительных навыков и т. д.

Специализированное логопедическое программное обеспечение интерактивного комплекса «Шхуна» коррекционной направленности, которым оборудован логопедический кабинет для занятий с детьми данной категории, включает в себя:

- занятия для работы над звуковым составом слова, определения ударных гласных, нахождения места звука в слове, различения гласных и согласных звуков;
- занятия для работы над развитием невербального слуха ребенка, умением различать звуки животных, музыкальных инструментов, воспроизводить ритмический рисунок;

- занятия для работы над грамматическим строем речи, умением согласовывать слова в предложении, разбираться в предлогах, определять род существительных;
- занятия для работы над связной речью, умением составлять рассказ с опорой на картинки, пересказывать, строить монологическую и диалогическую речь;
- занятия для работы над развитием основных видов внимания, умением логически рассуждать и обосновывать свой ответ, умением запоминать и анализировать изображение;
- занятия для работы по обучению чтению;
- занятия для изучения букв, составления слогов и соединения звуков в слог;
- занятия для работы над чтением прямых и обратных слогов, слоговым чтением;
- занятия для автоматизации навыка чтения во фразах, предложениях, простых текстах;
- занятия для начального знакомства с геометрическими фигурами, числами, счетом, решения простых задач на сложение, вычитание и сравнение.

В процесс логопедической работы необходимо включать:

- 1) дыхательные упражнения,
- 2) артикуляционные упражнения (для мышц языка, губ, стимуляции активности мягкого неба);
- 3) упражнения на постановку и развитие силы голоса, расширение его диапазона и его способности к модуляции.

Консультативная работа с родителями (законными представителями) детей нейроонкологического профиля

Как было отмечено выше, родители (законные представители) детей — это полноправные участники коррекционно-развивающего процесса. Логопедические консультации родителей (законных представителей) в лечебно-реабилитационном центре осуществляются в течение всего периода реабилитации ребенка. Консультирование проводится по желанию родителей в любой доступной им форме (лично, онлайн-консультирование).

После выписки ребенка из лечебно-реабилитационного научного центра «Русское поле» родителям (законным представителям) предоставляются (высылаются на электронную почту *e.mail.ru*) пособия, методические материалы для домашней работы (дыхательная и мимическая гимнастика, артикуляционные упражнения, фонационные дыхательные упражнения, упражнения для развития речевого слуха, упражнения

для развития мелкой моторики, картотека по автоматизации и слоговой структуре слова и т. д.) [2].

Ребенок нейроонкологического профиля, повторно поступивший на проведение реабилитационных мероприятий в детский онкологический центр «Русское поле» ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева» Минздрава России, обязательно продолжит коррекционно-развивающий обучающий процесс по заранее разработанному индивидуальному маршруту, с учетом наступивших в период домашнего пребывания изменений.

В итоговой части можно сделать следующие выводы:

1. Анализ общей и специальной литературы в данной области позволил выявить недостаточный уровень освещенности речевых проблем, возникающих у пациентов при онкологических заболеваниях головного мозга.

2. Выбор методики диагностики являлся важной позицией для построения программы логопедической коррекции у детей нейроонкологического профиля.

3. Повышению эффективности коррекционно-развивающего обучения способствовали комплексная работа специалистов медико-психолого-педагогического профиля, а также индивидуальный подход к ребенку с онкологическим заболеванием головного мозга.

4. Статья будет интересна и полезна всем специалистам (педагогам-дефектологам, педагогам-логопедам, педагогам-психологам), которые работают или планируют работать с детьми нейроонкологического профиля в медицинских, педагогических или социальных учреждениях.

The vital use of modern high-tech methods of treating brain tumors in children, such as surgery, radiation and chemotherapy, has led to a significant increase in the life of young patients. However, the localization of the tumor process, as well as the high toxicity of the treatment methods used, leads to a high percentage of various speech and cognitive disorders that can persist for a long period of time. The article considers the aspect of speech therapy in the conditions of the pediatric oncological treatment and rehabilitation scientific center. Correctional and developmental work is a necessary part of the third stage of medical rehabilitation in children with a neuro-oncological profile.

Keywords: correctional and developmental education, dysarthric disorders, children, health-saving technologies, cerebellum, brain neoplasm, patient, interdisciplinary approach, individual approach, rehabilitation measures.

Список литературы

1. *Балашова И. Н.* Шкала оценки дизартрии как инструмент клинической работы логопеда / И. Н. Балашова, Н. П. Ванчакова // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2016. — № 1 (131). — С. 312–317.

Balashova I. N. Shkala otsenki dizartrii kak instrument klinicheskoi raboty logopeda / I. N. Balashova, N. P. Vanchakova // Uchenye zapiski Universiteta im. P. F. Lesgafta. — 2016. — № 1 (131). — S. 312–317.

2. *Екжанова Е. А.* Логопедическая помощь детям с новообразованиями головного мозга после оперативного вмешательства, химио- и лучевой терапии / Е. А. Ек-

жанова, А. Ф. Карелин, О. В. Медведева. // Специальное образование. — 2022. — № 1 (65). — С. 63–80.

Ekzhanova E. A. Logopedicheskaya pomoshch' detyam s novoobrazovaniyami golovnogo mozga posle operativnogo vmeshatel'stva, khimio- i luchевой terapii / E. A. Ekzhanova, A. F. Karelin, O. V. Medvedeva. // Spetsial'noe obrazovanie. — 2022. — № 1 (65). — С. 63–80.

3. *Екжанова Е. А. Оценка результатов коррекции дизартрических нарушений у детей нейроонкологического профиля / Е. А. Екжанова, О. В. Медведева // Дефектология. — 2021. — № 6. — С. 26–35.*

Ekzhanova E. A. Otsenka rezul'tatov korrektsii dizartricheskikh narushenii u detei neiroonkologicheskogo profilya / E. A. Ekzhanova, O. V. Medvedeva // Defektologiya. — 2021. — № 6. — С. 26–35.

4. Злокачественные опухоли головы и шеи / Е. А. Хухлаева, С. А. Раевская, В. И. Комаров и др. // Медицина. — Москва : [б. и.], 2008. — С. 45.

Zlokachestvennye opukholi golovy i shei / E. A. Khukhlaeva, S. A. Raevskaya, V. I. Komarov i dr. // Meditsina. — Moskva : [b. i.], 2008. — С. 45.

5. *Медведева О. В. Актуальные вопросы изучения, обучения, воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями / О. В. Медведева, Е. А. Екжанова // Современные проблемы умственной отсталости : сб. науч. ст. по матер. науч.-практ. конф., 30 сентября 2021 г. / сост.: И. М. Яковлева, О. В. Титова. — Москва : МГПУ, 2022. — С. 48–51.*

Medvedeva O. V. Aktual'nye voprosy izucheniya, obucheniya, vospitaniya i razvitiya detei s intellektual'nymi narusheniyami / O. V. Medvedeva, E. A. Ekzhanova // Sovremennye problemy umstvennoi otstalosti : sb. nauch. st. po mater. nauch.-prakt. konf., 30 sentyabrya 2021 g. / sost.: I. M. Yakovleva, O. V. Titova. — Moskva : MGPU, 2022. — С. 48–51.

6. *Медведева О. В. Диагностика и коррекция просодических нарушений у детей, перенесших онкологические заболевания / О. В. Медведева, Е. А. Екжанова, М. В. Худякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2021. — № 4. — С. 52–63.*

Medvedeva O. V. Diagnostika i korrektsiya prosodicheskikh narushenii u detei, perenessikh onkologicheskikh zabolevaniya / O. V. Medvedeva, E. A. Ekzhanova, M. V. Khudyakova // Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya. — 2021. — № 4. — С. 52–63.

7. *Медведева О. В. Особенности речевых нарушений у детей при онкологических заболеваниях мозжечка / О. В. Медведева // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие : сб. научн. ст. — Москва : [б. и.], 2019. — С. 441–445.*

Medvedeva O. V. Osobennosti rechevykh narushenii u detei pri onkologicheskikh zabolevaniyakh mozzhechka / O. V. Medvedeva // Innovatsionnye metody profilaktiki i korrektsii narushenii razvitiya u detei i podrostkov: mezhprofessional'noe vzaimodeistvie : sb. nauchn. st. — Moskva : [b. i.], 2019. — С. 441–445.

8. *Медведева О. В. Последствия онкологических заболеваний мозжечка у детей / О. В. Медведева, О. Д. Ларина // Медработник дошкольного образовательного учреждения. — 2019. — № 5. — С. 58–66.*

Medvedeva O. V. Posledstviya onkologicheskikh zabolevanii mozzhechka u detei / O. V. Medvedeva, O. D. Larina // Medrabotnik doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. — 2019. — № 5. — С. 58–66.

9. *Медведева О. В. Реабилитация детей с медуллобластомой головного мозга / О. В. Медведева // Медработник дошкольного образовательного учреждения. — 2018. — № 2. — С. 52–57.*

Medvedeva O. V. Reabilitatsiya detei s medulloblastomoi golovnogo mozga / O. V. Medvedeva // Medrabotnik doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. — 2018. — № 2. — С. 52–57.

10. *Медведева О. В.* Коррекция просодических нарушений у детей, перенесших онкологические заболевания / О. В. Медведева // Теория и практика непрерывного сопровождения детей раннего и дошкольного возраста в современном образовательном пространстве : сб. науч. ст. по матер. науч.-практ. конф., 25 февраля 2021 г. В 2 ч. Ч. 2 / сост.: О. Г. Приходько [и др.]. — Москва : Парадигма, 2021. — С. 110–114.

Medvedeva O. V. Korrektsiya prosodicheskikh narushenii u detei, perenesshikh onkologicheskie zabollevaniya / O. V. Medvedeva // Teoriya i praktika nepreryvnogo soprovozhdeniya detei rannego i doshkol'nogo vozrasta v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve : sb. nauchn. st. po mater. nauch.-prakt. konf., 25 fevralya 2021 g. V 2 ch. Ch. 2 / sost.: O. G. Prikhod'ko [i dr.]. — Moskva : Paradigma, 2021. — S. 110–114.

11. *Медведева О. В.* Особенности нарушения устной и письменной речи у детей с опухолями головного мозга и гемобластозами [Электронный ресурс] / О. В. Медведева // PRO чтение: дислексия в 21 веке : сб. матер. 9-й Международ. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии, 10 сентября 2020 г. [Электронное издание] / под общ. ред. О. А. Величенковой, А. В. Лагутиной. — Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 157–161. — URL: http://www.logo-mpgu.ru/assets/files/2020/Sbornik_Dis_2020b.pdf (дата обращения: 28.02.2024).

Medvedeva O. V. Osobennosti narusheniya ustnoi i pis'mennoi rechi u detei s opukholyami golovnogogo mozga i gemoblastozami [Elektronnyi resurs] / O. V. Medvedeva // PRO chtenie: disleksiya v 21 veke : sb. mater. 9-i Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Rossiiskoi assotsiatsii disleksii, 10 sentyabrya 2020 g. [Elektronnoe izdanie] / pod obshch. red. O. A. Velichenkovo, A. V. Lagutinoi. — Moskva : Gos. IRYa im. A. S. Pushkina, 2020. — S. 157–161. — URL: http://www.logo-mpgu.ru/assets/files/2020/Sbornik_Dis_2020b.pdf (data obrashcheniya: 28.02.2024).

12. *Орлова О. С.* Нарушения голоса : учеб. пособие / О. С. Орлова. — Москва : АСТ : Астрель ; Владимир : ВКТ, 2008. — 220 с. — С. 97–106.

Orlova O. S. Narusheniya golosa : ucheb. posobie / O. S. Orlova. — Moskva : AST : Astrel' ; Vladimir : VKT, 2008. — 220 s. — S. 97–106.

13. Распространенность, причины и особенности нарушений голоса у педагогов / О. С. Орлова, Ю. С. Василенко, А. Ф. Захарова [и др.] // Вестник оториноларингологии. — 2000. — № 5. — С. 18–20.

Rasprostranennost', prichiny i osobennosti narushenii golosa u pedagogov / O. S. Orlova, Yu. S. Vasilenko, A. F. Zakharova [i dr.] // Vestnik otorinolaringologii. — 2000. — № 5. — S. 18–20.

14. *Румянцев А. Г.* Междисциплинарная комплексная реабилитация детей с гематологическими и онкологическими заболеваниями / А. Г. Румянцев, Н. Н. Володин // Гематология. Трансфузиология. Восточная Европа. — 2015. — № 3. — С. 15–39.

Rumyantsev A. G. Mezhdistsiplinarnaya kompleksnaya rehabilitatsiya detei s gematologicheskimi i onkologicheskimi zabollevaniyami / A. G. Rumyantsev, N. N. Volodin // Gematologiya. Transfuziologiya. Vostochnaya Evropa. — 2015. — № 3. — S. 15–39.

15. *Сорокина В. Т. А.* Коррекционно-педагогическая работа по формированию мелодико-интонационной стороны речи у дошкольников с ДЦП : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Т. А. Сорокина. — Москва, 2010.

Sorokina V. T. A. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po formirovaniyu melodiko-intonatsionnoi storony rechi u doshkol'nikov s DTsP : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / V. T. A. Sorokina. — Moskva, 2010.

16. *Трубникова Н. М.* Исследование чувства ритма / Н. М. Трубникова. — Москва : [б. и.], 2009.

Trubnikova N. M. Issledovanie chuvstva ritma / N. M. Trubnikova. — Moskva : [b. i.], 2009.

17. *Филичева Т. Б.* Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. инст. по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — Москва : Просвещение, 2006. — 223 с.

Filicheva T. B. Osnovy logopedii : ucheb. posobie dlya studentov ped. inst. po spets. «Pedagogika i psikhologiya (doshk.)» / T. B. Filicheva, N. A. Cheveleva, G. V. Chirkina. — Moskva : Prosveshchenie, 2006. — 223 s.

18. *Шевцова Е. Е.* Технологии формирования интонационной стороны речи / Е. Е. Шевцова. — Москва : АСТ : Астрель, 2009.

Shevtsova E. E. Tekhnologii formirovaniya intonatsionnoi storony rechi / E. E. Shevtsova. — Moskva : AST : Astrel', 2009.

19. *Alberth M.* Oral health of long-term childhood cancer survivors / M. Alberth // *Pediatric Blood Cancer*. — 2004. — Vol. 43. — P. 88–90.

20. *Barkovich A. J.* Pediatric Neuroimaging / A. J. Barkovich. — 2nd ed. — New York : Raven Press, 1995. — 688 p.

21. *Camargo B.* Multidisciplinary treatment of neoplasia in childhood [in Portuguese] / B. Camargo // *Pediatric oncology: Basic concepts for pediatrics* [in Portuguese] / B. Camargo, L. F. Lopes, editors. — Saõ Paulo : Lemar, 2000. — P. 215–222.

22. *Chieffo D. P.* Posterior Fossa Tumor Rehabilitation: An Up-to-Date Overview / D. P. Chieffo // *Children*. — 2022. — Vol. 9, No. 6. — P. 1–11.

23. *Counsell C.* Incidence studies of primary and secondary intracranial tumors: a systematic review of their methodology and results / C. Counsell // *J. Neurooncol.* — 1998. — Vol. 37, No. 3. — P. 241–250.

24. *Decock M.* Motor Functioning and Intelligence Quotient in Pediatric Survivors of a Fossa Posterior Tumor Following a Multidisciplinary Rehabilitation Program / M. Decock // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. — 2022. — Vol. 19, No. 12. — P. 1–16.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2024_1_175

EDN: OHXCRO

Е. А. Шахова

аспирант 1-го года обучения ФГБОУ ВО МГТУ имени Н. Э. Баумана, старший преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга ОАНО ВО МПСУ. ORCID: 0009-0003-5727-2357

Д. В. Лубовский

кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667

Понятия модели и моделирования в психологии и образовании

Е. А. Shakhova

1st year Postgraduate Student of the Bauman Moscow State Technical University, Senior Teacher of The Department of Management and Marketing of the Moscow Psychological university. ORCID: 0009-0003-5727-2357

D. V. Lubovsky

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0001-7392-4667

The Concepts of Model and Modelling in Psychology and Education

В статье проанализированы основные значения понятия модели (фундаментальные теоретические схемы, экспериментальные планы, репрезентации данных средствами математической статистики) в современной науке в целом и в психологии в частности, а также функции моделирования. Показано, что в педагогической психологии и обра-

зовательных науках, наряду с перечисленными, понятие модели имеет и другие значения (концепция образования или профессиональной подготовки, образовательная и социальная практика, система психологической помощи и т. д.). Показаны дидактические функции моделей в образовании.

Ключевые слова: модели в науке, значения понятия, функции моделирования, модели в науках об образовании, функции моделей в образовании.

Введение

Понятия модели и моделирования в современной науке и научно обоснованной практике используются очень широко и имеют множество значений. Для анализа современных исследований в области психологии, в том числе психологии образования, а также практик подготовки кадров на различных уровнях образования (среднего профессионального, высшего, последиplomного) имеется необходимость систематизации этого разнообразия значений и выделения основных. В данной статье мы проанализируем основные значения понятий модели и моделирования в психологии и современных науках об образовании и научно обоснованных образовательных практиках, а также функции моделей в указанной научной области.

Моделирование занимает значительное место среди теоретических методов науки. Так, например, В. Н. Дружинин выделяет среди теоретических методов 1) дедуктивный метод (от общего к частному); 2) индуктивный метод (от частного к общему); 3) моделирование как конкретизацию метода аналогий, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой и/или более доступный для изучения [5]. В определении модели, которое дает Большая российская энциклопедия, подчеркнуто, что определяемое понятие обозначает, прежде всего, *аналог* (схему, структуру и т. п.) некоторого фрагмента природной или социальной реальности, создания человеческой культуры и др. — *оригинала* модели [2]. Многообразие функций моделей в научной деятельности и в образовании показано Дж. Эпштейном [26], который выделяет шестнадцать целей моделирования в науке:

1. Объяснить феномен.
2. Указать направление сбора данных.
3. Пролить свет на ключевую динамику.
4. Предложить динамические аналогии.
5. Поставить новые вопросы.
6. Развить научный склад ума.
7. Держать результаты в границах приемлемого.
8. Подсветить ключевые неопределенности.
9. Представить вероятности кризиса в ближайшем будущем.
10. Демонстрировать компромиссы / предложить оптимизацию.
11. Проверить на надежность превалирующую теорию, бросив ей вызов.

12. Разоблачить доминирующее знание как несоответствующее доступным данным.

13. Обучить практиков.

14. Упорядочить диалог по стратегическим вопросам.

15. Просветить широкий круг публики.

16. Показать, насколько сложно (просто) кажущееся простым (сложным).

Рассматривая структуру развитой научной теории, выделяют следующие «иерархические уровни:

- Фундаментальная теория
- Модели фундаментальной теории
- Теория эксперимента (в рамках которой определяется множество возможных реализаций/приложений теории)
 - Модели эксперимента
 - Модели данных
 - Организация эксперимента
 - Условия *ceteris paribus* (позволяющие пренебрегать изменением значений несущественных для данной теории величин)» [1, с. 47].

Как видим, уже в этой структуре понятие модели используется в трех разных значениях: 1) фундаментальные теоретические схемы; 2) экспериментальные планы; 3) эмпирические закономерности, выраженные средствами математико-статистических методов (модели данных). С последним значением согласуется понимание модели в работе Т. В. Корниловой и С. Д. Смирнова [16], которые понимают под ней мысленно представляемую или реализуемую материально систему переменных, отображающую изучаемую реальность и дающую новую информацию при ее изучении. Другие авторы также отмечают многозначность понятия модели и многофункциональность моделей в психологии: в ней, как и в других науках, модель может, с одной стороны, служить исследователю отражением/отображением выбранной части мира и, в зависимости от природы изучаемого объекта, такие модели являются либо моделями феноменов, либо моделями данных. С другой стороны, модель может отражать психологическую теорию в том смысле, что она отображает законы и аксиомы этой теории. Эти два направления не являются взаимоисключающими, поскольку модели могут быть отображениями в обоих значениях одновременно [27].

Необходимо проанализировать виды моделей, применяемых в науке. Рассмотрим примеры применения анализируемого понятия во всех трех значениях и, соответственно, трех видов моделей в науке. Было отмечено, что научные модели по сути своей представляют собой отображение феномена или объекта [27]. При этом очевидно, что один и тот же объект может быть представлен в виде модели разными способами (например, средствами инфографики или математики).

Отмечено, что зачастую трудно провести грань между различными видами моделей [27].

Во-первых, проанализируем примеры *моделей как фундаментальных теоретических схем*. Без создания модели, где в результате абстрагирования и идеализации вычленяются существенные для исследователя свойства и отбрасываются несущественные, становится невозможным выявление закономерностей человеческой деятельности. В истории психологии, начиная с В. Вундта, в основах психологических теорий прослеживаются фундаментальные теоретические схемы, являющиеся идеальными объектами, результатами научной абстракции. Можно привести множество примеров подобных идеальных объектов (структурные модели в основе психотерапевтических теорий, иерархическая схема структуры деятельности по А. Н. Леонтьеву и др.). Идеальные модели являются распространенным видом моделей в науке. Ученые прибегают к идеализированным моделям, чтобы сосредоточиться на ограниченном количестве свойств изучаемого объекта, отделив те свойства, которые не имеют отношения к изучаемой проблеме (Аристотелевы идеализации), или упростить, применив произвольные искажения к очень сложным объектам (Галилеевы идеализации) [27]. Идеализация и абстрагирование являются основными способами создания идеальной модели [16].

Каждая теория личности в психологии выступает как особая модель личности. Среди них выделяют структурные и функциональные модели [17]; первые представляют собой репрезентации личности в виде системы переменных (факторов), тогда как во втором типе моделей на первый план выходит некоторое центральное свойство личности, обуславливающее модус жизни человека или ход его развития [18].

В науках о человеке используются модели-аналоги, в основе которых лежат теоретические допущения исследователя об аналогии двух объектов или явлений, что обычно связано с упрощением реальности [20]. Если говорить о моделях-аналогах, то речь идет о том, что две вещи являются аналогичными, если между ними есть определенное существенное, фундаментальное сходство [27]. В процессе моделирования ученый делает акцент на определенном аспекте исследуемого объекта. Истинность свойств не интересующего его аспекта отходит на второй план [15].

В психологии и других социальных науках модель позволяет выделить и изучить индивида вне влияния социальной действительности. Рассмотрение индивида в виде какой-то одной функции дает возможность подробно изучить эту функцию. При этом исследователи отчетливо представляют, что такие «идеальные типы» не отражают социальной действительности во всей ее полноте [20]. Иногда авторы даже подчеркивают тот факт, что объекты в их теориях носят идеализированный характер [17]. Модель не тождественна отображаемому ею объекту и не может его полноценно заменить, однако она дает воз-

возможность узнать об объекте «нечто новое, что изначально не предполагалось отображать в модели» [15, с. 10].

Проанализируем примеры *моделей как экспериментальных схем*, используемых в психологических исследованиях. В психологии действия человека исследуются с целью познания его внутреннего мира. К задачам изучения действия человека относятся «выявление и определение удельного веса в осуществлении действий когнитивных, личностно-смысловых, эмоционально-оценочных компонентов» и «анализ генеративных, порождающих свойств действия, в том числе его развития и саморазвития, выявление противоречий и движущих сил развития действия и деятельности» [10, с. 151]. Всегда исследователи психического видели, что и стимулы, и реакции не могли быть определенными, идеальными, поэтому для понимания поведения они строили его вероятностные модели [11], которые закладывали в основу экспериментальных исследований.

В. П. Зинченко и С. Д. Смирнов отмечают, что «действие богаче, чем стоящая перед ним цель, руководящий им образ, регулирующая его протекание программа, стоящие за ним мотивы и намерения» [10, с. 152]. Тем не менее в психологии приходится изучать действие через его проявления [10]. «Экспериментальная психология, приоткрывающая человеку его возможности... делает дело, адекватное конструктивной природе человека... создает ситуации, которых в жизни практически не бывает» [11, с. 576]. Методологические проблемы экспериментального моделирования психологических явлений выражаются в терминах внешней и внутренней валидности эксперимента [5].

Наконец, приведем примеры *моделей как эмпирических закономерностей*, отображенных с помощью математико-статистических методов. По словам Н. Л. Архипереева, «в любом научном исследовании эмпирически полученные конкретные опытные данные не связаны непосредственно с фундаментальными постулатами теории в сколько-нибудь полном смысле», а «сырые» данные необходимо упорядочить и привести к форме модели данных [1, с. 47]. В этом случае мы имеем дело с моделированием, в котором объект представлен в виде диаграмм, связей между количественными параметрами, анализируя которые исследователь получает новое знание об объекте исследования. При этом «использование “компьютерной метафоры” в психологии является примером того, насколько буквально исследователь может использовать средства моделирования для интерпретационных целей при изучении познавательных процессов человека» [16, с. 100].

Модели данных, полученные при помощи методов математической статистики, играют ключевую роль при проверке «предсказаний, осуществленных на основе фундаментальной теории, поскольку в научном познании исследователи практически никогда не имеют дела с “непосредственными данными наблюдения”» [1, с. 48]. После

получения данных эмпирического исследования проводится их обработка с помощью статистических методов, благодаря чему проверяются исходные гипотезы [17]. Гипотезы эмпирического исследования формулируются в терминах математической статистики (например, предположение о «существенных различиях» формулируется как гипотеза о «статистически значимых различиях» и т. д.). В современной психологии корреляционное исследование является одним из самых распространенных методов исследования [17]. Распространенной моделью данных, полученной с помощью корреляционного исследования, является корреляционная плеяда, которая зачастую становится источником новых знаний об анализируемых переменных. Другим видом моделирования средствами математической статистики являются факторные модели, полученные средствами факторного анализа, данные в виде кластеров, полученные средствами кластерного анализа, и т. д. Т. В. Корнилова и С. Д. Смирнов отмечают, что в современной психологии разработка формальных моделей начинает теснить собственно экспериментальные исследования, давая возможность выхода на новые уровни обобщения [16]. Однако компьютерное моделирование таит в себе и опасности: на его основе могут быть построены сложные, комплексные модели, основанные на плохо изученных предположениях с чрезмерным количеством регулируемых параметров. Поэтому, как отмечают Р. Фригг и С. Хартманн, важно не идти на поводу у новых мощных компьютеров и не потерять из виду значимость фактической цели исследования [27].

Рассмотрим *функции моделей* в научном познании. Причина важности роли моделей в науке и многообразия их функций заключается в том, что они играют роль когнитивных схем, становящихся средством изучения мира. Значительная часть научных исследований происходит на моделях, а не на реальных объектах. Например, мы можем исследовать динамику человеческого общества, исследуя соответствующую модель. Эта когнитивная функция моделей широко признается в литературе и порождает новый стиль мышления — так называемое мышление, основанное на модели, характерное тем, что предположения и выводы делаются посредством создания моделей, а также манипулирования ими, приспособления и развития их [27]. По словам В. А. Нехамкина, «современное социальное познание немыслимо без использования моделей» [20, с. 21].

Применительно к научно-исследовательской деятельности С. Хартманн выделяет следующие функции моделей: 1) применение и проверка теории; 2) создание теории; 3) связующее звено между теорией и опытными данными; 4) временная замена теории в случае ее отсутствия; 5) разработка эксперимента; 6) описание и обработка эмпирических данных; 7) установление каузальной зависимости между исследуемыми

явлениями; 8) основа для компьютерной симуляции [27]. По мнению некоторых авторов, в психологических исследованиях моделирование может иметь два направления: 1) моделирование психического объекта (механизмов, процессов и т. д.) и 2) психологическое моделирование как конструирование искусственной реальности для осуществления какой-либо деятельности [21].

Многие авторы отмечают, что понимание — одна из центральных целей науки. Когда исследователь получил знание о модели, это знание должно быть преобразовано в знание об отображаемом моделью объекте исследования. В этот момент на первый план выходит репрезентативная функция моделей, и стили изучения модели будут различаться для разных видов репрезентации реальности — для аналогов, идеализаций или макетов и др. [27]. В этой связи правомерно утверждать, что одна из центральных функций моделей в науке — понимание значимых свойств исследуемой реальности.

Понимание имеет субъективные аспекты, подразумевает целостность, а не утверждение отдельных фактов. Обретение понимания контекста означает эпистемическое стремление к ясному, систематически связанному объему информации, обоснованному и надлежащим образом отвечающему основаниям и доказательствам. Некоторые авторы считают, что понимание есть там, где есть знание научного объяснения феномена. Так или иначе, понимание делает возможным рассуждение, обсуждение и, возможно, действие с объектом, которого касается данная информация. Модели могут играть решающую роль в обретении понимания [27]. Пониманию способствует возможность средствами моделирования визуализировать объекты, феномены теории. Для психолога очевидно, что таким образом понятные инструменты познания делают мыслительную деятельность проще [16].

Модели могут использоваться для построения других моделей и создания новых объектов исследования [27]. Так, на основе теоретической модели иерархии мотивов А. Маслоу, двухфакторной модели мотивации Ф. Херцберга, ХУ-теории Д. Мак-Грегора, модели компетенций Д. Макклелланда и других исследователи создают новые модели, имеющие важное значение для практической деятельности в области развития человеческого капитала, например: модель управленческой решетки Р. Блейка и Дж. Моутона, интегральная модель достиженческой деятельности Т. О. Гордеевой [8], где в виде блоков или модулей описаны ключевые характеристики этапов взаимодействия в профессиональной сфере. Например, исследование в области психологии труда подразумевает создание моделей, в рамках которых выделяются и описываются компоненты удовлетворенности трудом [13]. Данные компоненты исследуются безотносительно личности конкретного работника во всей ее многогранности. Выделенные для исследования в процессе абстрагирования и идеа-

лизации компоненты обрабатываются числовыми методами, что придает моделям эвристическую функцию.

Разработанная Д. Макклелландом модель компетенций послужила основой для множества прикладных исследований сферы профессиональной деятельности человека и широко используется на практике специалистами в области организационной психологии. Например, актуальными в постиндустриальную эпоху являются исследования личностных и профессиональных компетенций участников команды инновационного проекта [7].

Модели-аналоги становятся инструментами для построения теорий, модели помогают в формировании понятий и концепций [27]. В истории науки существует множество примеров заимствования одними дисциплинами моделей и методов других, иногда противоположных им по методу и предмету, наук. В настоящее время перетеканию между науками методов и средств познания также способствует междисциплинарность исследований, стирание жестких границ между разными типами науки. Так, модели, пришедшие в социальные науки из геологии, географии, физики и биологии, показали свой высокий эвристический потенциал [20]. Психологи также часто заимствовали модели из других наук. Одним из первых, кто перенес модель из другой науки в психологию, стал К. Левин, который в качестве методологии использовал математическую топологию и физическую теорию поля и перенес в психологию язык описания физических явлений [17].

Модели, создаваемые в психологии, также используются в других областях знаний. Для описания и понимания когнитивных процессов применяется когнитивное моделирование, которое, например, используется в настоящее время в области авиации и инженерии. Используется подход, в основе которого лежит аналогия между работой высокотехнологичных систем и человеческого мозга. Онтология такой когнитивной модели включает такие компоненты, как восприятие, память, мышление, действие. Когнитивная модель позволяет описать взаимодействие летательного аппарата с окружающей средой, машинное обучение, принятие решений, контроль действий и т. п. Таким образом, структура когнитивных моделей применяется для исследований в области современных систем управления, в т. ч. беспилотными аппаратами [22].

В. П. Зинченко призывал относиться к моделированию в психологии с осторожностью: «И психика, и то, что начинает признаваться таковой, изучаются непсихологическими методами. Тем самым безгранично расширяется предметная область психологии, строится онтология психики... Онтология-то строится, но она какая-то удивительная, чтобы не сказать странная. Ее источником оказывается не реальность, как она есть, а реальность, построенная в эксперименте, реальность, максимально очищенная от любых жизненных обстоятельств, которые могли бы нару-

шить “строгость” эксперимента, помешать получению стерилизованных, дистиллированных результатов» [11, с. 571].

Итак, модели в науке способствуют восприятию исследуемых объектов, а также объяснению их свойств благодаря проведению параллелей между объектами исследованной и малоисследованной области. В психологии в подобных случаях возникает проблема применимости имеющейся модели к новой области, в том числе в связи с возможной редукцией, то есть объяснением законами и закономерностями той области, к которой объясняемое не сводимо. Следует помнить о том, что именно в психологии в поисках объективного метода возникали такие разнообразные виды редукционизма, которые не встречаются в других науках [9]. Таким образом, применение моделей в науке имеет разнообразные функции, но требует тщательного анализа на предмет их методологической корректности.

В современных науках об образовании, в теории и практике профессиональной подготовки и переподготовки понятие моделей встречается не только в рассмотренных выше, но и в других значениях. В этой сфере модели, наряду с перечисленными, выполняют и другие функции.

Цель исследования — проанализировать основные значения и функции понятия модели в педагогической психологии и науках об образовании.

Задачи: 1) проанализировать значения понятия модели в педагогической психологии и в науках об образовании в целом; 2) исследовать функции применения моделей в образовательных науках.

Гипотеза: в педагогической психологии и науках об образовании понятие модели используется в значениях, характерных именно для данной научной области; модели выполняют разнообразные функции, в том числе выступают как особого вида средства обучения.

Методом является теоретический анализ исследований в области образовательных наук и обобщение.

Результаты

Анализ исследований в современных науках об образовании позволяет утверждать, что модели применяются во всех перечисленных выше функциях, т. е. и как фундаментальные теоретические схемы (например, структура учебной деятельности по Д. Б. Эльконину), и как экспериментальные схемы, а также как математико-статистические средства отображения выявленных эмпирических закономерностей. Кроме того, в современных российских науках об образовании понятие модели используется как обозначение концепции подготовки специалистов и образовательных технологий, необходимых для реализации данной концепции и релевантных ей. В этом значении данное понятие используется в работах В. В. Рубцова, А. А. Марголиса, В. А. Гуружапова, А. Г. Калаш-

никова, А. Г. Каспржака и др. [14; 18; 23]. Как отмечает А. А. Марголис, «...модель подготовки (Route) определяет особенности взаимосвязи содержания подготовки (формируемых в указанных блоках компетенций), уровня подготовки (СПО-бакалавр-магистр) и последовательности освоения основных блоков содержания» [18, с. 46]. Модель подготовки специалиста проектируется с учетом требований как профессионального стандарта, так и современных реалий профессиональной деятельности специалиста (например, для учителей — с учетом ситуации в современном общем образовании). В данном виде моделей на первый план выходит образовательная траектория обучающихся, благодаря которой достижимы требуемые образовательные результаты.

Понятие модели используется при разработке представлений об организации учебной или учебно-профессиональной деятельности обучающихся. Так, в работе Т. Ю. Цибизовой представлена в виде блоков система организации исследовательской деятельности студентов; данная модель предназначена как для последующего осмысления и усовершенствования в рамках исследовательской деятельности, так и для применения созданных на ее основе практических методов и рекомендаций другими образовательными учреждениями [25].

В современных науках об образовании прочно укоренилось также понятие «модель специалиста». Хорошо известная работа А. К. Марковой [19] была одной из первых, где понятие модели применено в таком значении. Исходным в построении модели специалиста является профессиограмма как система профессионально значимых качеств [19]. Модель личности специалиста включает в себя профессионально важные личностные качества представителя профессии. В модель подготовки специалиста, как подчеркивала А. К. Маркова, входят также виды учебно-профессиональной деятельности, содействующие формированию профессионально важных качеств будущего специалиста. В этом виде моделей, очевидно, во главе угла стоит система профессионально значимых качеств, в том числе личностных.

Модели используются для разработки и внедрения новаторских методов в сферах образования и социальных практик, как, например, модель психолого-педагогического сопровождения пожилого человека, предложенная М. В. Ермолаевой [8]. Данная модель представляет собой систему образовательных практик и мероприятий по их реализации, направленных на профилактику старения. В современном инклюзивном образовании, где широко используются принципы универсального дизайна обучения, понятие модели используется для обозначения системы таких принципов и образовательных технологий, позволяющих удовлетворить образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями. В этом виде моделей на первый план выходят принципы дизайна образовательных программ. Понятие модели применяется

для обозначения концепций психологической помощи и психолого-педагогических средств их реализации [24].

Помимо перечисленных, необходимо подчеркнуть особые дидактические функции моделей. В научной школе В. В. Давыдова [4] и в практике развивающего обучения моделирование применяется как особого вида средство, благодаря которому осуществляется теоретическое обобщение. Модель (в буквенной, символической, предметной и др. формах) позволяет школьникам абстрагировать «всеобщее отношение» на основе исходных условий решения учебной задачи, что является необходимым этапом теоретического обобщения в обучении [3]. Тем самым модель, создаваемая школьниками в процессе решения учебной задачи, становится дидактическим средством формирования теоретического мышления.

Заключение

Модели в психологических исследованиях дают возможность понимания каузальных зависимостей между воздействиями и реакциями, связей между действиями человека и уровнем развития его личностных или профессиональных компетенций. Психологи создают, а зачастую заимствуют модели из других наук для исследования, понимания, объяснения различных аспектов человеческой деятельности или создания теорий. Ограничения применения созданных или заимствованных моделей очевидны. Тем не менее моделирование за счет функций абстрагирования и идеализации позволяет исследователю вычленивать, изучать и осмыслить существенные свойства исследуемой психологической реальности. Наряду с этим, в педагогической психологии и, более широко, науках об образовании, понятие модели используется применительно к концепциям академической и/или профессиональной подготовки и образовательным технологиям, посредством которых они реализуются, для обозначения систем профессионально важных качеств, а также применительно к образовательным и социальным практикам. Помимо общенаучных функций, модели выступают в образовании как дидактическое средство, дающее возможность формирования желаемых образовательных результатов.

The article analyzes the main meanings of the concept of model (fundamental theoretical schemes, experimental plans, representations of data by means of mathematical statistics) in modern science in general and in psychology in particular, as well as modeling functions. It is shown that in pedagogical psychology and educational sciences, along with the above, the concept of a model has other meanings (the concept of education or vocational training, educational and social practice, a system of psychological assistance, etc.). The didactic functions of models in education are shown.

Keywords: models in science, meanings of the concept, modeling functions, models in educational sciences, functions of models in education.

Список литературы

1. *Архиреев Н. Л.* Стандартная и теоретико-множественная стратегии формализации научной теории / Н. Л. Архиреев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. — 2017. — № 11–12, ноябрь–декабрь. — С. 46–50.
Arkhiereev N. L. Standartnaya i teoretiko-mnozhestvennaya strategii formalizatsii nauchnoi teorii / N. L. Arkhiereev // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie. — 2017. — № 11–12, noyabr'-dekabr'. — S. 46–50.
2. *Бирюков Б. В.* Модель [Электронный ресурс] / Б. В. Бирюков // Большая российская энциклопедия. — URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2221671> (дата обращения: 24.01.2024).
Biryukov B. V. Model' [Elektronnyi resurs] / B. V. Biryukov // Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya. — URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2221671> (data obrashcheniya: 24.01.2024).
3. *Гуружапов В. А.* Проблемы теории учебной деятельности детей младшего школьного возраста : [монография] / В. А. Гуружапов. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 240 с.
Guruzhapov V. A. Problemy teorii uchebnoi deyatel'nosti detei mladshego shkol'nogo vozrasta : [monografiya] / V. A. Guruzhapov. — Moskva : FGBOU VO MGPPU, 2017. — 240 s.
4. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 544 с.
Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — Moskva : INTOR, 1996. — 544 s.
5. *Дружинин В. Н.* Экспериментальная психология : учебное пособие для вузов / В. Н. Дружинин. — 2-е изд., доп. — Москва : Юрайт, 2023. — 386 с.
Druzhinin V. N. Eksperimental'naya psikhologiya : uchebnoe posobie dlya vuzov / V. N. Druzhinin. — 2-e izd., dop. — Moskva : Yurait, 2023. — 386 s.
6. *Ермолаева М. В.* Психологические подходы к мотивационным процессам в проектной команде / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. — 2019. — № 28. — С. 20–34.
Ermolaeva M. V. Psikhologicheskie podkhody k motivatsionnym protsessam v proektnoi komande / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. — 2019. — № 28. — S. 20–34.
7. *Ермолаева М. В.* Компетенции участников проектной команды / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева, Д. В. Лубовский. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — С. 220.
Ermolaeva M. V. Kompetentsii uchastnikov proektnoi komandy / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva, D. V. Lubovskii. — Moskva : RUSAINS, 2020. — S. 220.
8. *Ермолаева М. В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: субъектный подход : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : дис. ... д-ра психол. наук / М. В. Ермолаева ; Московский психолого-социальный институт. — Москва, 2010. — 507 с.
Ermolaeva M. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pozhilogo cheloveka: sub»ektnyi podkhod : spetsial'nost' 19.00.07 «Pedagogicheskaya psikhologiya» : dis. ... d-ra psikhol. nauk / M. V. Ermolaeva ; Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut. — Moskva, 2010. — 507 s.
9. *Зинченко В. П.* Проблема объективного метода в психологии / В. П. Зинченко, М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. — 1977. — № 7. — С. 109–125.
Zinchenko V. P. Problema ob»ektivnogo metoda v psikhologii / V. P. Zinchenko, M. K. Mamardashvili // Voprosy filosofii. — 1977. — № 7. — S. 109–125.
10. *Зинченко В. П.* Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. — Москва : Издательство Московского Университета, 1983. — 164 с.
Zinchenko V. P. Metodologicheskie voprosy psikhologii / V. P. Zinchenko, S. D. Smirnov. — Moskva : Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1983. — 164 s.

11. *Зинченко В. П.* Теоретический мир психологии. Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания / В. П. Зинченко // К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. — Москва : РОССПЭН, 2011. — С. 565–584.

Zinchenko V. P. Teoreticheskii mir psikhologii. Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya / V. P. Zinchenko // K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. — Moskva : ROSSPEN, 2011. — S. 565–584.

12. *Зинченко В. П.* Толерантность к неопределённости: новость или психологическая традиция? / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 2007. — № 6. — С. 3–20.

Zinchenko V. P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaya traditsiya? / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 2007. — № 6. — S. 3–20.

13. *Иванова Т. Ю.* Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики / Т. Ю. Иванова, Е. И. Рассказова, Е. Н. Осин // Организационная психология. — 2012. — Т. 2, № 3. — С. 2–15.

Ivanova T. Yu. Struktura i diagnostika udovletvorennosti trudom: razrabotka i aprobatsiya metodiki / T. Yu. Ivanova, E. I. Rasskazova, E. N. Osin // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2012. — T. 2, № 3. — S. 2–15.

14. *Каспржак А. Г.* Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги / А. Г. Каспржак, С. П. Калашников // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 5. — С. 29–44. — DOI: 10.17759/pse.2015200504

Kasprzhak A. G. Razrabotka modelei akademicheskogo bakalavriata i issledovatel'skoi magistratury v ramkakh realizatsii programmy modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya: pervye itogi / A. G. Kasprzhak, S. P. Kalashnikov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2015. — T. 20, № 5. — S. 29–44. — DOI: 10.17759/pse.2015200504

15. *Комиссаров И. И.* Основные функции моделирования в философии и науке [Электронный ресурс] / И. И. Комиссаров // Гуманитарный вестник. — 2020. — № 2. — URL: <http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2020-2-658> (дата обращения: 09.01.2024).

Komissarov I. I. Osnovnye funktsii modelirovaniya v filosofii i nauke [Elektronnyi resurs] / I. I. Komissarov // Gumanitarnyi vestnik. — 2020. — № 2. — URL: <http://dx.doi.org/10.18698/2306-8477-2020-2-658> (data obrashcheniya: 09.01.2024).

16. *Корнилова Т. В.* Методологические основы психологии : учебник для вузов [Электронный ресурс] / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — Москва : Юрайт, 2023. — С. 490. — URL: <https://urait.ru/bcode/510672> (дата обращения: 11.01.2024).

Kornilova T. V. Metodologicheskie osnovy psikhologii : uchebnik dlya vuzov [Elektronnyi resurs] / T. V. Kornilova, S. D. Smirnov. — Moskva : Yurait, 2023. — S. 490. — URL: <https://urait.ru/bcode/510672> (data obrashcheniya: 11.01.2024).

17. *Лубовский Д. В.* Введение в методологические основы психологии : учебное пособие / Д. В. Лубовский. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2007. — 224 с.

Lubovskii D. V. Vvedenie v metodologicheskie osnovy psikhologii : uchebnoe posobie / D. V. Lubovskii. — Moskva : Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut ; Voronezh : MODEK, 2007. — 224 s.

18. *Марголис А. А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 5. — С. 45–64. — DOI: 10.17759/pse.2015200505

Margolis A. A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury / A. A. Margolis // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2015. — T. 20, № 5. — S. 45–64. — DOI: 10.17759/pse.2015200505

19. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.

Markova A. K. Psikhologiya professionalizma / A. K. Markova. — Moskva : Mezhdunarodnyi humanitarnyi fond «Znanie», 1996. — 312 s.

20. *Нехамкин В. А.* Внешние аналоговые модели в социальном познании: причины возникновения, типология, перспективы использования / В. А. Нехамкин // Социум и власть. — 2019. — № 1 (75). — С. 21–30.

Nekhamkin V. A. Vneshnie analogovye modeli v sotsial'nom poznanii: prichiny vozniknoveniya, tipologiya, perspektivy ispol'zovaniya / V. A. Nekhamkin // Sotsium i vlast'. — 2019. — № 1 (75). — S. 21–30.

21. *Носс И. Н.* Моделирование в психологическом исследовании / И. Н. Носс, М. Е. Ковалева // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2019. — Т. 12, № 2. — С. 63–70.

Noss I. N. Modelirovanie v psikhologicheskom issledovanii / I. N. Noss, M. E. Kovaleva // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2019. — T. 12, № 2. — S. 63–70.

22. *Панилов П. А.* Когнитивное моделирование автономной системы управления беспилотным летательным аппаратом / П. А. Панилов, Т. Ю. Цибизова, Н. А. Малахов // Динамика сложных систем — XXI век. — 2023. — Т. 17, № 4. — С. 5–11.

Panilov P. A. Kognitivnoe modelirovanie avtonomnoi sistemy upravleniya bespilotnym letatel'nyim apparatom / P. A. Panilov, T. Yu. Tsibizova, N. A. Malakhov // Dinamika slozhnykh sistem — XXI vek. — 2023. — T. 17, № 4. — S. 5–11.

23. *Рубцов В. В.* Проектирование магистерской программы исследовательского типа с учетом результатов апробации и внедрения профессионального стандарта педагога / В. В. Рубцов, В. А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 2. — С. 12–21. — DOI: 10.17759/pse.2016210203

Rubtsov V. V. Proektirovanie masterskoi programmy issledovatel'skogo tipa s uchetom rezul'tatov aprobatsii i vnedreniya professional'nogo standarta pedagoga / V. V. Rubtsov, V. A. Guruzhapov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2016. — T. 21, № 2. — S. 12–21. — DOI: 10.17759/pse.2016210203

24. *Холодова О. Л.* О рисках нарушений развития в раннем возрасте и их профилактике [Электронный ресурс] / О. Л. Холодова, М. Ю. Кузьменко, О. А. Арбекова // Современная зарубежная психология. — 2023. — Т. 12, № 4. — С. 37–50. — DOI: 10.17759/jmfp.2023120404

Kholodova O. L. O riskakh narushenii razvitiya v rannem vozraste i ikh profilaktike [Elektronnyi resurs] / O. L. Kholodova, M. Yu. Kuz'menko, O. A. Arbekova // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2023. — T. 12, № 4. — S. 37–50. — DOI: 10.17759/jmfp.2023120404

25. *Цибизова Т. Ю.* Модель организации исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] / Т. Ю. Цибизова // Инженерный журнал: наука и инновации. — 2015. — Вып. 1. — URL: <http://engjournal.ru/catalog/pedagogika/hidden/1360.html> (дата обращения: 10.01.2024).

Tsibizova T. Yu. Model' organizatsii issledovatel'skoi deyatel'nosti obuchayushchikhsya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / T. Yu. Tsibizova // Inzhenernyi zhurnal: nauka i innovatsii. — 2015. — Vyp. 1. — URL: <http://engjournal.ru/catalog/pedagogika/hidden/1360.html> (data obrashcheniya: 10.01.2024).

26. *Epstein J. M.* Why Model? [Electronic resource] / J. M. Epstein // Journal of Artificial Societies and Social Simulation. — 2008. — Vol. 11, No. 4. — P. 12. — URL: <https://jasss.soc.surrey.ac.uk/11/4/12.html> (date of the application: 07.01.2024).

27. *Frigg R.* Models in Science [Electronic resource] / R. Frigg, S. Hartmann // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / E. N. Zalta (ed.). — Spring 2020 Edition. — URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/models-science> (date of the application: 02.01.2024).

Е. Л. Крылова

кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогической и прикладной психологии Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». ORCID: 0009-0004-2183-6365

Взаимосвязь экзистенциальной наполненности и личностной идентичности у студенческой молодёжи

E. L. Krylova

Ph. D. (Pedagogics), Doctoral Student at the Department of Educational and Applied Psychology in Samara Campus of Moscow City University of Education. ORCID: 0009-0004-2183-6365

Relationship between Existential Fulfillment and Personal Identity among Students

В данной статье представлены различные научные подходы к понятию «идентичность личности», раскрыта ее сущность, выделены типы и статусы личностной идентичности. Раскрыто понятие экзистенциальной наполненности личности с указанием ее критериев. В результате эмпирического исследования была подтверждена гипотеза о наличии корреляция между экзистенциальными характеристиками и статусом идентичности студенческой молодёжи, что представляет собой практическую ценность в изучении психологических механизмов формирования смысловых ориентаций студенческой молодёжи.

Ключевые слова: идентичность, самость, экзистенциальные характеристики, экзистенциальная наполненность, субшкалы: «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода» и «Ответственность», студенческая молодёжь.

Введение

Со второй половины прошлого столетия и до настоящего момента мы наблюдаем серьезные изменения всех сфер жизнедеятельности человечества: экологии, культуры, экономики, образования, науки, демографии. Произошедшие изменения отразились на взаимоотношениях человека и общества, явились причиной утраты идеалов и жизненных ориентиров, смены ценностей, в целом деформации личности. Критичность указанного исторического периода состоит в противопоставлении общества и личности.

Целеполагание современной личности коренным образом отличается от традиционной, ранее существовавшие стандартные формы личностной идентичности разрушены. Идентичность, просто говоря, — это тождественность человека самому себе [14]. Ситуации радикальных социальных трансформаций и социальной нестабильности в России предъявляют к личности молодого человека повышенные требования в плане

активности: выбора способов поведения в стремительно изменяющихся обстоятельствах, конструирования персональной системы ценностей и идентификационных структур, а также жизненной траектории.

Ещё одной важной и противоречивой проблемой, характерной для молодежной аудитории, является проблема смысла жизни, которая стоит перед каждым молодым человеком [4]. В современном информационном обществе усугубляющее действие имеет проблема «виртуализации жизни», которая заключается в том, что человек имеет возможность познать различные явления, попробовать на себе различные социальные роли, не отходя от своего монитора [8]. В результате атрофируется желание достигать цели в реальной жизни, человеку кажется, что он уже все видел, жизнь ничем его не удивляет, он предпочитает виртуальный мир реальному.

Современный молодой человек, как и прежде, всегда задает себе один и тот же вопрос: «Кто я такой?» — и постоянно представляет себя в различных ситуациях.

Н. Н. Козлова объясняет, что свобода как экзистенциальная категория — это способность человека определить себя или свое место в окружающем мире как свою идентичность. Энтони Гидденс утверждает, что способность к самоопределению и личностная идентичность равнозначны. По его мнению, «личностная идентичность не является характерной чертой или набором черт, которыми обладает индивидуум. Она представляет собой самость, рефлексивно понимаемую индивидом в терминах ее или его биографии» [2, с. 21]. Идентичность — это совокупность качеств личности и их выражение в психических процессах деятельности человека, определяемых социокультурными факторами [9]. Существует множество определений, которые иногда противоречат друг другу, что приводит к неоднозначному пониманию и неопределенности смысла. Социологи Г. Зиммель, Дж. Мид и Ч. Кули пытались найти теоретическую концепцию, которая позволила бы рассматривать процесс саморазвития в различных ситуациях социального взаимодействия и интерпретировать соответствующие внешние проявления как сходные или различные. В своих исследованиях они использовали термин *Self* («самость»). Благодаря исследованиям психологов понятие «идентичность» стало широко используемым в научных кругах в XX веке. Оно было заимствовано из психиатрии, где сохранение собственной идентичности считалось признаком психического здоровья. Самой известной концепцией идентичности, объединяющей психоанализ и психологию развития, стала теория американского психолога Э. Эриксона, который показал, что «психосоциальная идентичность» начинает формироваться с самого рождения ребенка, благодаря его взаимодействию с окружающим миром [13]. Э. Эриксон различает два типа идентичности: эгоидентичность и более общее понятие идентичности, которое включает в себя позитивную и негативную идентичность [12].

Личностная идентичность — это конструктивный путь достижения личностью идентичности вследствие собственного поиска и выбора. Личностная идентичность остаётся в сфере интересов и современной психологии, активно разрабатывающей это понятие и по сей день [5].

По мнению американского философа, социолога, психолога Джорджа Мида, необходимо разграничивать осознаваемую и неосознаваемую идентичность. Развитие идентичности следует от неосознаваемой к осознаваемой [22]. Личная идентичность рассматривается как социальный процесс, так как она становится явной только при взаимодействии с другими людьми и обмене информацией о своей жизни [6]. Согласно Дж. Миду, идентичность не является врожденной, она формируется в результате социального опыта.

В работах американского социолога Ирбинга Гоффмана [18; 19] были развиты идеи Дж. Мида о различных типах идентичности, включая социально заданную и отражающую индивидуальное в человеке. Гоффман выделил три основных вида идентичности: социальную, личную и Я-идентичность. Социальная идентичность основана на типизации личности по атрибутам ее социальной группы. Личная идентичность включает в себя уникальные признаки человека, начиная с отпечатков пальцев и заканчивая уникальной комбинацией дат и фактов из его биографии. Я-идентичность, в свою очередь, представляет собой субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, ее непрерывности и своеобразия.

Согласно теории идентичности Джеймса Марсиа, существует четыре статуса идентичности, каждый из которых имеет свои характеристики [21]. «Достигнутая идентичность» описывает человека, который прошел кризис идентичности и сформировал свои цели, ценности и убеждения. «Мораторий» характеризует человека, находящегося в состоянии кризиса и активно пытающегося его разрешить. «Преждевременная идентичность» относится к людям, которые никогда не переживали кризис идентичности, но имеют определенные цели, ценности и убеждения. «Диффузная идентичность» описывает человека, не имеющего четких целей, ценностей и убеждений и не пытающегося их сформировать. Это состояние может возникнуть, если человек не сталкивался с кризисом идентичности или не смог решить возникшие проблемы. Отсутствие четкой идентичности может привести к негативным состояниям, таким как пессимизм, апатия, тоска, злоба, отчуждение, тревога, беспомощность и безнадежность [1]. Л. Б. Шнейдер предлагает пятый статус — «псевдоидентичность», который описывает постоянное отрицание своей уникальности или, напротив, чрезмерное подчеркивание ее с переходом в стереотипы или гипертрофию. В некоторых случаях псевдоидентичность может быть интерпретирована как гиперидентичность [11].

Мы рассматриваем экзистенцию как эмоционально обусловленное проявление человеческого существования в мире. Экзистенция означает

не просто наличие у человека чего-то, а его существование. Человек как целостность объединяет в себе три уровня бытия: физический, психологический и духовный. Жизнь целостного человека характеризуется необходимостью принятия решений, где ключевыми факторами являются смысл, свобода и ответственность [16; 17]. Экзистенция, наполненная смыслом, формируется в результате постоянного диалога и взаимодействия человека с окружающим миром [14; 15].

Экзистенция для А. Лэнгле есть «наполненная смыслом, воплощаемая свободно и ответственно жизнь в создаваемом самим человеком мире, с которым он находится в отношениях взаимовлияния / взаимодействия и противоборства» [7, с. 5]. Экзистенциальная наполненность означает глубокое внутреннее согласие с собственным бытием и соответствие своим обстоятельствам и сущности. Это субъективная оценка личностью своего опыта, которая приводит к появлению чувства удовлетворения собственным поведением и способом взаимодействия с реальностью [20]. Следовательно, экзистенция — это «целостность жизни» [7].

Актуальность нашего исследования обусловлена значимостью человеческой потребности в определении себя и субъективной оценки своей жизни. Изменения в обществе влияют на развитие идентичности молодежи, которая еще не сформировала свою личностную идентичность. Человек формирует свою личностную идентичность, сравнивая и противопоставляя себя различным группам и сообществам в процессе взаимодействия с ними: если в социальной идентичности акцентируется сходство с группой, то в личностной идентичности подчеркиваются отличия и индивидуальность [10].

Объект исследования — экзистенциальная наполненность личности и статусы личностной идентичности.

Предмет исследования — взаимосвязь экзистенциальной наполненности и личностной идентичности у студенческой молодежи.

Цель исследования — выявить особенности взаимосвязи экзистенциальных характеристик личности и статусов личностной идентичности студенческой молодежи.

В качестве *гипотезы исследования* мы выдвинули предположение, что существует корреляция между экзистенциальными характеристиками и статусом идентичности студенческой молодежи.

Методы

Выборка исследования. Выборку исследования составили 70 респондентов (студенты Самарского филиала Московского городского педагогического университета) ($N = 70$). Характеристика респондентов: 82,9 % респондентов — женского пола, 17,1 % респондентов — мужского; средний возраст — 20,5 года.

В эмпирическом исследовании нами был использован комплекс исследовательских методов: теоретический анализ научных источников, методы диагностики: тестирование и анкетирование; математико-статистический анализ.

Методики исследования. Методика изучения личностной идентичности (МИЛИ) Л. Б. Шнейдер основана на использовании прямого и цепного ассоциативного теста, в процессе которого испытуемый записывает свои ассоциативные реакции на слова-стимулы, а затем на вторичные ассоциативные реакции. Данная методика позволяет определить статус личностной идентичности, включая преждевременную идентичность, диффузную идентичность, мораторий, достигнутую позитивную идентичность, а также псевдопозитивную идентичность.

Для исследования особенностей личности в области существования мы использовали метод «Шкала экзистенции» (Existenzskala), разработанный С. В. Кривцовой, А. Лэнгле и К. Орглер, — один из психометрических инструментов, основанных на экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле [3]. Эта шкала представляет собой опросник, состоящий из 46 вопросов, на которые испытуемый отвечает, оценивая себя и свою текущую жизнь по различным аспектам. С помощью «Шкалы экзистенции» можно измерить не только общее ощущение существования, но и промежуточные показатели по четырем подшкалам: «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода» и «Ответственность».

Результаты

Проведенный анализ характеристик по «Шкале экзистенции» позволил выявить следующие результаты: 64,3 % участников исследования (45 человек) имеют средний уровень экзистенциальной наполненности (G), 28,6 % (20 человек) имеют низкий уровень, а 7,1 % (5 человек) — очень высокий. Таким образом, можно сделать вывод, что общий уровень экзистенциальной наполненности средний. Стоит отметить, что у 10,0 % участников исследования общий показатель экзистенциальной наполненности (G) был близок к высокому уровню.

Диагностика с помощью методики изучения личностной идентичности (МИЛИ) Л. Б. Шнейдер позволила получить следующие результаты (рис. 1). Высокий процент выраженности имеет статус «диффузная идентичность» (51,4 %, 36 респондентов). Статус «мораторий» наблюдается у 20,0 % (14 респондентов), статус «псевдопозитивная идентичность» выявлен у 22,9 % респондентов (16 человек), а преждевременная идентичность наблюдается у 5,7 % (4 респондента). Достигнутую позитивную личностную идентичность имеют 11,4 % опрошенной студенческой молодёжи (8 респондентов).

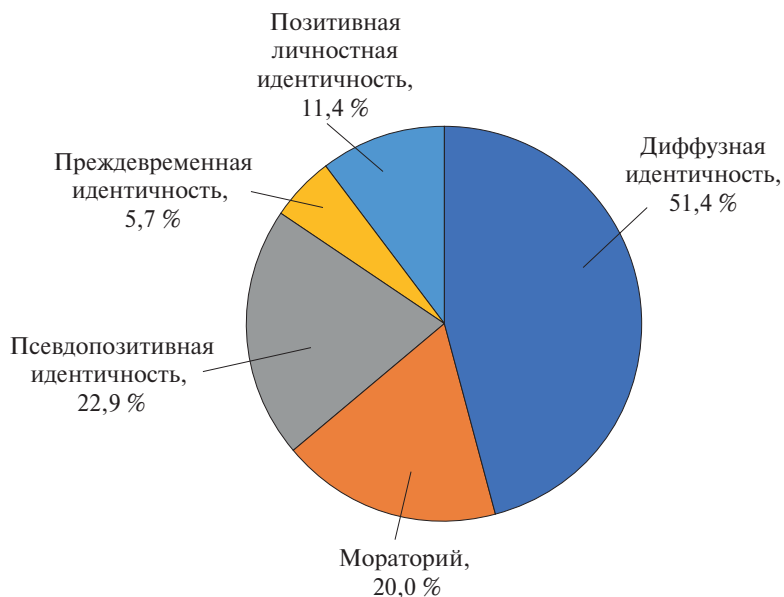


Рис. 1. Общие результаты по методике изучения личностной идентичности (МИЛИ) Л. Б. Шнейдер (N=70)

Обсуждение

Общий показатель экзистенциальной наполненности у студентов составил в среднем 188,014 балла. Данное различие подтверждается также результатами по субшкалам «Самодистанцирование» (SD), «Свобода» (F) и «Ответственность» (V) (табл. 1).

Таблица 1

**Общие результаты по опроснику (ШЭ)
С. В. Кривцовой, А. Лэнгле и К. Орглер (N=70, ср. знач.)**

Самодистанцирование	Самогранценция	Свобода	Ответственность	Экзистенциальная наполненность
30,543	63,757	43,871	49,843	188,014

Субшкала «Самодистанцирование» определяет способность человека отодвинуть собственные желания, представления и чувства с целью

взглянуть на себя и на ситуацию с некоторой дистанции. Средний уровень по субшкале «Самодистанцирование» преобладал у большинства выборки исследования (67,1 %). Низкий уровень наблюдался у 20 %, а очень высоким показатель был у 12,9 %.

Субшкала «Свобода» (F) измеряет способность находить реальные возможности для действия, оценивать их значимость и создавать иерархию для принятия обоснованного решения. Большинство респондентов (80 %) имели средний уровень свободы, 17,1 % имели низкий F-показатель, а у 2,9 % он был высоким. Также у 2,9 % F-показатель был близок к высокому. Есть различные причины, которые могут стать препятствиями для реализации свободы как человеческой способности. Сочетание низких показателей по субшкале «Свобода» с высокими показателями по субшкале «Самотрансценденция» свидетельствует о депрессивной форме реакции.

Субшкала «Ответственность» (V) оценивает способность человека доводить до конца принятые решения, основанные на его личных ценностях. Человек осознает свою обязанность перед собой или перед другими. Ответственность, которую он испытывает, является фундаментом для развития устойчивой самооценки. Большая часть опрошенных студентов (67,1 %) обладают средним V-показателем, у 22,9 % респондентов показатель ответственности низкий, у 10 % — высокий или очень высокий. Низкий показатель по субшкале V свидетельствует о том, что человек не чувствует персональной включенности в жизнь — жизнь идет сама собой, независимо от его воли. С ростом показателя ответственности и включенности повышаются. Однако необходимо отметить, что при низких показателях по субшкале «Свобода» высокий показатель по субшкале «Ответственность» может свидетельствовать о чувстве долга, которое не столько связано с собственным решением, сколько основано на научении и страхе.

Анализ полученных результатов исследования позволяет констатировать: у представителей выборки преобладает статус «диффузная идентичность» — 44,4 %. Статус «мораторий» наблюдается у 14,3 %. Статус «достигнутая позитивная идентичность» был выявлен у 11,4 % респондентов, а статус «преждевременная идентичность» — у 8,6 %. Высокий процент выраженности у респондентов имел статус «псевдопозитивная идентичность» — 24,3 % (рис. 2). Необходимо подчеркнуть, что статус «диффузная идентичность» прослеживается, если человек никогда не находился в состоянии кризиса идентичности либо не сумел дать ему разрешение. Статус «мораторий» наблюдается в состоянии непосредственно протекающего кризиса идентичности и свидетельствует об активных попытках разрешить его. Статус «псевдоидентичность» говорит о присущем человеку отрицании своей уникальности либо об амбициозном подчеркивании и гипертрофированности идентичности.

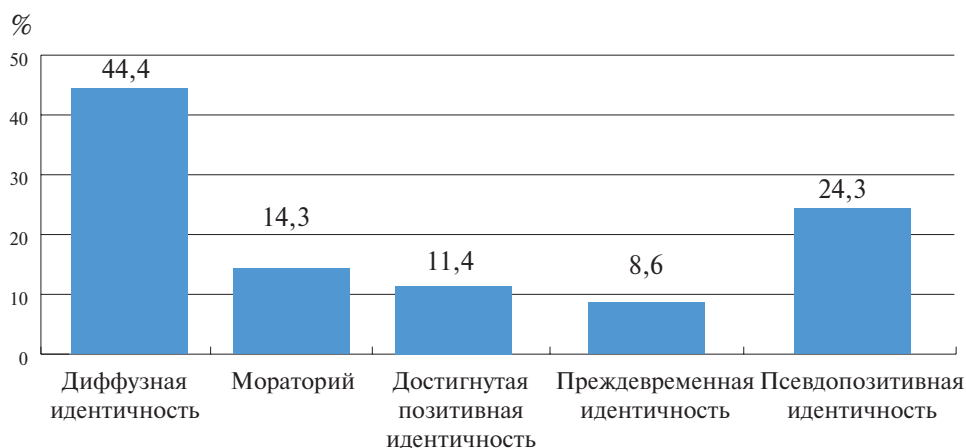


Рис. 2. Результаты по методике изучения личностной идентичности (МИЛИ) Л. Б. Шнейдер (выборка N=70)

В заключение нами был проведён корреляционный анализ между показателем экзистенциальной наполненности и статусом личностной идентичности, а также показателями субшкал «Шкалы экзистенции» и показателем личностной идентичности. Была установлена положительная корреляционная зависимость между показателем личностной идентичности и общим показателем экзистенциальной наполненности G-Wert ($r=0,2275$). Также положительная корреляционная зависимость выявлена между показателем личностной идентичности и показателем «Свобода» (F) ($r=0,2127$), показателем личностной идентичности и показателем «Ответственность» (V) ($r=0,2066$). Слабая положительная корреляционная связь наблюдается между показателем личностной идентичности и показателем «Самотрансценденция» (ST) ($r=0,1845$), а также показателем личностной идентичности и показателем «Самодистанцирование» (SD) ($r=0,1342$).

Выводы

Основные результаты теоретического и эмпирического исследования в рамках данной статьи отражаются в следующих выводах:

1. Проведенный теоретический анализ позволил определить личностную идентичность как последовательность, которая не противоречит самой себе. Личностная идентичность представляет собой совокупность черт и индивидуальных характеристик, которые сохраняются в течение времени. Она является многоуровневой структурой, которая воспринимается субъективно как ощущение собственной тождественности и непрерывности, а также как восприятие других людей, которые признают эту непрерывность и тождество. Идентичность представляет-

ся как сложное личностное образование, а осознание и понимание себя как личности сопровождается ощущением смысла и целенаправленности своей жизни, а также уверенностью во внешнем признании. Статусная модель позволяет выделить четыре статуса личностной идентичности. Экзистенциальная наполненность отражает субъективную оценку качества жизни личности.

2. Анализ результатов проведенного исследования позволил определить статусы личностной идентичности представителей студенческой молодёжи, а также определить специфику экзистенциальных характеристик респондентов в зависимости от показателя личностной идентичности. Было установлено, что наиболее представленными среди представителей выборки были статусы «диффузная идентичность» и «псевдопозитивная идентичность». Анализ экзистенциальных характеристик респондентов выявил, что преобладающим является средний общий уровень экзистенциальной наполненности. Установлено, что у 9,3 % опрошенных был высокий уровень экзистенциальной наполненности (G).

Результаты исследования личностной идентичности и экзистенциальных характеристик молодёжи могут быть использованы в качестве основы для изучения психологических механизмов формирования смысложизненных ориентаций.

This article introduces various scientific approaches to the concept of “personal identity”, reveals its essence, identifies the types and statuses of personal identity. The concept of existential fullness of personality is revealed, indicating its criteria. As a result of empirical research, the hypothesis was confirmed, which is of practical value in studying the psychological mechanisms of the formation of students’ life orientations.

Keywords: identity, self, existential characteristics, existential fullness, subscales: “Self-distancing”, “Self-transcendence”, “Freedom” and “Responsibility”, the student youth.

Список литературы

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 131–143.
Antonova N. V. Problema lichnostnoi identichnosti v interpretatsii sovremennogo psikhoanaliza, interaktsionizma i kognitivnoi psikhologii / N. V. Antonova // Voprosy psikhologii. — 1996. — № 1. — S. 131–143.
2. Козлова Н. Н. Методология анализа человеческих документов / Н. Н. Козлова // Социологические исследования. — 2004. — № 1. — С. 14–26.
Kozlova N. N. Metodologiya analiza chelovecheskikh dokumentov / N. N. Kozlova // Sotsiologicheskie issledovaniya. — 2004. — № 1. — S. 14–26.
3. Кривцова С. В. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер / С. В. Кривцова // Экзистенциальный анализ. — 2009. — № 1. — С. 141–170.
Krivtsova S. V. Shkala ekzistentsii (Existenzskala) A. Lengle i K. Orgler / S. V. Krivtsova // Ekzistentsial'nyi analiz. — 2009. — № 1. — S. 141–170.
4. Кузина Д. В. Идентичность как предмет психологического исследования / Д. В. Кузина, М. О. Акимов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2020. — Т. 26, № 2. — С. 122–126.

Kuzina D. V. Identichnost' kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya / D. V. Kuzina, M. O. Akimova // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2020. — T. 26, № 2. — S. 122–126.

5. *Кунц Г. Н.* Основные компоненты личностной идентичности / Г. Н. Кунц // Студенческий вестник. — 2021. — № 20-2 (165). — С. 80–81.

Kunts G. N. Osnovnye komponenty lichnostnoi identichnosti / G. N. Kunts // Stundcheskii vestnik. — 2021. — № 20-2 (165). — S. 80–81.

6. *Лебедева М. В.* Идентичность как социально-психологический феномен / М. В. Лебедева // Интернаука. — 2021. — № 9-2 (195). — С. 68–69.

Lebedeva M. V. Identichnost' kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen / M. V. Lebedeva // Internauka. — 2021. — № 9-2 (195). — S. 68–69.

7. *Лэнгле А.* Экзистенциальный анализ — найти согласие с жизнью / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 1. — С. 5–23.

Lengle A. Ekzistentsial'nyi analiz — naiti soglasie s zhizn'yu / A. Lengle // Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal. — 2001. — № 1. — S. 5–23.

8. *Нечаев А. В.* Где живет идентичность / А. В. Нечаев // Социальные явления. — 2020. — Т. 10, № 1. — С. 3–6.

Nechaev A. V. Gde zhivet identichnost' / A. V. Nechaev // Sotsial'nye yavleniya. — 2020. — T. 10, № 1. — S. 3–6.

9. *Поломошнов П. А.* Проблема идентичности личности в контексте интегративного подхода / П. А. Поломошнов, А. Ф. Поломошнов // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2020. — № 5. — С. 128–136.

Polomoshnov P. A. Problema identichnosti lichnosti v kontekste integrativnogo podkhoda / P. A. Polomoshnov, A. F. Polomoshnov // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsial'nyye nauki. — 2020. — № 5. — S. 128–136.

10. *Чухин С. Г.* Факторы и закономерности формирования идентичности личности / С. Г. Чухин, Е. В. Чухина // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). — 2021. — № 4 (7). — С. 114–131. — DOI: 10.17853/2686-8970-2021-4-114-131

Chukhin S. G. Faktory i zakonomernosti formirovaniya identichnosti lichnosti / S. G. Chukhin, E. V. Chukhina // Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAIT). — 2021. — № 4 (7). — S. 114–131. — DOI: 10.17853/2686-8970-2021-4-114-131

11. *Шнейдер Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. — Москва : [б. и.], 2007. — 128 с.

Shneider L. B. Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki / L. B. Shneider. — Moskva : [b. i.], 2007. — 128 с.

12. *Erikson E. H.* Identity, youth and crisis / E. H. Erikson. — London : Faber and Faber, 1968. — 336 p.

13. *Erikson E. H.* Young man Luther: a study in psychoanalysis and history / E. H. Erikson. — New York : Norton, 1958. — 288 p.

14. *Frankl V.* Das Leiden am sinnlosen Leben / V. Frankl. — Freiburg : Herder, 1983. — 128 p.

15. *Frankl V.* Grundriß der Existenanalyse und Logotherapie / V. Frankl // Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie / V. Frankl, V. Gebattel, J. H. Schulz (Hrsg.). — München ; Wien : [o. H.], 1959. — Bd. III. — S. 663–736.

16. *Frankl V.* Psychotherapie und Existenzialism : Selected Papers on Logotherapie / V. Frankl. — New York : Simon and Schuster, 1967. — 246 p.

17. *Frankl V.* Zur geistigen Problematik der Psychotherapie / V. Frankl // Zentralblatt der Psychotherapie. — 1938. — Vol. 10. — S. 3–45.

18. *Goffman E.* Stigma: Notes on the management of spoiled identity / E. Goffman. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1963. — 147 p.

19. *Goffman E.* The neglected situation / E. Goffman // Amer. Anthropol. — 1964. — Vol. 66, No. 5, part 2. — P. 133–136.
20. *Kirchbach G. von.* General Introduction to Logotherapy and Existential Analysis / von G. Kirchbach // European Psychotherapy. — 2003. — Vol. 4. — P. 33–46.
21. *Marcia J. E.* Identity in adolescence / J. E. Marcia // Handbook of adolescent psychology / ed. by J. Adelson. — New York : John Wiley, 1980. — P. 159–187.
22. *Mead G. H.* Mind, self and Society / G. H. Mead. — Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946. — 437 p.

УДК 37.013.42

DOI: 10.51944/20738544_2024_1_199

EDN: OBEVHF

Р. А. Андрианова

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Центр исследования проблем безопасности РАН». ORCID: 0000-0002-7903-0426

Агрессивное поведение в образовательной среде: анализ результатов эмпирического исследования и пути решения проблемы

R. A. Andrianova

Ph. D. (Pedagogics), Leading Researcher at the “Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences”. ORCID: 0000-0002-7903-0426

Aggressive Behavior in the Educational Environment: aAalysis of the Results of Empirical Research and Ways to sSlve the Problem

Научно-исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке ЦИПБ РАН в рамках государственного задания 2024 г.

The research work was carried out with the financial support of the CIPB RAS within the framework of the state task of 2024

Представлены результаты исследования проблемы агрессивного поведения субъектов образовательных отношений. Целевой группой исследования стали молодые люди в возрасте от 14 до 22 лет. Приняли участие в исследовании 3012 респондентов из 20 регионов Российской Федерации. Онлайн-опрос проводился по адаптированной анкете Р. А. Андриановой. Цель исследования: оценка распространенности различных видов и форм агрессивного поведения в образовательной среде. Задачи исследования: выявить различные виды агрессивного поведения — вербальный, физический, киберагрессия, кибербуллинг; выявить формы проявления агрессивных действий: прямая или косвенная, очно (офлайн) или дистанционно (онлайн); оценить ролевую принадлежность в ситуации агрессивного поведения (агрессор/преследователь, жертва и свидетель/наблюдатель), определить ресурс преодоления агрессивных способов взаимодействия субъектов образовательных отношений. Установлено, что разные виды и формы агрессивного поведения взаимосвязаны и взаимообусловлены как результат сложившихся деструктивных взаимодействий в образовательной организации. Доказано, что агрессивному поведению подростков и молодых людей способствует дефицит воспитательной и превентивной работы педагогов и психо-

логической службы. Обосновано, что комплексная профилактика агрессивного поведения является важным направлением обеспечения безопасной образовательной среды в целом и личной безопасности каждого субъекта образовательных отношений.

Ключевые слова: агрессивное поведение, вербальная и физическая агрессия, буллинг, кибербуллинг, киберагрессия, профилактика, позитивные интервенции, воспитание в общности.

Актуальность исследования

Профилактика агрессивного поведения в образовательной среде — это система мер, направленных на обеспечение безопасной среды в целом и личной безопасности каждого субъекта.

В современных условиях новых вызовов и угроз возрастает актуальность организации безопасной образовательной среды, нейтрализации рисков агрессивного взаимодействия всех субъектов образовательных отношений, оптимизации воспитательной работы образовательных организаций.

Исследователи проблемы агрессивного поведения в образовательной среде разделяют понятия «агрессия» и «агрессивность» [2; 4; 6]. Агрессия рассматривается как процесс, имеющий свою функцию, маркером которой становится потребность оскорбления и причинения вреда другому человеку. А агрессивность определяется как особая структура психических свойств человека.

Очевидно, что агрессивное поведение может быть обусловлено и агрессивностью как готовностью к агрессивным действиям и стремлением к психологическому или физическому давлению на другого человека с конкретными намерениями. Безусловно, и индивидуальное проявление агрессии, и групповое проявление агрессии противоречат нормам и правилам конструктивного сосуществования людей в социуме [1].

Анализ проблемы показывает, что актуальной проблемой образовательной среды является буллинг как офлайн-травля и кибербуллинг как онлайн-травля.

Буллинг в образовательной среде мы определяем как длительное и систематическое психологическое или физическое насилие, осуществляемое одним человеком или группой. При этом насилие направлено против другого субъекта образовательных отношений, который не в состоянии защититься в фактической ситуации и становится жертвой целенаправленного агрессивного преследования в образовательной среде в учебное и внеучебное время. Психологическим маркером травли становится осознанное стремление причинить боль и стремление подвергнуть другого субъекта образования длительному психоэмоциональному напряжению.

Анализ проблемного поля профилактической практической работы российских образовательных организаций показывает, что особой про-

блемой становятся агрессивные взаимодействия субъектов образовательных отношений, переходящие в противостояние и конфронтацию и другие негативные явления. При этом самой распространенной «воспитательной» практикой является реакция педагогов «сами разберутся» [1]. Однако надо понимать, что в конфликтной ситуации имеют место разные, но равные позиции, возможен компромисс и конструктивное разрешение конфликта для всех участников. В ситуации же буллинга и кибербуллинга наблюдается неравенство, диспропорция сил и агрессивное преследование направлено на другого человека, не способного себя защитить, вынужденного страдать, подчиняться, оставлять без ответа агрессивные действия со стороны агрессора или группы агрессоров. Очевидно, что подобная ситуация чревата опасными последствиями и жертва травли нуждается в оперативно организованной помощи и поддержке всех субъектов образовательных отношений: и педагогов, и сообщества класса или группы, и собственной семьи или значимого ближнего социального окружения.

Необходимо также понимать, что все сферы учебной и внеучебной деятельности современных подростков и молодых людей пронизаны дистанционным взаимодействием в общих групповых чатах или социальных сетях. Киберагрессия способна переходить в кибербуллинг как намеренное онлайн агрессивное преследование и буллинг как офлайн-травлю при встречах с жертвой агрессивного преследования [1; 3].

В российском обществе в последние годы наблюдается возрастающий интерес к проблеме травли, однако вопрос разработки и внедрения специальных превентивных мер до сих пор не получил широкой поддержки.

Агрессивное поведение как проблема взаимодействия субъектов образовательных отношений

В. С. Собкин, Е. А. Калашникова на материалах анкетного опроса 4837 обучающихся из 7–11-х классов школ Забайкальского края, Смоленской области, Тульской области показали распространенность вербальной и физической агрессии, реакции обучающихся в ситуации буллинга. По данным этого опроса, вербальной агрессии подвергался каждый второй обучающийся, а физической агрессии — каждый десятый из опрошенных. При этом чаще открыто противостоять травле стараются обучающиеся из семей с высшим образованием. По мнению авторов, часто объектом нападок становится обучающийся, проявляющий творческую активность, стремление к самореализации, но в то же самое время чувствующий себя одиноким в сообществе [9, с. 62].

Данное исследование подтвердили наши исследования, проведенные в школах Москвы, Свердловской области и Краснодарского края, о том, что конкурентная среда, успехи и достижения одноклассника

могут стать причиной прямого и косвенного группового агрессивного преследования.

Отечественные исследования показывают, что жертвой агрессивного преследования в образовательной организации при условиях недостатка превентивной работы педагогов может стать каждый субъект образовательных отношений [1; 5; 7; 9; 12; 13].

Для оценки психологического климата в сообществе класса или группы, психоэмоционального напряжения подростков и молодых людей ведущими педагогическими методами становятся беседа и наблюдение.

В настоящее время на разных отечественных научных площадках ведутся споры о прекращении использования иностранного термина «буллинг» и замене термином «травля». На наш взгляд, термин «буллинг» уже укоренился в российской научной среде, в том числе и диссертационных исследованиях, и в педагогической практике. Очевидно, что данный вопрос о замене термина не является принципиальным для решения самой проблемы агрессивного преследования или травли, агрессивного поведения, агрессивных действий в образовательной среде. Подобная «борьба» с укоренившимися терминами не только не способствует решению актуальной проблемы, но и дезориентирует реализацию превентивных задач педагогов с использованием научных трудов отечественных и зарубежных авторов. Необходимо отметить и дефицит отечественных научных исследований по актуальной проблеме взаимосвязи и взаимообусловленности буллинга и кибербуллинга, преодоления агрессивных способов взаимодействия всех субъектов образовательных отношений: обучающихся, студентов, их родителей и самих педагогов.

Резонансное трагическое событие в брянской гимназии, когда школьница подросткового возраста совершила вооружённое нападение в своей школе, расстреляла одноклассницу и ранила других школьников, показало, что психологическое тестирование не всегда может выявить тревожные сигналы. В данном случае подросток смогла пройти обследование, которое не выявило риски суицида и социальной изоляции, однако через две недели школьница совершила преступление с применением огнестрельного оружия и последующий суицид. При этом впоследствии стало известно, что взрослые замечали и деструктивное поведение подростка, и социальную изоляцию, но не нашли времени для доверительной беседы и снижения психоэмоционального напряжения школьницы. Психолого-психиатрическая экспертиза на предмет психических расстройств подростка в данном случае будет посмертной, и была упущена возможность предупреждения трагических событий при явных маркерах деструктивной ситуации.

Анализ других трагических событий, связанных с гибелью учеников и учителей, анализ личности подростков и молодых людей, совершивших вооружённые нападения в школах, показывает, что маркеры по-

веденческих девиаций проявлялись, но остались незамеченными. Эксперты отмечают, что социальная изоляция обучающегося или студента в сообществе класса или группы — это тревожный сигнал, требующий оперативного реагирования педагогов, семьи, психологической службы образовательной организации. Для выявления ситуации социальной изоляции обучающегося или студента достаточно профессионального наблюдения за его поведением в сообществе.

Важное значение для предупреждения негативных явлений имеет повышение социального статуса подростка или молодого человека в обществе, включение его в разные виды деятельности в роли лидера и в роли исполнителя. Социальная изоляция в сообществе не только становится источником психоэмоционального напряжения, но и может привести к деструктивной активности, стремлению наказать своих обидчиков.

Таким образом, деструктивная позиция образовательной организации по отношению к межличностным отношениям и психологическому климату в сообществе субъектов образования является благодатной почвой для закрепления агрессивных способов взаимодействия, поэтому организованное агрессивное преследование в сообществе класса или группы при свидетелях не может оставаться вне поля зрения руководителей, педагогов, психологической службы образовательной организации.

Интересы и потребности значимой группы способствуют втягиванию подростка или молодого человека в групповые агрессивные действия и побуждают регулировать своё социальное поведение в соответствии с установленными или принятыми нормами и правилами, ценностными ориентациями ближнего социального окружения. При этом возрастные особенности, недостаточный жизненный опыт и недостаточная психологическая устойчивость к негативному влиянию становятся рисками втягивания в группы с деструктивными целями и последующего участия в групповых агрессивных действиях.

А. А. Реан, М. А. Новикова, Е. С. Кошелева представили результаты ретроспективного восприятия школьного буллинга студентами и показали, что каждый второй студент был вовлечён в ситуации травли в роли обидчика, жертвы или свидетеля. Данное исследование подтверждает значительную представленность буллинга в школьной среде. Респонденты самыми распространенными формами травли назвали вербальную и социальную агрессию, «предполагающие словесные оскорбления и изоляцию от коллектива» [8, с. 70].

Зарубежные исследователи проблемы буллинга D. Olweus, N. Axford, C. Garandeau, E. Poskiparta, C. Salmivalli и др. главной задачей купирования рисков агрессивного преследования рассматривают системный мониторинг психологического климата образовательной организации и психоэмоционального состояния всех обучающихся [14; 15; 16; 18; 19].

Анализ результатов исследования агрессивного поведения подростков и молодых людей — субъектов образовательных отношений

В исследовании приняли участие в 20 регионах Российской Федерации 3012 субъектов образовательных отношений в возрасте от 14 до 22 лет, 56,3 % — 17–19 лет; 23,4 % — 20–22 года; 20,3 % — 14–16 лет. Студенты высших образовательных учреждений — 46,5 %; обучающиеся системы СПО — 35,2 %; обучающиеся старших классов общеобразовательной организации — 18,3 %. Исследование было направлено на оценку распространенности агрессивного поведения в образовательной среде, ролевую принадлежность в ситуации агрессивного поведения (агрессор/преследователь, жертва и свидетель/наблюдатель), выявление видов агрессивного поведения: вербальный, физический, киберагрессия, кибербуллинг, а также форм проявления агрессивных действий: прямая или косвенная; реакции свидетелей/наблюдателей на ситуации буллинга и кибербуллинга, ресурса преодоления агрессивного преследования и поддержки жертвы травли.

Нами установлено, что 58,7 % субъектов образования подвергались буллингу (травле, агрессивному преследованию) в своём классе или группе; 57,2 % — были свидетелями/наблюдателями агрессивного преследования. При этом 11,2 % обучающихся из числа наблюдателей впоследствии поддерживали групповое преследование; 13,6 % — подвергались травле со стороны обучающихся/студентов из старших классов/групп. Данный опрос показал, что больше половины опрошенных подростков и молодых людей имеют опыт травли в образовательной организации в ближайшем социальном окружении, каковым является сообщество одноклассников или однокурсников. Тревожной тенденцией является присоединение наблюдателей к агрессивному преследованию одноклассника или однокурсника.

Выявлены следующие формы агрессивного преследования: 39,2 % опрошенных молодых людей отметили в свой адрес оскорбления (обзывали, нецензурная брань, обвиняли и др.); по отношению к 16,8 % — «распускали слухи и сплетни»; у 16,7 % молодых людей портили личные вещи; 8,1 % отметили, что без их согласия сделали фото/видео съёмку; к 7,6 % опрошенных подростков и молодых людей применили физическую силу (ударили, пинали); 3,1 % угрожали физической расправой; у 1,9 % вымогали деньги и вещи. Мы видим, что больше трети опрошенных подростков и молодых людей подвергались прямой вербальной агрессии. При этом проявлялись и физическая агрессия, и порча имущества, и косвенная агрессия в образовательной среде. Анализ проблемы показал, что косвенная агрессия проявляется в большей степени в конкурентной среде на почве нетерпимости к достижениям и успехам одноклассника или однокурсника с целью обесценивания его достижений.

Исследование реакции пострадавших в ситуации агрессивного преследования показало, что жертва травли оказывается в сообществе в состоянии психоэмоционального напряжения и не способна самостоятельно прекратить травлю, остаётся в ситуации изоляции без поддержки друзей, педагогов и собственной семьи: 41,2 % опрошенных молодых людей ответили «игнорирую»; 34,8 % — «старюсь защитить себя только вербально (словами)»; 15,2 % — «старюсь защитить себя и дать отпор (например, ударить или толкнуть в ответ)»; 6,7 % — «старюсь заручиться поддержкой других людей»; 2,5 % — «рассказываю друзьям»; 0,9 % — «обращаюсь к родителям», 0,7 % — «обращаюсь к педагогам». Анализ проблемы показал, что реакция «игнорирую» не равно состоянию «спокоен». Реакция «игнорирую» сопряжена со страхом и беспомощностью — «испытываю страх перед агрессором или группой агрессоров, ежедневно приходится находиться рядом с ними». Реакция «игнорирую» означает также «если промолчу, то может прекратиться травля». Очевидно, что психоэмоциональное напряжение жертвы агрессивного преследования и стремление дистанцироваться не останавливают преследователей и не прекращает травлю.

Ключевой в ситуации прекращения агрессивных действий становится реакция свидетелей или наблюдателей. Свидетели/наблюдатели либо способствуют прекращению агрессивного преследования, либо присоединяются к агрессорам.

Опрос позволил выявить следующие поведенческие реакции свидетелей: 48 % — «защищаю жертву агрессии»; 33,5 % — «старюсь не реагировать и не вмешиваться, если проблема меня не касается»; 13,7 % — «выбираю роль посредника между жертвой и обидчиком»; 5,6 % — «в зависимости от ситуации веду себя по-разному»; 2,3 % — «выбираю сторону обидчика (агрессора)».

Данный опрос показал, что значительная часть свидетелей травли готовы оказать поддержку однокласснику или однокурснику, который оказался в трудной ситуации, однако треть опрошенных молодых людей дистанцируются и не стремятся к прекращению агрессивного преследования другого человека. Также данный опрос показал, что не все свидетели травли готовы признать свою деструктивную роль, например, жертвы агрессивного преследования указали на 11,2 % свидетелей, присоединившихся к их травле, но при этом только 2,3 % открыто признали собственное присоединение к групповой травле.

Известно, что взаимодействие субъектов образовательных отношений в современных условиях активно проходит в общих чатах класса или группы. Мы выявили, что жертвами киберагрессии стали 39,4 %: 21,7 % отметили, что им «писали унижающие и оскорбительные комментарии»; 19,2 % — исключали из чата (блокировали); 17,8 % — был организован другой чат, в котором активно одноклассника/одногогруппника обсужда-

ли и высмеивали за «спиной»; 5,7 % — предлагали в общем чате объявить «бойкот» жертве кибербуллинга.

По мнению опрошенных нами подростков и молодых людей, агрессивному преследованию подвергаются: 22,9 % «кто не умеет давать сдачу»; 20,6 % «кто слабее физически»; 17,9 % «у кого нет поддержки»; 14 % «кто отличается внешне (худой, полный, немодный и т. д.)»; 9,7 % «кто имеет другую национальность»; 3,5 % «кто успешнее других (в учёбе/спорте и др.)»; 2,1 % «кто плохо учится»; 0,5 % «кого не будут защищать педагоги».

Данный опрос подтверждает, что травля — это, прежде всего, проблема деструктивных взаимодействий в сообществе подростков и молодых людей, стремление группы одноклассников или однокурсников к властным отношениям по принципу так называемой дедовщины. Известная поговорка: «бей своих, чтобы чужие боялись» наиболее полно раскрывает суть властных отношений в ближайшем социальном окружении.

Важное значение в ситуации агрессивного преследования в образовательной организации имеет ресурс поддержки: 48,5 % респондентов отметили «друзья»; 23,2 % «родители»; 11,6 % «нет таких людей»; 8,3 % «психолог образовательного учреждения»; 5,2 % «педагог»; 3,2 % «сам разберусь».

Данный опрос выявляет низкий уровень доверия к родителям и педагогам, наличие проблем внутрисемейных отношений, дефицит воспитательной работы педагогов. Тревожной тенденцией является социальная изоляция в сообществе — 11,6 % опрошенных молодых людей не имеют поддержки в ближайшем социальном окружении и являются потенциальными жертвами агрессивного преследования.

Степень вовлечённости педагогов в превентивный процесс показывает актуальное состояние профилактической работы образовательной организации: 48,2 % опрошенных молодых людей отметили, что «педагоги при желании могут остановить травлю», 34,3 % — «при желании могут остановить и кибербуллинг». Данный опрос показывает, что психологический климат в сообществе зависит от «желания» и позиции педагогов. Однако 30,1 % опрошенных подростков и молодых людей ответили: «педагоги не способны решать проблему буллинга»; 42,3 % — «педагоги не способны остановить киберагрессию».

Данный опрос показал не только значительную несостоятельность педагогов в ситуации буллинга и кибербуллинга, но и недостаток необходимых компетенций педагогов для воспитательной и превентивной работы в образовательной организации.

В перерывах между занятиями подростки и молодые люди свободно перемещаются в стенах образовательной организации, отдыхают, общаются. Однако мы установили, что агрессивные действия проявлялись: в аудитории/классе — 29 %; в общем коридоре — 21 %; во дворе или рядом

с образовательным учреждением — 14,6 %; в общей раздевалке — 10 %; в туалетной комнате — 7,5 %; на лестничных проходах — 6,2 %; в спортивном зале — 6,1 %; в столовой — 5,6 %. Данный опрос показывает, что в образовательных организациях агрессивные действия могут проявляться в любом месте отсутствия педагогов или других взрослых людей.

При этом известно, что в последние годы образовательные организации после резонансных вооружённых нападений находятся под усиленной охраной специально обученных людей и безопасность субъектов образовательных отношений отслеживается и по видеонаблюдению. Однако анализ трагических событий показывает, что высокие заборы, охрана, пропускная система не становятся гарантией личной безопасности человека.

Воспитательный потенциал образовательной организации снижается при конфликтных отношениях вне зависимости от формата взаимодействия. Наши исследования показали, что конфликты в онлайн-пространстве для обучающихся или студентов не менее значимая проблема, чем конфликтные ситуации при офлайн-встречах. При этом онлайн-травля способна трансформироваться в офлайн-травлю в стенах образовательной организации или других местах пребывания обучающихся или студентов, в том числе и преследование по маршруту передвижения.

Превентивный ресурс образовательной организации

Анализ профилактической работы образовательных организаций показывает эффективность организации оперативного штаба реагирования на все случаи агрессивного поведения всех субъектов образовательных отношений: и обучающихся, студентов, и педагогов.

Штабу оперативного реагирования необходимо:

- обеспечить оперативный сбор и анализ информации о деструктивной ситуации, установить причины и условия, способствующие конфликтным ситуациям или агрессивному преследованию других обучающихся, студентов или педагогов;
- организовать индивидуальную и групповую работу с субъектами профилактики с целью предупреждения опасных последствий и устранения всех рисков развития агрессивного преследования в образовательной среде;
- организовать ежедневный, непрерывный контроль за психологическим климатом и состоянием взаимодействия в сообществах; предупреждение разделения сообщества класса или группы на противодействующие враждебные группы;
- вовлечь обучающихся или студентов группы риска в созидательную деятельность (спортивно-оздоровительная, социокультур-

ная, волонтерская и др.) в позиции и лидера, и исполнителя, предоставить им возможность проявить себя в качестве организатора и активного участника в мероприятиях или значимых событиях образовательной организации, способствовать повышению их социального статуса.

Анализ превентивной практики образовательных организаций позволил выделить наиболее эффективные диагностические методы для выявления и устранения рисков поведенческих отклонений, поиска оптимальной тактики реагирования на конкретную деструктивную ситуацию, предупреждения и преодоления негативных явлений в подростковой и молодёжной среде:

- включенное наблюдение для диагностики межличностных отношений и раннего выявления группы социального риска;
- беседа для раннего выявления подростков, молодых людей, склонных к деструктивному поведению, проявлению агрессивных способов взаимодействия и агрессивного преследования других людей;
- анкетный опрос для выявления причин и условий, способствующих конфликтным взаимодействиям;
- экспертная оценка рисков проявления деструктивного поведения, возможных негативных последствий поведенческих девиаций, агрессивных способов взаимодействия — опрос специалистов и педагогов, работающих с подростками и молодыми людьми в учебное и внеучебное время;
- биографический метод для выявления трудной жизненной ситуации или социально опасного положения семьи, определения воспитательного потенциала семьи или ближнего окружения подростка или молодого человека;
- мониторинг социальных страниц для выявления рисков деструктивного поведения, случаев киберагрессии и кибербуллинга.

Для повышения роли педагогов и психологической службы в реализации эффективной превентивной деятельности необходимо:

- устранение рисков деструктивного поведения, контроль за соблюдением норм профессиональной этики во взаимодействиях с субъектами образовательных отношений;
- повышение ответственности педагогов и психологической службы образовательной организации за психологический климат в сообществе класса или группы;
- просвещение о специфике негативных явлений в подростково-молодёжной среде в современных условиях новых вызовов и угроз безопасности российского общества;
- обучение способам оптимальной тактики реагирования на деструктивные события, преодоления поведенческих девиаций субъектов образовательных отношений;

- наставничество, обмен опытом и успешными превентивными практиками, технологиями и способами профилактики негативных явлений в подростково-молодёжной среде.

Мы разработали следующие показатели эффективности превентивной работы образовательной организации:

- комплексность — организация единого воспитательного пространства с опорой на воспитание в общности, включение всех субъектов образовательных отношений в созидательную деятельность;
- адресность — учёт возрастных и личностных особенностей обучающихся и студентов, состояния психологического климата в сообществе класса или группы, потребностей сообщества класса/группы;
- системность — преемственность превентивной деятельности на всех этапах обучения с учётом особенностей влияния информационного пространства на процесс воспитания и социализации субъектов образовательных отношений.

Выводы исследования

Анализ результатов исследования проблемы агрессивного поведения в образовательной среде показал значительную распространенность различных форм проявления агрессии и дефицит доверия к педагогам в вопросах преодоления агрессивных способов взаимодействия в сообществе класса или группы. Нами установлено, что агрессивные действия подростками и молодыми людьми могут проявляться прямо и косвенно, вербально и физически, очно и дистанционно, но при этом разные формы агрессивного поведения взаимосвязаны и взаимообусловлены как результат сложившихся деструктивных взаимодействий в образовательной организации. Жертвой агрессивного преследования может стать любой субъект образовательных отношений, который по разным причинам оказался в социальной изоляции в сообществе класса или группы без поддержки педагогов или психологической службы. Агрессивные действия в стенах образовательной организации могут проявляться в любом месте отсутствия педагогов или других взрослых людей, работающих в образовательной организации.

Сфера деструктивного дистанционного взаимодействия субъектов образовательных отношений становится риском агрессивного преследования не только в стенах образовательной организации, но и в других сферах взаимодействия подростков и молодых людей. Актуальными направлениями превентивной деятельности становится безопасное поведение субъектов образовательных отношений в информационном пространстве, повышение общей культуры взаимодействия обучающихся, студентов, педагогов, родителей во всех сферах их жизнедеятельности, в том числе и в социальных сетях, и мессенджерах, в лич-

ных и групповых чатах. Очевидно, что воспитательный потенциал образовательной организации существенно снижается при конфликтных отношениях вне зависимости от формата взаимодействия. Важным условием предупреждения и преодоления деструктивного поведения подростков и молодых людей становится профессиональное сопровождение превентивной деятельности образовательной организации, личная ответственность каждого специалиста за организацию безопасной образовательной среды [1; 11].

В условиях новых вызовов и угроз национальной безопасности Российской Федерации необходима разработка и реализация специальных комплексных превентивных мер, направленных на улучшение психологического климата в образовательных организациях, оперативное реагирование и преодоление агрессивного поведения, неприятие агрессивных способов взаимодействия всех субъектов образовательных отношений: обучающихся или студентов, их родителей или законных представителей, педагогов.

The results of a study of the problem of aggressive behavior of subjects of educational relations conducted in 2023 in 20 regions of the Russian Federation are presented. The target group of the study was young people aged 14 to 22 years. 3012 respondents took part in the study. The online survey was conducted using an adapted questionnaire by R. A. Andrianova. The purpose of the study is to assess the prevalence of various types and forms of aggressive behavior in the educational environment. Research objectives: to identify various types of aggressive behavior — verbal, physical, cyber aggression, cyberbullying; to identify forms of aggressive actions: direct or indirect, face-to-face (offline) or remotely (online); to assess role affiliation in a situation of aggressive behavior (aggressor / stalker, victim and witness / observer), to determine a resource for overcoming aggressive ways of interaction of subjects of educational relations. It is established that different types and forms of aggressive behavior are interrelated and mutually conditioned as a result of the prevailing destructive interactions in an educational organization. It is proved that the comprehensive prevention of aggressive behavior is an important area of ensuring a safe educational environment in general and the personal safety of each subject of educational relations.

Keywords: aggressive behavior, verbal and physical aggression, bullying, cyberbullying, cyber aggression, prevention, positive interventions, community education.

Список литературы

1. Андрианова Р. А. Буллинг и ксенофобия в образовательной среде: проблемное поле и превентивный ресурс / Р. А. Андрианова. — Москва : Саратовский источник, 2023. — 187 с. — ISBN 978-5-6049889-6-1. — EDN: FBEAOT

Andrianova R. A. Bulling i ksenofobiya v obrazovatel'noi srede: problemnoe pole i preventivnyi resurs / R. A. Andrianova. — Moskva : Saratovskii istochnik, 2023. — 187 s. — ISBN 978-5-6049889-6-1. — EDN: FBEAOT

2. Волкова Е. Н. Профилактика агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: направления работы на основе результатов исследования / Е. Н. Волкова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2021. — № 4. — С. 715–722. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-92. — EDN: BZLLFW

Volkova E. N. Profilaktika agressivnogo povedeniya detei i podrostkov v obrazovatel'noi srede: napravleniya raboty na osnove rezul'tatov issledovaniya / E. N. Volkova //

Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. — 2021. — № 4. — S. 715–722. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-92. — EDN: BZLLFW

3. Ениколопов С. Н. Кибербуллинг в школьной среде: результаты социально-психологического опроса / С. Н. Ениколопов, В. Л. Назаров, М. Е. Зиновьева // Вопросы психологии. — 2022. — Т. 68, № 4. — С. 25–32. — EDN: LBTMCP

Enikolopov S.N. Kiberbulling v shkol'noisrede: rezul'taty sotsial'no-psikhologicheskogo oprosa / S. N. Enikolopov, V. L. Nazarov, M. E. Zinov'eva // Voprosy psikhologii. — 2022. — Т. 68, № 4. — С. 25–32. — EDN: LBTMCP

4. Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде / К. Д. Хломов, А. А. Бочавер, Р. А. Андрианова [и др.] ; Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования. — Москва : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2022. — 364 с. — EDN: VTOQOO

Kompleksnaya profilaktika agressivnogo povedeniya v obrazovatel'noi srede / K. D. Khlomov, A. A. Bochaver, R. A. Andrianova [i dr.] ; Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossiiskoi akademii obrazovaniya. — Moskva : Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 2022. — 364 s. — EDN: VTOQOO

5. Новикова М. А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом / М. А. Новикова, А. А. Реан, И. А. Коновалов // Вопросы образования. — 2021. — № 3. — С. 62–90. — DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-62-90. — EDN: UAIWHS

Novikova M. A. Bulling v rossiiskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostei i svyazi so shkol'nyim klimatom / M. A. Novikova, A. A. Rean, I. A. Kononov // Voprosy obrazovaniya. — 2021. — № 3. — С. 62–90. — DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-62-90. — EDN: UAIWHS

6. Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации / Р. А. Андрианова, А. А. Шемшурин, В. А. Чернов, Е. И. Селиванова // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13, № 4. — С. 107–125. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130407. — EDN: VYRAPU

Problemy i resursy kompleksnoi profilaktiki agressivnogo povedeniya v obrazovatel'noi organizatsii / R. A. Andrianova, A. A. Shemshurin, V. A. Chernov, E. I. Selivanova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2021. — Т. 13, № 4. — С. 107–125. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130407. — EDN: VYRAPU

7. Реан А. А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга / А. А. Реан, А. А. Ставцев // Вопросы образования. — 2020. — № 3. — С. 37–59. — DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59. — EDN: PDRQPP

Rean A. A. Pozitivnye psikhologicheskie interventsii kak profilaktika shkol'nogo neblagopoluchiya, agressii i bullinga / A. A. Rean, A. A. Stavtsev // Voprosy obrazovaniya. — 2020. — № 3. — С. 37–59. — DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59. — EDN: PDRQPP

8. Реан А. А. Ретроспективное восприятие буллинга студентами: социоэкономические, гендерные и семейные факторы / А. А. Реан, Е. С. Кошелева, М. А. Новикова // Национальный психологический журнал. — 2020. — Т. 2, № 2 (38). — С. 63–74. — DOI: 10.11621/npj.2020.0206. — EDN: ARNCHK

Rean A. A. Retrospektivnoe vospriyatie bullinga studentami: sotsioekonomicheskie, gendernye i semeinye faktory / A. A. Rean, E. S. Kosheleva, M. A. Novikova // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2020. — Т. 2, № 2 (38). — С. 63–74. — DOI: 10.11621/npj.2020.0206. — EDN: ARNCHK

9. Собкин В. С. Подросток и поведенческие риски: к вопросу о буллинге / В. С. Собкин, Е. А. Калашникова // Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада : матер. XXVII науч.-практ. конф., Красноярск, 12–14 ноября 2020 г. / отв. за выпуск Е. А. Келлер. — Красноярск : Автономная некоммерческая образовательная организация «Институт психологии практик развития», 2021. — С. 54–65. — EDN: YFKKIW

Sobkin V. S. Podrostok i povedencheskie riski: k voprosu o bullinge / V. S. Sobkin, E. A. Kalashnikova // *Praktiki razvitiya: obrazovatel'nye paradigmy i praktiki v situatsii smeny tekhnologicheskogo uklada* : mater. XXVII nauch.-prakt. konf., Krasnoyarsk, 12–14 noyabrya 2020 g. / otv. za vypusk E. A. Keller. — Krasnoyarsk : Avtonomnaya nekommercheskaya obrazovatel'naya organizatsiya «Institut psikhologii praktik razvitiya», 2021. — S. 54–65. — EDN: YFKKIW

10. Социогуманитарные основы противодействия экстремизму в молодежной среде / Р. А. Андрианова, А. П. Вихрян, Ю. А. Зубок [и др.]. — Москва : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2022. — 305 с. — ISBN 978-5-209-11314-0. — EDN: JITGFZ

Sotsiogumanitarnye osnovy protivodeistviya ekstremizmu v molodezhnoi srede / R. A. Andrianova, A. P. Vikhryan, Yu. A. Zubok [i dr.]. — Moskva : Rossiiskii universitet družby narodov (RUDN), 2022. — 305 s. — ISBN 978-5-209-11314-0. — EDN: JITGFZ

11. *Сысоева Е. Ю.* Профилактика вербальной агрессии педагогов / Е. Ю. Сысоева // *Психология обучения*. — 2019. — № 6. — С. 96–102. — EDN: MYIFKZ

Sysoeva E. Yu. Profilaktika verbal'noi agressii pedagogov / E. Yu. Sysoeva // *Psikhologiya obucheniya*. — 2019. — № 6. — S. 96–102. — EDN: MYIFKZ

12. *Шемшурин А. А.* Психолого-педагогические условия профилактики агрессивного поведения школьников / А. А. Шемшурин // *Журнал педагогических исследований*. — 2020. — Т. 5, № 2. — С. 10–12. — EDN: AGCSIA

Shemshurin A. A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya profilaktiki agressivnogo povedeniya shkol'nikov / A. A. Shemshurin // *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy*. — 2020. — T. 5, № 2. — S. 10–12. — EDN: AGCSIA

13. Development of education for prevention of the aggressive behavior of children / I. V. Wagner, I. I. Frishman, V. P. Golovanov [et al.] // *European Proceedings of Educational Sciences EpES*, Moscow, december 07–08, 2020 g. — Moscow : European Publisher, 2020. — P. 153–163. — DOI: 10.15405/epes.20121.18. — EDN: ZHXNCV

14. *Farrington D. P.* Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes / D. P. Farrington, M. M. Ttofi // *Criminal Behaviour and Mental Health*. — 2011. — Vol. 21. — P. 90–98.

15. Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: what effect does it have? / N. Axford, D. P. Farrington, S. Clarkson [et al.] // *Journal of Children's Services*. — 2015. — Vol. 10, No. 3. — P. 242–251.

16. *Menesini E.* Empowering students against bullying and cyberbullying: Evaluation of an Italian peer-led model / E. Menesini, A. Nocentini, B. E. Palladino // *International Journal of Conflict and Violence (IJCv)*. — 2012. — Vol. 6, No. 2. — P. 313–320.

17. *Novikova M.* Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience / M. Novikova, A. Rean // *Educational Studies*. Moscow. — 2019. — No. 2. — P. 78–97. — DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-78-97. — EDN: ICBEUY

18. *Olweus D.* The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway / D. Olweus // *Bullying in schools: How successful can interventions be*. — 2004. — P. 13–36.

19. *Ttofi M. M.* Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review / M. M. Ttofi, D. P. Farrington // *Journal of Experimental Criminology*. — 2011. — Vol. 7, No. 1. — P. 27–56.

С. В. Персиянцева

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»; ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований». ORCID: 0000-0001-8158-5415

С. Л. Артеменков

кандидат технических наук, профессор кафедры прикладной информатики и мультимедийных технологий, руководитель Центра информационных технологий для психологических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0002-1619-2209

**Психологические факторы благополучия студентов
в условиях обучения**

S. V. Persiyantseva

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General Psychology, Russian State Humanitarian University; Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research. ORCID: 0000-0001-8158-5415

S. L. Artemenkov

Ph. D. (Technics), Professor of the Department of Applied Computer Science and Multimedia Technologies, Head of the Center of Information Technologies for Psychological Research, Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0002-1619-2209

**Psychological Factors of Students' Wellbeing
in Educational Settings**

Успешность обучения студентов в университете зависит от психологического благополучия студентов, концепция которого недостаточно изучена. Цель работы состояла в изучении взаимосвязи психологических факторов благополучия студентов 1–2-го курса вуза на основе применения тестов: Шкалы психологического благополучия К. Рифф; Теста смысложизненных ориентаций; Теста жизнестойкости; Опросника толерантности к неопределенности. Установлены значимые взаимосвязи показателей тестирования: между личностным благополучием студентов и факторами смысложизненных ориентаций, жизнестойкости, контроля, наличия жизненных целей и осмысленности. Студенты с высоким благополучием проявили большую жизнестойкость и позитивное отношение к окружающим и себе, положительно отнеслись к выполнению сложных задач. Предложен новый подход к рассмотрению психологического благополучия в виде благожелательного отношения в жизни.

Ключевые слова: личностное благополучие, удовлетворенность жизнью, смысложизненные ориентации, толерантность к неопределенности, самопринятие, жизнестойкость, благожелательное отношение.

Введение

Интенсивное развитие общества требует от современного человека высокого уровня личностного и профессионального потенциала, что часто делает достижение личного благополучия сложным. Университетский период жизни студентов можно считать источником стресса, так как в этот период молодые люди сталкиваются с проблемами адаптации к новому формату обучения [11]. Перед ними стоят социальные и возрастные вызовы: сепарация от родителей, начало трудовой деятельности и совмещение её с учебной, построение романтических отношений, стратегическое планирование жизни, осознание своего «образа Я» и «Я-концепции», овладение новыми информационными технологиями, которые быстро появляются и развиваются в современном мире [7; 15; 23; 24].

По результатам мониторинга, инициированного Российской академией образования [9], самыми частыми трудными жизненными ситуациями у студентов в условиях обучения являются: нарушение сна — 75 %, дефицит свободного времени — 77 %, неспособность сохранять эмоциональную устойчивость — 78 %, высокая академическая загруженность — 79 %, тревога по вопросам успеваемости и страх неудачи на экзамене — 81 %. В докладе С. К. Нартовой-Бочаровой на заседании бюро Отделения психологии и возрастной физиологии отмечалось, что на основании результатов исследований выделены наиболее уязвимые группы студентов — это обучающиеся женского пола, студенты бакалавриата и студенты, сменившие для обучения место жительства.

Актуальность исследования психологических факторов, способствующих благополучию студентов, обусловлена необходимостью повышения эффективности высшего образования и создания благоприятной образовательной среды, поскольку понимание психологических аспектов, влияющих на благополучие студентов, позволяет нам адаптировать образовательные программы и методы к образовательным потребностям студентов. Это может привести к более эффективному обучению и развитию учащихся.

Знание того, какие психологические факторы способствуют благополучию студентов, позволяет создавать поддерживающую и стимулирующую образовательную среду, а выявление этих факторов поможет студентам справиться с трудными ситуациями в жизни, что, в свою очередь, снижает риски возникновения проблем с психическим здоровьем студентов.

Эффективные психологические навыки и способности, развитые в университете, могут во многом помочь студентам справиться с трудностями жизни после окончания учебы. Исследования в этой области мо-

гут помочь определить, какие навыки и способности необходимо развивать для успешной адаптации в профессиональной и личной жизни.

Общая концепция психологического благополучия многогранна и охватывает различные аспекты психического и эмоционального здоровья человека, включая позитивные благожелательные отношения, личностный рост и развитие, положительную самооценку и чувство контроля над своей жизнью. Теоретическая и методологическая основа исследования психологического благополучия включает системно-деятельностный подход А. Г. Асмолова [4]; позитивную психологию (E. Diener, M. E. P. Seligman, C. Kim-Prieto, R. M. Shamionov) [12; 13; 14; 18; 22]; психологию актуального благополучия в рамках эвдемонистического направления (C. L. M. Keyes, C. D. Ryff, B. Singer) [17; 19; 20; 21]. В силу большой сложности концепции, определения психологического благополучия продолжают обсуждаться среди исследователей: Всемирная организация здравоохранения определяет его как состояние ума, при котором человек способен развивать свой потенциал, продуктивно работать и справляться с обычными жизненными стрессами. Психологическое благополучие считается решающим для всестороннего здоровья и счастья и связано с улучшением психического и физического здоровья, а также с увеличением продолжительности жизни.

Цель настоящего исследования состоит в проведении анализа экспериментальных данных психологического тестирования студентов на предмет их благополучия и выявлении взаимосвязей показателей психологического благополучия (сокращенно ПБ) студентов 1–2-го курса вуза на основе применения традиционных опросников, связанных с оценкой разных аспектов благополучия. Исследование является продолжением работы [6], в которой ПБ определялось в связи с личностным ресурсом студентов.

Методы, испытуемые и процедуры

Для исследования психологического благополучия были выбраны: опросник Шкала психологического благополучия К. Рифф (ШПБ) с дополнительными показателями, Тест смысложизненных ориентаций (ТОЖ), Тест жизнестойкости (ТЖС), Опросник толерантности к неопределенности (ОТН). Выборку составили студенты второго курса в возрасте от 18 до 21 года ($N = 41$; $M = 18,83$; $SD = 0,13$).

Для анализа полученных в исследовании данных использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ Спирмена, факторный анализ, критерий Колмогорова — Смирнова, критерий Стьюдента, а также метод построения регуляризированных сетей частных корреляций. Применение последнего метода определяется тем, что

частные корреляции часто позволяют лучше выявить реальные взаимосвязи между переменными [2; 3]. Методы построения таких сетей возникли в области машинного обучения и анализа сложных систем [1; 16]. Вычисления были проведены с использованием языка программирования R. В таблице 1 представлены условные значения перечня 26 переменных исследования.

Таблица 1

Условные значения показателей исследования

<i>Шкала психологического благополучия К. Рифф (ШПБ) с дополнительными показателями</i>			
PA	Позитивные отношения с другими	Дополнительные показатели (Шевеленкова с соавторами)	
A1	Автономия	EB	Баланс аффекта
PG	Личностный рост	OS	Человек как открытая книга
PL	Цель в жизни	ML	Осмысленность жизни
EM	Управление средой		
SA	Самопринятие	GR	Общий индекс ПБ
<i>Тест смысловых ориентаций (ТОЖ)</i>			
LG	Цель в жизни	LI	Локус контроля — Я
LP	Процесс жизни	LL	Локус контроля — жизнь
LR	Результативность жизни	GL	Общий индекс (ОЖ)
<i>Тест жизнестойкости (ТЖС)</i>			
IN	Вовлеченность	RA	Принятие риска
CL	Контроль	VI	Общий индекс (ТЖ)
<i>Опросник толерантности к неопределенности (ОТН)</i>			
TU	Общий индекс толерантности к неопределенности	U1	Отношение к неопределенным ситуациям
AN	Отношение к новизне	U2	Предпочтение неопределенности
AC	Отношение к сложным задачам	U3	Принятие/избегание неопределенности

Результаты

Общие результаты корреляционного анализа Спирмена для данных выборочных показателей измерения представлены в статье [6], где также описана общая сеть частных корреляций между показателями. Рассмотрим подробнее общую картину взаимоотношения между собой 22 показателей исследования (общие показатели четырех опросников, показанные в таблице 1, не учитывались), отображённую на рисунке 1 ниже.

Как показано на рисунке, показатели каждого из четырех опросников образуют кластеры узлов, которые также связаны друг с другом. Наибольшей степенью взаимной связи обладают переменные опросника

толерантности к неопределенности ОТН. Но одновременно кластер узлов этого опросника в наибольшей степени отделен от трех других. Наименее компактным является кластер показателей шкалы психологического благополучия ШПБ.

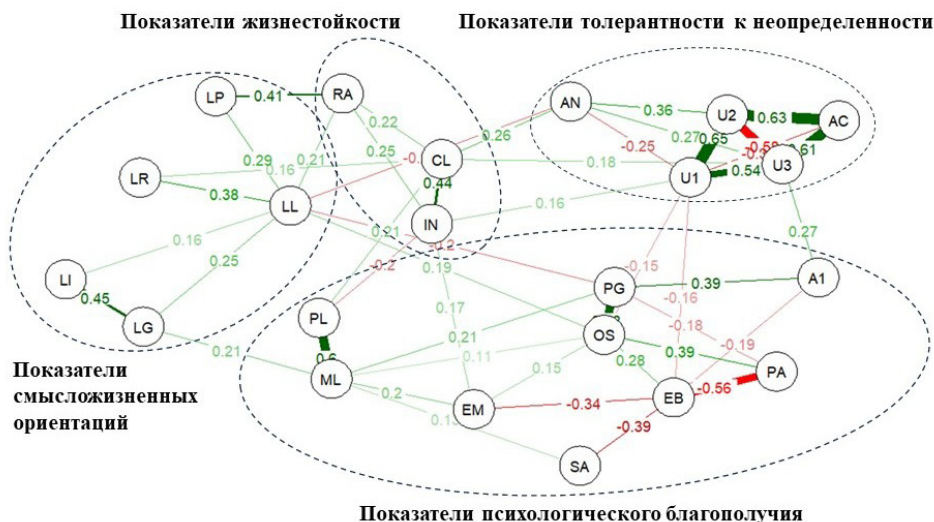


Рис. 1. Общий вид регуляризированной сети glasso, показывающей частные корреляции между 22 показателями исследования (гиперпараметр $\gamma = 0,25$)

Основное количество частных корреляций между показателями являются положительными. Отрицательные корреляции в первую очередь зависят от показателя **ЕВ** — «баланс аффекта», который описывает общую эмоциональную оценку себя и собственной жизни. Высокие баллы **ЕВ** связаны с негативной самооценкой и неудовлетворенностью обстоятельствами жизни. Это позволяет понять природу относительно большой отрицательной корреляции между **ЕВ** и **РА**, где **РА** характеризует отношения с другими. Получается, что чем лучше отношения с другими, тем выше позитивная самооценка и, значит, меньше **ЕВ**.

С теоретической точки зрения, некий гипотетический общий фактор психологического благополучия должен занимать центральное место в группе всех отмечаемых факторов (пусть даже быть со слабыми связями). В сети это будет узел с наибольшим индексом промежуточности. В качестве претендента на такую центральную роль на рисунке 1 может выступить показатель **LL** — «локус контроля — жизнь» теста смысловых жизненных ориентаций ТОЖ. Известно, что этот тест является перспективным инструментом для диагностики экзистенции — понятия, которое обозначает «благополучие души» [5]. Правда, по-видимому, показатель **LL**

в целом не очень хорош в качестве основы ПБ, поскольку он в ответе скорее только за направленную вовне и бессознательную часть ПБ. В частности, видно, что он не связан с парой узлов **PL-ML**, характеризующих цель и осмысленность жизни, которые принадлежат шкале психологического благополучия ШПБ.

Показатели этой шкалы в существенной мере определяют важные аспекты ПБ. Осмысленность жизни **ML** этой шкалы соотносится с целью в жизни **LG** теста смысловых ориентаций ТОЖ. Показатель цели в жизни **PL** положительно связан с контролем **CL**, что предполагает меньшую вовлеченность **IN** (отрицательная корреляция). Способность усваивать новую информацию (**OS** — «человек как открытая книга») находится в паре с личностным ростом **PG**, и они по-разному связаны с **LL**. Здесь контроль жизни **LL** положительно соотносится с **OS** и отрицательно с **PG**, т. е. усвоение нового и контроль не означают еще хорошей способности усваивать новые навыки. Связь **EM-IN** объясняется тем, что лучшее управление средой **EM**, по-видимому, требует большей вовлеченности **IN**. Связи показателей благополучия с показателями толерантности к неопределенности были рассмотрены ранее [6].

В целом связи в сети на рисунке 1 показывают, что выявление единственного фактора психологического благополучия практически невозможно среди показателей использованных опросников. Вместе с тем условно за такой фактор можно принять общий индекс психологического благополучия **GR**. Этого узла нет в сети на рисунке 1 и в ней также нет узлов, относящихся к общим показателям других опросников. Дело в том, что эти узлы имеют, в первую очередь, связи внутри своего кластера и не являются показательными для связей с показателями других кластеров (пример: узел **TU** — «общий индекс толерантности к неопределенности» опросника толерантности к неопределенности на рисунке 2 в работе [6]). Кроме того, с общими (суммарными) переменными, как правило, возникают трудности при вычислении частных корреляций [2; 3]. Однако узлы, относящиеся к общим показателям опросников, связаны между собой. Эти связи показаны на рисунке 2.

Можно видеть, что жизнестойкость **VI** соотносится с толерантностью к неопределенности **TU**, однако **TU** других связей не имеет. Три других общих индекса связаны между собой, причем **VI** сильнее всего связан с общим индексом смысловых ориентаций **GL**, а **GL** имеет достаточно большую связь с общим индексом психологического благополучия **GR**. Все имеющиеся на рисунке 2 корреляции положительные.

Проведение факторного анализа по методу varimax для данных всех 22 показателей 4 опросников показало, что эти данные вполне укладываются в 3 основных фактора. Статистика хи-квадрат равна 460,97 при 168 степенях свободы. Значение p составляет 3,96e-29. Первый фактор

практически полностью определяется показателями сразу двух опросников: ТЖС и ТОЖ — и имеет собственное значение 6,134. Второй фактор определяется показателями опросника ШПБ и имеет собственное значение 5,529. Соответственно третий фактор связан с опросником ОТН (собственное значение 3,865).

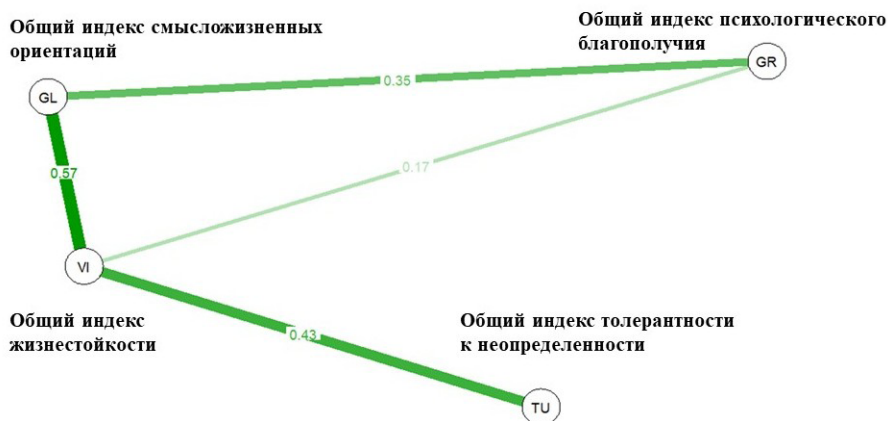
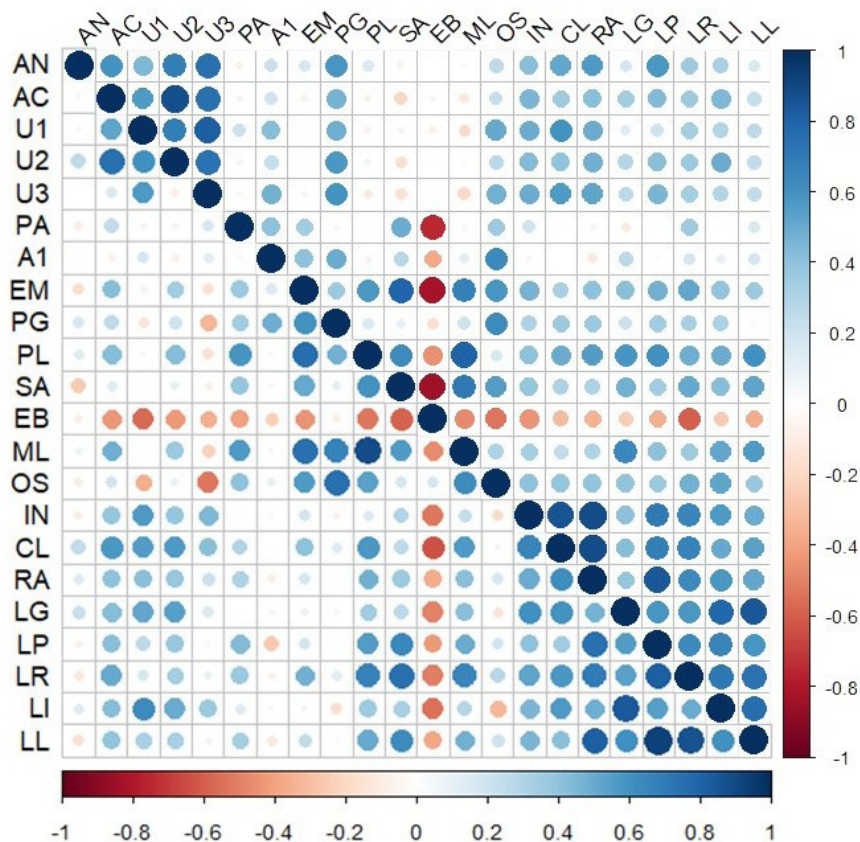


Рис. 2. Частные корреляции между четырьмя общими индексами опросников (гиперпараметр $\gamma = 0,25$)

В работе [6] было показано, что разделение студентов по величине общего индекса психологического благополучия **GR** на группы позволяет выявить существенные различия в особенностях благополучия этих групп. На рисунке 3 ниже совмещены коррелограммы для двух групп испытуемых: 1) группы с величиной **GR** меньше среднего значения (нижний левый треугольник) и 2) группы для случая **GR** больше среднего значения (верхний правый треугольник).

Видно, что коррелограммы 1-й и 2-й групп на рисунке 3 местами существенно различаются. В частности, можно отметить следующие психологические особенности, связанные с различием между собой групп 1 и 2. Первая группа является менее открытой к изменениям, чем вторая группа в плане жизнестойкости и смысловых ориентаций (различия в связях показателя **OS**). Для второй группы показатель личностного роста **PG** становится зависим от показателей толерантности к неопределенности, в то время как для первой группы эта зависимость наблюдается слабо, а личностный рост **PG** может быть связан с избеганием неопределенности **U3**. Вторая группа имеет также более выраженные эмоциональные отношения (баланс аффекта **EB**), которые связаны только с конкретными переживаниями: отношениями с другими **PA**, управлением средой **EM** и самопринятием **SA**. У первой группы эмоциональных зависимостей больше, и они меньше выражены по их силе.



Соотношения 22 показателей для двух групп испытуемых: 1) с величиной GR меньше среднего значения (нижний левый треугольник) и 2) с величиной GR больше среднего значения (верхний правый треугольник).

**Рис. 3. Коррелограммы
(результатов корреляционного анализа Спирмена)**

Имеет также смысл провести разделение данных **GR** на три группы, для определения нормы ПБ и групп студентов с низким и высоким благополучием. С помощью критерия Колмогорова — Смирнова было получено, что выборка по общему показателю ПБ (**GR**) соответствует нормальному распределению. Эмпирическая гистограмма **GR** показана на рисунке 4. Распределение выборки респондентов на три группы (низкая, норма и высокая) осуществлялось с использованием эмпирической нормы в виде среднее значение плюс-минус одно стандартное отклонение. Среднее значение, стандартное отклонение и другие психометрические показатели групп получены с помощью описательной статистики.

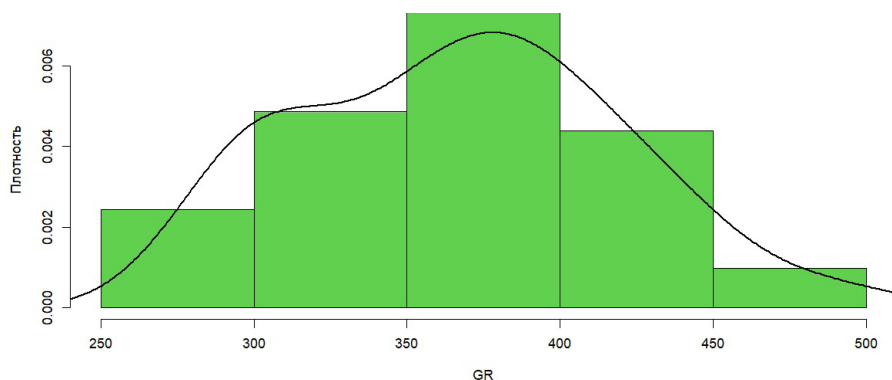


Рис. 4. Эмпирическое распределение плотности общего показателя ПБ GR

С учетом полученных результатов построена диаграмма процентного соотношения респондентов с высоким, низким и средним уровнем ПБ **GR** (рис. 5). Следует отметить, что студенты, имеющие средний уровень благополучия ($315 < \mathbf{GR} < 419$), составляют доминирующее большинство, а студентов с низким уровнем благополучия ($\mathbf{GR} < 315$) почти в полтора раза больше, чем студентов с высоким уровнем благополучия ($\mathbf{GR} > 419$).

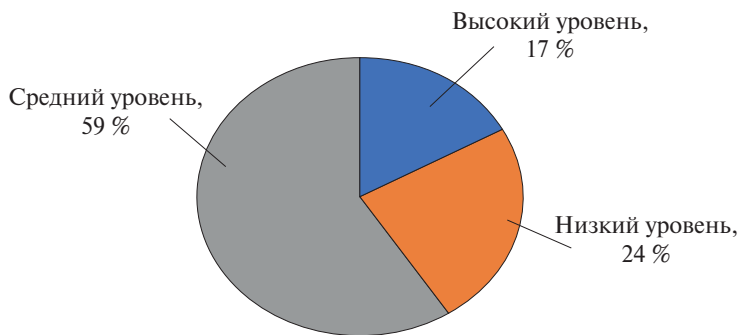


Рис. 5. Процентное распределение респондентов с разным уровнем ПБ (GR)

Далее, с использованием параметрического для несвязных выборок *t*-критерия Стьюдента, была проверена значимость различий между двумя группами испытуемых: 1) с величиной **GR** меньше 315 и 2) с величиной **GR** больше 419. В таблицах 2 и 3 представлена описательная статистика и значимость различий между выборками с разным уровнем ПБ.

Сравнение студенческих выборок с высоким и низким уровнем общего индекса благополучия ШПБ свидетельствует о том, что достоверные различия наблюдаются по всем шкалам опросника ШПБ. В данном слу-

чае значения положительные, за исключением шкалы «баланс аффекта» **ЕВ**, которая, как было отмечено ранее, отрицательным образом связана с другими показателями. Это показывает, что благополучные студенты обладают высокой самооценкой, самопринятием и верой в собственные силы. При этом студенты с низким уровнем ПБ чаще испытывают недовольство собой и собственной жизнью, имеют недостаток веры в себя.

Таблица 2

Описательная статистика и значимость различий между выборками с разным уровнем ПБ (GR) по показателям ШПБ

Показатели		Высокий общ. индекс ПБ < 419		Средний общий индекс ПБ		Низкий общ. индекс ПБ < 315		Критерий Стьюдента Высокий – Низкий
		М	SD	М	SD	М	SD	
Позитивные отношения с другими	PA	73,00	9,76	61,08	7,27	49,80	3,77	$t_{эмп} = 10,74$ $p < 0,001$
Автономия	A1	70,86	6,72	56,92	7,94	49,80	6,97	$t_{эмп} = 9,68$ $p < 0,001$
Личностный рост	PG	76,86	6,09	68,13	5,98	55,30	4,88	$t_{эмп} = 12,63$ $p < 0,001$
Цель в жизни	PL	73,71	7,59	66,21	6,53	50,20	4,78	$t_{эмп} = 12,27$ $p < 0,001$
Управление средой	EM	76,43	3,69	59,13	5,54	47,40	4,58	$t_{эмп} = 21,63$ $p < 0,001$
Самопринятие	SA	74,14	4,18	61,33	7,38	47,10	7,48	$t_{эмп} = 13,44$ $p < 0,001$
Баланс аффекта	EB	60,29	9,60	87,88	10,72	105,10	14,01	$t_{эмп} = -11,39$ $p < 0,001$
Человек как открытая книга	OS	77,71	3,77	69,79	4,69	55,50	8,46	$t_{эмп} = 10,07$ $p < 0,001$
Осмысленность жизни	ML	116,00	7,07	103,63	8,78	79,00	6,31	$t_{эмп} = 17,67$ $p < 0,001$
Общий индекс ПБ	GR	445,00	24,17	372,79	25,20	299,60	11,24	$t_{эмп} = 26,14$ $p < 0,001$

Результаты, представленные в таблице 2, показывают, что благополучные студенты имеют более позитивные отношения с другими людьми, более самодостаточны и независимы, стремятся к личностному росту и достижению целей в жизни, обладают большей компетенцией в управлении своим окружением, находят больше смысла в жизни и более открыты для новых идей и опыта, чем их сокурсники, имеющие низкий уровень ПБ.

Судя по данным в таблице 3, благополучные студенты имеют достоверно выше показатели как по общему индексу, так и по всем шкалам методик: Теста смысловых жизненных ориентаций (ТОЖ); Теста жизнестойкости (ТЖС). Выявлена только одна значимая связь между студентами

с высоким уровнем благополучия и низким уровнем благополучия по шкале «Отношение к сложным задачам» **АС** методики «Толерантность к неопределенности» (ОТН).

Таблица 3

Описательная статистика и значимость различий между выборками с разным уровнем ПБ (GR) по методикам ТОЖ, ТЖС, ОТН

Показатели		Высокий общ. индекс ПБ > 419		Средний общий индекс ПБ		Низкий общ. индекс ПБ < 315		Критерий Стьюдента Высокий – Низкий
		М	SD	М	SD	М	SD	
Смыслжизненные ориентации (ТОЖ)								
Цели в жизни	LG	37,14	4,41	31,63	5,42	28,50	9,44	$t_{эмп}^* = 3,49$ $p < 0,01$
Процесс жизни	LP	34,71	5,12	29,04	4,77	24,80	7,33	$t_{эмп}^* = 4,79$ $p < 0,001$
Результативность жизни	LR	31,14	4,06	26,50	4,40	21,10	6,71	$t_{эмп}^* = 5,49$ $p < 0,001$
Локус контроля – Я	LI	24,71	2,69	20,54	3,41	19,20	4,83	$t_{эмп}^* = 4,25$ $p < 0,001$
Локус контроля – жизнь	LL	37,43	4,43	32,63	4,83	28,50	6,77	$t_{эмп}^* = 4,75$ $p < 0,001$
Общий индекс (ОЖ)	GL	119,00	12,77	104,21	10,79	91,90	19,56	$t_{эмп}^* = 4,99$ $p < 0,001$
Жизнестойкость (ТЖС)								
Вовлеченность	IN	25,14	5,70	20,38	4,77	18,50	4,33	$t_{эмп}^* = 4,27$ $p < 0,001$
Контроль	CL	16,00	6,63	14,00	2,67	11,70	3,74	$t_{эмп}^* = 2,67$ $p < 0,05$
Принятие риска	RA	12,00	3,27	9,92	2,47	8,10	2,68	$t_{эмп}^* = 4,21$ $p < 0,001$
Общий индекс (ТЖ)	VI	53,14	15,29	44,29	9,09	38,30	9,78	$t_{эмп}^* = 3,82$ $p < 0,01$
Толерантность к неопределенности (ОТН)								
Отношение к новизне	AN	13,43	5,09	12,33	2,76	11,80	2,49	$t_{эмп}^* = 1,37$ нет
Отношение к сложным задачам	AC	34,57	7,50	33,04	5,28	30,80	2,04	$t_{эмп}^* = 2,38$ $p < 0,05$
Отношение к неопределенным ситуациям	U1	37,14	10,29	35,54	4,73	36,90	9,48	$t_{эмп}^* = 0,08$ нет
Предпочтение неопределенности	U2	49,00	13,45	47,25	5,78	46,50	10,57	$t_{эмп}^* = 0,67$ нет
Принятие/избегание неопределенности	U3	50,14	13,28	46,67	6,93	45,50	9,36	$t_{эмп}^* = 1,32$ нет
Общий индекс (ОТН)	TU	99,14	25,64	94,38	10,23	92,00	12,79	$t_{эмп}^* = 1,19$ нет

Можно утверждать, что молодые люди, которые чувствуют себя счастливыми и удовлетворенными своей жизнью, как правило, имеют более позитивный взгляд на жизнь и более мотивированы к решению сложных задач, чем неблагополучные студенты. Возможно, это связано с тем, что с разным уровнем ПБ связано разное отношение к трудностям. Для первой (низкой) группы трудности связаны с огорчениями и отрицательными эмоциями, в то время как для второй (высокой) группы трудности скорее несут радость и подвигают студента на их преодоление. Таким образом, можно сказать, что хорошее ПБ помогает людям справляться с проблемами и трудностями, которые могут возникнуть при выполнении сложных задач.

Отсутствие значимых различий между студентами с высоким и низким уровнем благополучия по шкалам, связанным с отношением к новизне, неопределенным ситуациям, предпочтением неопределенности и толерантности к неопределенности, может свидетельствовать о том, что благополучие студентов не оказывает существенного влияния на их отношения и реакции на новые или неопределенные ситуации. Это может означать, что студенты с разным уровнем благополучия имеют схожий набор стратегий и способов адаптации к подобным ситуациям независимо от их общего уровня благополучия. Достоверно высокие баллы по методикам «Тест смысловых ориентаций» (ТОЖ) и «Тест жизнестойкости» (ТЖС) у студентов с высоким личностным благополучием, в отличие от студентов с низким уровнем личностного благополучия, могут свидетельствовать о том, что первые являются целеустремленными личностями, получают удовольствие от своей деятельности и воспринимают процесс своей жизни, своей деятельности как интересный, эмоционально насыщенный.

Обсуждение полученных результатов

Полученные результаты позволяют примерно описать картину, определяющую студентов с высоким уровнем ПБ. Эти студенты, скорее всего, уверены в своей способности контролировать свою жизнь, принимать решения и реализовывать их. Они обладают умением справляться со стрессовыми ситуациями, не теряя внутреннего равновесия и не снижая успешности деятельности, и верят, что все, что с ними происходит, способствует их развитию, независимо от того, является ли этот опыт положительным или отрицательным. Они рассматривают жизнь как возможность получить новый опыт и готовы действовать, даже если успех не гарантирован, полагая, что стремление к комфорту и безопасности ограничивает их личностное развитие. Они идут на риск с целью активно учиться на опыте и применять его в будущем.

Результаты проведенного исследования также позволяют говорить, что показатели всех четырех использованных опросников в той или иной мере могут определить психологические факторы благополучия студентов. В меньшей степени это относится к опроснику толерантности к неопределенности (ОТН). Сетевое рассмотрение дает некоторые надежды на составление латентной модели конструкта психологического благополучия, чему может помочь проведение соответствующего подтверждающего факторного анализа. Вместе с тем представление психологического благополучия в виде единственного конструкта, по-видимому, не слишком целесообразно.

Благополучие по смыслу самого слова означает возможность получения блага. Эта возможность во многом определяется самим понятием этого блага и отношением к благу. Оба эти аспекта включают очень большое количество вариаций, определяемых многими влияниями культуры и социума. В этом смысле возможность определения или выявления общего конструкта ПБ является непростой задачей.

То, что все существа и вещи в мире желают блага [10], как бы они его ни представляли, исторически, в частности, для эллинов было общим местом. Известно, что греки не знали ни о каком противостоянии добра и зла, бога и дьявола и т. п. Факт наличия извращенцев и сознательных злодеев свидетельствовал для них о стремлении к благу, хотя и превратно понятому.

Как говорил в свое время Плотин [8]: «Всякое зло противоположно без среднего» (Энн. VI. 7.23.2). «Благо благо́, потому что желаемо? Нет, дело обстоит прямо наоборот. Благо желанно, поскольку благо́, но не наоборот» (Энн. VI. 7.24.1; Энн. VI. 7.25.3). Для понимания Блага имеет немалое значение вопрос удовольствия. Опять же Плотин учит о том, что удовольствие не в благе, но в достигающем благо. Уму (или логосной душе) присуще состояние «светлой радости» (Энн. VI. 7.30.3а).

Можно сделать вывод, что психологическое благополучие зависит от благожелательности. Не в смысле исполнения желаний, а в смысле любви к благу. Иными словами, достижение блага связано с определенным состоянием души, как таковым без каких-либо других условий. Если это так, то, возможно, становится более понятным смысл иранской народной пословицы: «Тот, кто думает, что удовлетворение своих желаний состоит в исполнении желаемого, похож на того, кто гасит пожар соломой».

В настоящее время лучше определить благожелательность в более широком смысле как благожелательное отношение к жизни, которое человеку надо развивать так же, как он развивает эстетическое, экологическое и другие отношения. Фактически в основе благополучия лежит особое благожелательное отношение человека к миру. В этом отношении важен акцент на ценности чувственно-познавательного осознания жизни, переживания себя в благодейственном единстве с миром и в пожелании

блага всем существам в нем. В частности, настоящее исследование показало, что психологические особенности студентов с общим индексом психологического благополучия **GR** выше среднего по-иному связаны с балансом своего аффекта и предпочтениями неопределенности.

Заключение

В исследовании выявлены многочисленные корреляционные связи между различными показателями четырех тестов. Существенную роль во взаимосвязи этих показателей занимает локус контроля (представленный в тесте ТОЖ), связанный с направленностью субъекта не столько на себя, сколько именно на жизнь. В методике ШПБ основным общим фактором выступает общий индекс психологического благополучия.

Сетевой анализ показал, что выявление среди отдельных показателей использованных опросников единственного фактора психологического благополучия практически невозможно. Вместе с тем условно за такой фактор можно принять общий индекс психологического благополучия методики ШПБ.

Факторный анализ показал возможность группировки показателей 4 опросников по трем факторам, относящимся одновременно к двум опросникам ТОЖ и ТЖС, отдельно методике ШПБ и отдельно тесту ОТН. Построенная сеть частных корреляций между общими показателями методик также подтверждает возможность такой факторизации.

Выявлены значимые положительные корреляции между личностным благополучием студентов и такими психологическими факторами благополучия, как смысложизненные ориентации, жизнестойкость, контроль, наличие жизненных целей и осмысленности. Показано, что существенную роль в связях показателей благополучия занимает такой показатель, как баланс аффекта, т. е. можно говорить, что переживание студентами своих личных жизненных побед и неудач играет очень большую роль в их жизненной ориентации и одновременно влияет на нее.

Корреляции между личностным благополучием и толерантностью к неопределенности не выявлены, из чего можно сделать вывод, что толерантность к неопределенности нельзя рассматривать как психологический фактор, существенно определяющий именно благополучие студентов. Таким образом, способность и готовность принимать и справляться с неопределенностью, неструктурированными, двусмысленными или непредсказуемыми ситуациями прямо не связаны с психологическим благополучием молодых людей, а скорее, по нашему мнению, связаны с другими переменными, такими как гибкость мышления, адаптивность или способность рисковать, не опасаясь новых и неизведанных впечатлений и знаний. Эта гипотеза требует дальнейшей эмпирической про-

верки. При этом толерантность к неопределенности важна для успешной адаптации и преодоления трудностей, которые могут возникнуть в академической и профессиональной сфере.

Анализ различий между группами с низким и высоким параметром психологического благополучия позволил выявить значимые различия между группами и описать картину, определяющую студентов с высоким уровнем психологического благополучия.

На основе проведенного исследования предложен новый общий подход к рассмотрению психологического благополучия в виде благожелательного отношения к жизни, которое человеку надо развивать так же, как он развивает эстетическое, экологическое и другие отношения.

The success of student learning at university depends on the psychological well-being of students, the concept of which has not been sufficiently studied. The purpose of the work was to study the relationship between psychological factors of well-being of 1–2 year university students based on the use of tests: Psychological Well-Being Scale by C. Ryff; Test of life-meaning orientations; Vitality test; Tolerance of Uncertainty Questionnaire. Significant relationships between testing indicators were established: between the personal well-being of students and the factors of life-meaning orientation, resilience, control, presence of life goals and meaningfulness. Students with high well-being showed greater resilience and a positive attitude towards others and themselves, and had a positive attitude towards completing difficult tasks. a new approach to considering psychological well-being in the form of a benevolent attitude in life is proposed.

Keywords: personal well-being, life satisfaction, life meaning orientations, tolerance to uncertainty, self-acceptance, resilience, benevolent attitude.

Список литературы

1. Артеменков С. Л. Аспекты моделирования и особые свойства сложных систем / С. Л. Артеменков // Моделирование и анализ данных. — 2016. — № 1. — С. 47–59. — DOI: 10.17759/mda.04

Artemenkov S. L. Aspekty modelirovaniya i osobye svoistva slozhnykh sistem / S. L. Artemenkov // Modelirovanie i analiz dannykh. — 2016. — № 1. — С. 47–59. — DOI: 10.17759/mda.04

2. Артеменков С. Л. Проблемы построения и анализа упорядоченных сетей частных корреляций в психологических исследованиях / С. Л. Артеменков // Моделирование и анализ данных. — 2021. — № 3. — С. 36–56. — DOI: 10.17759/mda.2021110303

Artemenkov S. L. Problemy postroeniya i analiza uporyadochennykh setei chastnykh korrelyatsii v psikhologicheskikh issledovaniyakh / S. L. Artemenkov // Modelirovanie i analiz dannykh. — 2021. — № 3. — С. 36–56. — DOI: 10.17759/mda.2021110303

3. Артеменков С. Л. Упорядоченные сети частных корреляций в психологических исследованиях / С. Л. Артеменков // Моделирование и анализ данных. — 2021. — № 2. — С. 31–50. — DOI: 10.17759/mda.2021110202

Artemenkov S. L. Uporyadochennyye seti chastnykh korrelyatsii v psikhologicheskikh issledovaniyakh / S. L. Artemenkov // Modelirovanie i analiz dannykh. — 2021. — № 2. — С. 31–50. — DOI: 10.17759/mda.2021110202

4. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18–22.

Asmolov A. G. Sistemno-deyatelnostnyi podkhod v razrabotke standartov novogo pokoleniya / A. G. Asmolov // Pedagogika. — 2009. — № 4. — С. 18–22.

5. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля / Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2020. — № 1. — С. 14–37.

Leont'ev D. A. Schast'e i sub'ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiinogo polya / D. A. Leont'ev // Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. — 2020. — № 1. — S. 14–37.

6. Персиянцева С. В. Исследование связи личностного ресурса и психологического благополучия студентов на начальном этапе обучения в вузе / С. В. Персиянцева, С. Л. Артеменков // Моделирование и анализ данных. — 2023. — Т. 13, № 4. — С. 23–44. — DOI: 10.17759/mda.2023130402

Persiyantseva S. V. Issledovanie svyazi lichnostnogo resursa i psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov na nachal'nom etape obucheniya v vuze / S. V. Persiyantseva, S. L. Artemenkov // Modelirovanie i analiz dannykh. — 2023. — T. 13, № 4. — S. 23–44. — DOI: 10.17759/mda.2023130402

7. Персиянцева С. В. Психологическое благополучие и ценностные ориентации в структуре личностного потенциала российской молодежи / С. В. Персиянцева // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании / под ред. С. А. Безгодова. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — С. 321–328. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-41

Persiyantseva S. V. Psikhologicheskoe blagopoluchie i tsennostnye orientatsii v strukture lichnostnogo potentsiala rossiiskoi molodezhi / S. V. Persiyantseva // Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii / pod red. S. A. Bezgodova. — Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gertsena, 2022. — S. 321–328. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2022-5-41

8. Плотин. Шестая Эннеада : книга 3 / Плотин. — Санкт-Петербург : Издательский проект «Квадривиум», 2021. — 336 с.

Plotin. Shestaya Enneada : kniga 3 / Plotin. — Sankt-Peterburg : Izdatel'skii proekt «Kvadrivium», 2021. — 336 s.

9. Российская академия образования : официальный сайт [Электронный ресурс]. — URL: <https://rao.rusacademedu.ru/news/в-рао-обсудили-вопросы-обеспечения-пс/> (дата обращения: 20.01.2024).

Rossiiskaya akademiya obrazovaniya : ofitsial'nyi sait [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://rao.rusacademedu.ru/news/в-рао-обсудили-вопросы-обеспечения-пс/> (дата обращения: 20.01.2024).

10. Campos V. Doing Good with Words: The Virtue of Benevolent Persuasiveness / V. Campos // Episteme. — 2023. — P. 1–21. — DOI: 10.1017/epi.2023.29

11. Cañero M. La inteligencia emocional y la empatía como factores predictors del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios [Emotional intelligence and empathy as predictors of subjective well-being in university students] / M. Cañero, E. Mónaco, I. Montoya // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. — 2019. — Vol. 9. — P. 19–29.

12. Characteristics of Academic Adaptation and Subjective Well-Being in University Students with Chronic Diseases / R. M. Shamionov, M. V. Grigoryeva, E. S. Grinina [et al.] // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. — 2020. — Vol. 10. — P. 816–831. — DOI: 10.3390/ejihpe10030059

13. Dhanabhakya M. Psychological Wellbeing: a Systematic Literature Review / M. Dhanabhakya, M. Sarath // International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology. — 2023. — Vol. 3, No. 1. — P. 603–607.

14. Diener E. Subjective wellbeing: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index / E. Diener // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55. — P. 34–43.

15. Differential Determination of Perceived Stress in Medical Students and High-School Graduates Due to Private and Training-Related Stressors / R. Erschens, A. Herrmann-Wer-

ner, K. E. Keifenheim [et al.] // PLoS One. — 2018. — Vol. 13, No. 1. — DOI: 10.1371/journal.pone.0191831

16. *Epskamp S.* A Tutorial on Regularized Partial Correlation Networks / S. Epskamp, E. I. Fried // Psychological Methods. — 2018. — Vol. 23, No. 4. — P. 617–634. — DOI: 10.1037/met0000167

17. *Keyes C. L. M.* Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions / C. L. M. Keyes, D. Shmotkin, C. D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. — 2002. — Vol. 82, No. 6. — P. 1007–1022.

18. New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings / E. Diener, D. Wirtz, C. Kim-Prieto [et al.] // Social Indicators Research. — 2009. — Vol. 97, No. 2. — P. 143–156.

19. *Ryff C. D.* Positive Health: Connecting Wellbeing with Biology / C. D. Ryff, B. H. Singer, G. D. Love // Philosophical Transactions of the Royal Society. — 2004. — Vol. 359. — P. 1383–1394.

20. *Ryff C. D.* Psychological Well-Being: Meaning, Measurement, and Implications for Psychotherapy Research / C. D. Ryff, B. Singer // Psychotherapy and Psychosomatics. — 1996. — Vol. 65, No. 1. — P. 14–23.

21. *Ryff C. D.* Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia / C. D. Ryff // Psychotherapy and Psychosomatics. — 2014. — Vol. 83. — P. 10–28. — DOI: 10.1159/000353263

22. *Seligman M. E. P.* Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life with a New Preface / M. E. P. Seligman. — New York : a Division of Random House, 2006. — 337 p.

23. Stressors and Resources Related to Academic Studies and Improvements Suggested by Medical Students: a Qualitative Study / J. Weber, S. Skodda, T. Muth [et al.] // BMC Medical Education. — 2019. — Vol. 19, No. 1. — P. 312. — DOI: 10.1186/s12909-019-1747-z

24. *Yavuz H.* Stress Coping Strategies of University Students / H. Yavuz // Cypriot Journal of Educational Sciences. — 2020. — Vol. 15. — P. 1202–1217. — DOI: 10.18844/cjes.v15i5.5171

К. А. Богатырев

аспирант ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0003-1573-7964

Психологические особенности выбора абитуриентами дистанционных программ обучения в высших учебных заведениях России

К. А. Bogatyrev

Graduate Student of the Moscow Psychologic-social University. ORCID: 0000-0003-1573-7964

Psychological Features of Applicants' Choice of Distance Learning Programs in Higher Educational Institutions of Russia

Статья посвящена исследованию психологических особенностей выбора абитуриентами высших учебных заведений с дистанционными программами обучения (с применением дистанционных образовательных технологий). Сформулированы выводы, почему люди поступают на дистанционные программы, влияет ли окружение на принятие решений, какие основные мотиваторы задействованы в процессе выбора, на какие ключевые аспекты обращают внимание потребители образовательных услуг. Полученные результаты помогают выявить ключевые элементы, влияющие на абитуриентов относительно формы обучения, и предоставляют основу для дальнейших исследований в области педагогической психологии.

Ключевые слова: педагогическая психология, абитуриенты, мотиваторы, онлайн-образование, дистанционное образование, edtech.

Актуальность

В последние несколько лет наблюдается активный рост сферы edtech (education technologies). За 2023 год сфера выросла приблизительно на 30 % и в денежном эквиваленте, и с точки зрения количества потребителей [21]. Все большее количество вузов используют дистанционные технологии при реализации различных программ обучения: курсов повышения квалификации, программ переподготовки, программ высшего образования (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) [2].

У большинства крупных известных российских вузов, таких как МПГУ, РАНХиГС, МФТИ, СПбПУ, запущены программы высшего образования в онлайн-формате, у НИУ ВШЭ — собственный онлайн-кампус [5]. Контрактный набор на такой формат в 2–3 раза превышает показатели традиционных очных программ обучения, что говорит о востребованности среди абитуриентов и повышенном спросе [20].

Дарья Козлова, первый проректор, директор Института международного развития и партнерства Университета ИТМО, считает, что

качество образования за последние 5 лет стало более прозрачным [5]. У студентов появилась возможность беспрепятственно присоединяться к лекциям, посещать вебинары из любой точки мира, смотреть записи пропущенных занятий. Благодаря интернету и современным технологиям образование стало доступнее, осталось организовать новые процессы с учетом психологических особенностей потребителей, не потеряв при этом качественной компоненты [2].

Дмитрий Крутов, генеральный директор Skillbox, поддерживает эти слова и делает акцент на том, что мощности edtech-компаний позволяют вузам усилить конкурентные преимущества [5]. Например, коллаборации с вузами позволяют организовать внедрение инновационных подходов относительно прокторинга на экзаменах, создать новые удобные платформы для обучения, провести тренировку студентов на реальных кейсах от партнеров. Также дистанционные программы высшего образования гарантируют дальнейшее трудоустройство по профессии и качественные практики и стажировки от лидеров отрасли [9].

СПбПУ им. Петра Великого также признал, что корпоративные цифровые магистратуры — современный тренд, требующий пристального внимания. За последние три года онлайн-обучение стало популярнее из-за востребованности доступного и качественного образования [21]. В СПбПУ совместно со Skillbox открыта первая в России программа магистратуры «Управление конкурентоспособностью бизнеса», на которой обучаются свыше 100 человек.

С учетом вышеизложенного важно понять, отличаются ли мотивы абитуриентов цифровых программ по сравнению с традиционным форматом обучения. Актуальность темы «Психологические особенности выбора абитуриентами дистанционных программ обучения в высших учебных заведениях России» обусловлена рядом следующих факторов:

Рост популярности дистанционного образования: с развитием технологий и цифровизации образования, дистанционные программы становятся все более доступными и востребованными [1]. Изучение мнения абитуриентов и их психологических предпочтений в этом контексте является важным для понимания динамики этого тренда.

Изменения в образовательной среде: пандемия COVID-19 дополнительно акцентировала внимание на дистанционном обучении, внесла коррективы в традиционные методы образования и повысила интерес к альтернативным формам получения знаний [3].

Развитие самостоятельности обучения: дистанционные программы требуют от студентов более высокого уровня самодисциплины и самостоятельности. Понимание, какие факторы влияют на принятие решений абитуриентами относительно дистанционного обучения, может помочь разработать эффективные стратегии поддержки студентов.

Социальные и экономические аспекты: экономическая обусловленность выбора дистанционного образования, а также социальные аспекты (например, возможность совмещения учебы с работой или семейными обязанностями) становятся все более важными в контексте выбора формы обучения [6].

В научной литературе вопросы выбора абитуриентами программ обучения рассматривали следующие ученые: Л. Б. Шнейдер, В. М. Филиппов, Л. В. Абдрахманова, Э. И. Никонова, М. В. Пикк, П. А. Стребков, Г. В. Андрущак, П. А. Борисова, И. А. Прахов, Е. Е. Жукова, М. С. Козырев, С. П. Земцов, В. С. Ефремов, А. П. Ефремов, А. А. Воробьева, С. С. Жданов и другие.

Исследование психологических особенностей выбора дистанционных программ обучения в высших учебных заведениях России актуально для более глубокого понимания динамики образовательных предпочтений студентов и разработки стратегий улучшения качества обучения в новых реалиях [7].

Проблема исследования

Проблема исследования заключается в необходимости понимания психологических факторов, влияющих на выбор абитуриентами дистанционных программ обучения в высших учебных заведениях России при видоизменяющихся процессах жизнедеятельности. Основное противоречие состоит в том, что высшее образование — один из самых консервативных институтов, который достаточно медленно трансформируется, при этом общество формирует спрос на новый тип образовательных услуг и демонстрирует интерес к дистанционным форматам [9]. Раскрытие этой проблемы предполагает решение следующих вопросов:

Мотивации и предпочтения: какие мотивы и стимулы влияют на решение о выборе дистанционных программ обучения? Какие факторы оказывают наибольшее влияние [12]?

Психологические особенности: какие психологические характеристики, такие как уровень самодисциплины, мотивация к самостоятельному обучению, влияют на успешное прохождение дистанционных программ [11]?

Социальные и экономические аспекты: в какой степени социальные факторы, такие как возможность совмещения учебы с работой или семейными обязанностями, а также экономическая обусловленность, влияют на решение абитуриентов о выборе дистанционного образования [10]?

Тенденции в образовании: какие изменения в психологических аспектах выбора образовательных программ отмечаются в контексте современных тенденций в образовании, таких как развитие технологий и пандемия COVID-19 [13]?

В рамках исследования проблемы также важно пояснить, что общество подразумевает под онлайн-образованием, сколько времени респон-

денты готовы уделять обучению и является ли такой способ обучения надежным и качественным [19].

Вводная часть

Мотивы поступающих на образовательные программы высшего образования — неотъемлемая часть исследований в области педагогической психологии, так как они позволяют определить истинные потребности и помогают в дальнейшем грамотно управлять образовательным процессом для достижения наилучших результатов [17].

Перед проведением исследований автором были выдвинуты следующие гипотезы:

- не все абитуриенты понимают, что входит в понятие «онлайн-образование»;
- абитуриенты выбирают дистанционное образование, так как это позволяет им сэкономить бюджет и совмещать обучение с работой и личной жизнью;
- абитуриентам важно, чтобы можно было пропускать занятия без различных санкций со стороны университета [14];
- для абитуриентов важно учиться в государственном университете и получить диплом государственного образца;
- абитуриенты обращают внимание на известность вуза и рейтинги [1];
- абитуриенты хотели бы иметь индивидуальное сопровождение в течение обучения и помощь в трудоустройстве.

Данное исследование позволит увеличить доказательную базу по проблеме выбора абитуриентами высших учебных заведений России с дистанционными программами обучения, что в свою очередь сможет привести к разработке более эффективных и инновационных методов обучения, способствующих повышению качества образования в условиях дистанционной среды [15].

Описание исследования

Автором была составлена анкета «Причины поступления на программы дистанционного высшего образования Skillbox совместно с ведущими вузами РФ». Анкета была дополнительно верифицирована методистами и социологами Skillbox и МПГУ. В исследовании 2023 года приняли участие студенты бакалавриата (78 человек) и магистратуры (170 человек) дистанционных программ высшего образования МПГУ, РАНХиГС, СПбПУ, общее количество респондентов: 248 человек.

Анкета содержала 50 вопросов, 30 из них — вопросы закрытого типа (с вариантами ответов), 20 — вопросы открытого типа (мини-эссе). 35 вопросов имели обязательный характер, 15 — рекомендательный. Сбор данных происходил через сервис Google Forms, обработка стати-

стических данных производилась в программах MS Word, MS Excel, MS PowerPoint.

В начале прохождения анкеты была проведена вводная встреча с описанием целей и задач исследования, также перед заполнением анкеты респондентам было предложено повторно прочитать об исследовании и подписать документы, связанные с обработкой персональных данных и политикой конфиденциальности.

Результаты исследования

В ходе исследования выяснилось, что хотя группы бакалавриата и магистратуры отличаются с точки зрения возраста и учебных целей, но имеют схожие закономерности и тенденции. Так, 50 % абитуриентов бакалавриата попали в категорию от 17 до 21 года, 50 % абитуриентов — от 23 до 40 лет. 50 % абитуриентов магистратуры попали в категорию 20–23 года, 50 % — от 25 до 52 лет. Данные показывают, что аудитория респондентов делится на тех, кто поступил сразу после окончания предыдущей ступени образования и после перерыва (как незначительного, так и достаточно продолжительного). 2 респондента магистратуры также указали, что имеют ученую степень и поступили для повышения квалификации и углубления знаний.

В основном на дистанционные программы бакалавриата и магистратуры поступают мужчины — 60,1 % (149 человек), при этом на программы педагогических направленностей поступают преимущественно женщины (92 % — 64 человека). 97,2 % (241 человек) респондентов имеют гражданство РФ, остальные — гражданство стран СНГ. Страна фактического проживания совпадает со страной гражданства, что исключает возможность обучения временных мигрантов. Основные регионы фактического проживания респондентов — Москва (39,9 %), Санкт-Петербург (14 %), Московская область (10,9 %), Пермский край (7 %).

Также выяснилось, что не все абитуриенты одинаково понимают, что означает онлайн-образование. Наибольшее количество абитуриентов (47 %) указали на то, что онлайн-образование — образование без физических классов и преподавателей. На втором месте по популярности (31 %) оказался ответ: «Онлайн-образование — использование современных цифровых платформ для обучения». Также некоторые респонденты (22 %) отметили, что онлайн-образование полностью аналогично традиционному, но реализуется с помощью интернета, то есть фактически не отличается от классического.

Наиболее популярными программами выбора абитуриентов в 2023 году стали: управление конкурентоспособностью бизнеса (23 %), разработка компьютерных игр (21,8 %), разработка образовательных программ (21,8 %). Наименее востребованная программа — графический дизайн (3,2 %).

Основным источником информации о программе стал самостоятельный поиск в Яндексе (26,6 %), на втором месте оказался сайт Skillbox (26,2 %), на третьем месте — сайт вуза (20,6 %), на четвертом месте — рекомендации семьи (14 %), на пятом месте — рассылки по почте. Около 80 % абитуриентов отметили, что при поступлении им был важен процесс сопровождения от индивидуального менеджера — бесплатные консультации по документам, вступительным испытаниям, регистрации в личном кабинете. 70 % абитуриентов отметили, что у них не возникло трудностей при поступлении, 20 % отметили сложность вступительных испытаний, 10 % указали на проблемы с работой сайта. Также респонденты отметили, что им важен процесс сопровождения после поступления, онбординг и адаптация со стороны тьютора (куратора), психологическая поддержка, дополнительные стимулирующие и поддерживающие мероприятия.

Ответ на ключевой вопрос исследования: «Сколько времени вы готовы уделять обучению?» представлен в таблице 1.

Таблица 1

Ответы респондентов на вопрос: «Сколько времени вы готовы уделять обучению», составлено автором на основе проведенного анкетирования

Сколько времени вы готовы уделять обучению?	
3–4 часа ежедневно	25 %
8–12 часов в неделю (будние дни)	23 %
8–12 часов в неделю (выходные дни)	22 %
Более 25 часов в неделю	15 %
Все свободное время	10 %
Не планирую учиться, нужен только диплом	5 %

Как видно из таблицы, наибольшее количество респондентов готовы уделять обучению 3–4 часа ежедневно, около 20 часов в неделю. 5 % — не готовы посещать занятия и считают, что дистанционное образование — быстрый способ получения диплома. Важно отметить, что нормативная нагрузка бакалавриата по государственным стандартам предполагает большее количество времени для освоения дисциплин, уделять 3–4 часа ежедневно недостаточно для освоения программ обучения. Статистической разницы между ответами бакалавров и магистрантов обнаружено не было.

Следующим важным элементом анкеты был вопрос: «Что для вас важнее всего во время обучения?» Абитуриентам необходимо было расставить в порядке значимости предлагаемые элементы. Результаты представлены в таблице 2.

Можно сделать вывод о том, что для респондентов наиболее важно — хорошо учиться и стать настоящими профессионалами. Некоторые респонденты в конце анкеты пояснили свой выбор тем, что хотят повы-

свить свою профессиональную и карьерную идентичность, найти свое призвание, внести вклад в мир и при этом иметь возможность хорошего заработка. Среди студентов магистратуры практически не было ответов, связанных с общением и нетворкингом, что показалось противоречивым, так как практика показывает, что такие запросы поступают регулярно в ходе общения с преподавателями. Возможно, что небольшая выборка дала статистическую погрешность, которую стоит дополнительно проверить в следующих исследованиях. Этот парадокс подтверждают и следующие вопросы анкеты, в которых предлагалось указать, интересны ли обучающимся внеучебные активности, встречи с одногруппниками. Более 70 % респондентов написали, что им хотелось бы встретиться со своими коллегами офлайн на круглых столах, мастер-классах, конференциях и лекториях. Лишь 10 % респондентов указали, что их интересует научная деятельность в традиционном понимании.

Таблица 2

**Ответы респондентов на вопрос:
«Что для вас важнее всего во время обучения»,
составлено автором на основе проведенного анкетирования**

Вариант ответа	Значимость фактора	Количество ответов в %
Хорошо учиться, стать настоящим профессионалом своего дела	1	62,5
Найти работу, установить контакты с потенциальными работодателями	2	15,8
Научиться самостоятельности и самоорганизации	2	15,2
Быть активным, принимать участие в студенческих мероприятиях и жизни общества	3	3
Общаться с одногруппниками и преподавателями	3	2,5
Весело и разнообразно проводить время	4	1

Анкета также предполагала творческие вопросы, способствующие раскрытию смысла предыдущих. Так, респондентам было предложено закончить фразу: «Я получаю высшее образование, потому что...». Результаты представлены в таблице 3.

Большинство респондентов так или иначе связывают образование с дальнейшим продвижением в карьере и в росте материального достатка, для этого им нужны современные цифровые навыки и инструменты, а также прикладные знания. Реже абитуриенты выбирают дистанционное высшее образование из-за нетворкинга и связей, так как дистанционный формат однозначно уступает в этом классическому традиционному очному варианту. Абитуриенты отметили, что выбрали текущую дистанцион-

ную программу благодаря совокупности следующих факторов: программа проходит в удаленном формате и предполагает относительную автономность, программа ориентирована на практику и формирует реальные компетенции, программа предоставляет актуальные знания для рынка труда, программа позволяет собрать реальное портфолио, обучение способствует росту материального благополучия. Респонденты практически не отметили наличия на программах практик и стажировок, гибкую систему оценивания, удобство платформы и прочие edtech-преимущества. В качестве решающего фактора выбора 45 % респондентов обозначили диплом государственного образца от ведущего вуза РФ, 43 % респондентов указали дистанционный формат. Роль Skillbox отметили лишь 5 % респондентов.

Таблица 3

**Ответы респондентов на вопрос:
«Я получаю высшее образование, потому что...»,
составлено автором на основе проведенного анкетирования**

Получаю высшее образование, потому что	%	Получаю дистанционное высшее, потому что	%
Высшее образование позволит получить новые знания, умения, навыки	30	Можно совмещать с работой и личной жизнью	35
Обучение даст мне возможность для самореализации, саморазвития	25	Можно учиться из любой точки мира	20
Высшее образование позволит получить мне более высокий доход	20	Можно учиться в спокойном темпе	15
Высшее образование будет способствовать успехам в карьере	15	Это более современно и прогрессивно	15
Высшее образование позволит мне получить профессию мечты	5	Чувствую себя безопаснее	10
Без высшего образования нельзя устроиться на работу	5	Могу путешествовать	5

Если рассматривать вопрос трудоустройства, то лишь 18 % респондентов не работают на текущий момент — это половина целевой группы студентов бакалавриата. Около 40 % респондентов работают по найму в частной организации, 17 % работают по найму в государственном секторе, остальные респонденты в качестве основного места работы указали самозанятость и ИП. В качестве хобби респонденты выделили видеоигры, занятия спортом, посещение культурных мероприятий. Интересно, что у каждого 3-го респондента в хобби были выделены игры, в том числе у представителей женского пола.

Финальный вопрос анкеты предлагал сформировать карту ожиданий от дистанционных программ высшего образования. Наиболее популярные ответы распределены по группам и представлены в таблице 4.

**Карта ожиданий респондентов от дистанционных программ
высшего образования, составлено автором на основе проведенного
анкетирования**

Ожидания от дистанционных программ высшего образования			
Приоритет № 1	Приоритет № 2	Приоритет № 3	Приоритет № 4
Много практики (κ = 9/10)	Развитие карьеры (κ = 7/10)	Возможность пересмотреть материалы (κ = 5,5/10)	Нетворкинг и общение (κ = 2,8/10)
Трудоустройство (κ = 8/10)	Сильные преподаватели- практики (κ = 6,5/10)	Не отчислят (κ = 4,5/10)	Не нужно никуда переезжать (κ = 2,5/10)
Рост в деньгах (κ = 8/10)	Комфортное обучение (κ = 6/10)	Отсрочка от армии и студенческие льготы (κ = 4/10)	Избавлюсь от синдрома самозванца (κ = 1,5/10)

При рассмотрении открытых ответов респондентов вновь не было обнаружено статистической разницы между ответами студентов бакалавриата и магистратуры, между ответами лиц женского и мужского пола. В наибольшей степени обучающиеся ожидают актуальную информацию, которую возможно применить на практике, интегрировать в рабочие процессы. Также некоторые респонденты отметили, что для комфортного обучения им важна четкая балльно-рейтинговая система оценивания, прозрачные критерии аттестации и современные преподаватели, которые разбираются в тенденциях. Также для абитуриентов важно, чтобы от вуза отсутствовали негативные санкции относительно посещаемости учебных занятий. 80 % респондентов считают, что синхронные занятия лучше смотреть в записи и они не должны быть оценены в рамках БРС, куда важнее сформированность навыков и компетенций.

В поле для свободных комментариев респондентам предлагалось поделиться любыми мыслями и комментариями после прохождения анкеты. Около 50 % респондентов оставили поле без ответа. Другие респонденты написали мини-эссе на тему «Что для меня дистанционное высшее образование». Если сгруппировать ответы, то методом синквейна можно получить следующие обобщенные данные: дистанционное высшее образование — это удобство, комфорт, отсутствие страха, современность, технологичность, качество знаний, прикладные цифровые инструменты, отсутствие границ и барьеров, доступность и безопасность. При этом 14 % респондентов указали на то, что дистанционное образование — возможность легко получить диплом и отсутствие контроля.

Обсуждение результатов исследования и выводы

Полученные результаты исследования были обсуждены в рамках круглого стола МПГУ «Цифровизация образования: риски и преимущества использования цифровых образовательных технологий», конференции Skillbox «Будущее современных университетов». Также материалы были продемонстрированы профессору РУДН им. Патриса Лумумбы В. С. Ефремову.

В ходе обсуждения выяснилось, что активные исследования мотивов поступающих на дистанционные программы высшего образования практически не проводятся. Также отсутствует полноценный государственный контроль за отраслью, существуют слепые зоны. Так как отрасль молодая, практически невозможно оценить сформированность компетенций у выпускников и их востребованность на рынке труда, отношение работодателей к дистанционным программам высшего образования. При этом экспертное сообщество отметило важность начала и развития таких исследований [21]. В наибольшей степени экспертное сообщество заинтересовалось вопросом, не является ли дистанционное образование относительно легким и простым способом получения диплома.

Выбор дистанционных программ высшего образования становится все более популярным среди абитуриентов по нескольким ключевым причинам: гибкости в учебном процессе, экономии времени и денег, глобального доступа к образованию и учебным материалам, развития технологического прогресса, сохранения физического и психологического здоровья в условиях кризисов. Также к основным мотивам можно отнести возможность совмещения обучения с работой, инновационность подходов и методов обучения, безопасность личных границ [21]. Эти факторы в совокупности делают дистанционные программы высшего образования привлекательными для широкого круга абитуриентов, обеспечивая им возможность получить качественное образование, сочетая его с современными требованиями и индивидуальными потребностями.

В ходе исследования было подтверждено, что не все абитуриенты понимают, что входит в понятие «онлайн-образование». Абитуриенты выбирают дистанционное образование, так как это позволяет им сэкономить бюджет и совмещать обучение с работой и личной жизнью. Абитуриентам важно, чтобы была возможность пропускать занятия без различных отрицательных санкций со стороны вуза. Для абитуриентов важно учиться в государственном университете и получить диплом государственного образца. Абитуриенты обращают внимание на известность вуза и рейтинги. Абитуриенты хотели бы иметь индивидуальное сопровождение в течение обучения и помощь в трудоустройстве.

Данное исследование позволяет определить общие психологические признаки выбора абитуриентами дистанционных программ высшего

образования, отследить закономерности. Чтобы накопить большее количество данных, разделить портреты абитуриентов бакалавров и магистрантов, необходимо проводить подобные исследования ежегодно. Также важно сравнивать результаты, чтобы отследить изменения мотивов и стимулов абитуриентов, оценить влияние внутренней и внешней среды на выбор человека.

The article is devoted to the study of the psychological characteristics of the choice by applicants of higher educational institutions with distance learning programs (using distance learning technologies). The conclusions are formulated as to why people enroll in distance learning programs, whether the environment influences decision-making, which main motivators are involved in the selection process, and which key aspects consumers of educational services pay attention to. The results obtained help to identify the key elements that influence applicants regarding the form of education and provide a basis for further research in the field of educational psychology.

Keywords: educational psychology, applicants, motivators, online education, distance education, edtech.

Список литературы

1. Абдрахманова Л. В. Основные факторы, влияющие на выбор вуза абитуриентом [Электронный ресурс] / Л. В. Абдрахманова, Э. И. Никонова // ВЭПС. — 2017. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-factory-vliayushchie-na-vybor-vuza-abiturientom> (дата обращения: 12.10.2023).

Abdrakhmanova L. V. Osnovnye faktory, vliyayushchie na vybor vuza abiturientom [Elektronnyi resurs] / L. V. Abdrakhmanova, E. I. Nikonova // VEPS. — 2017. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-factory-vliayushchie-na-vybor-vuza-abiturientom> (data obrashcheniya: 12.10.2023).

2. Андреева А. А. Сравнительный анализ образовательных программ, реализуемых с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и традиционных образовательных программ [Электронный ресурс] / А. А. Андреева, С. В. Калмыкова, И. В. Шошмина // Kant. — 2022. — № 3 (44). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-obrazovatelnyh-programm-realizuemih-s-primeneniem-isklyuchitelno-elektronnogo-obucheniya-distantsionnyh> (дата обращения: 01.02.2024).

Andreeva A. A. Sravnitel'nyi analiz obrazovatel'nykh programm, realizuemikh s primenением iskl'yuchitel'no elektronnogo obucheniya, distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii i traditsionnykh obrazovatel'nykh programm [Elektronnyi resurs] / A. A. Andreeva, S. V. Kalmykova, I. V. Shoshmina // Kant. — 2022. — № 3 (44). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-obrazovatelnyh-programm-realizuemih-s-primeneniem-isklyuchitelno-elektronnogo-obucheniya-distantsionnyh> (data obrashcheniya: 01.02.2024).

3. Апанасюк Л. А. Оценка эффективности стратегии университета в рамках цифрового дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Л. А. Апанасюк, Ю. В. Артемьева // Концепт. — 2023. — № 9. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-strategii-universiteta-v-ramkah-tsifrovogo-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 19.01.2024).

Apanasyuk L. A. Otsenka effektivnosti strategii universiteta v ramkakh tsifrovogo distantsionnogo obucheniya [Elektronnyi resurs] / L. A. Apanasyuk, Yu. V. Artem'eva // Kontsept. — 2023. — № 9. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-effektivnosti-strategii-universiteta-v-ramkah-tsifrovogo-distantsionnogo-obucheniya> (data obrashcheniya: 19.01.2024).

4. Безрукова А. А. Информированность о вузе как фактор предпочтений абитуриентов [Электронный ресурс] / А. А. Безрукова // Гуманитарные, социально-экономиче-

ские и общественные науки. — 2023. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informirovannost-o-vuze-kak-faktor-predpochteniy-abiturientov> (дата обращения: 02.02.2024).

Bezrukova A. A. Informirovannost' o vuze kak faktor predpochtenii abiturientov [Elektronnyi resurs] / A. A. Bezrukova // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. — 2023. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informirovannost-o-vuze-kak-faktor-predpochteniy-abiturientov> (дата обращения: 02.02.2024).

5. *Богатырев К. А.* Роль исследований потребностей целевой аудитории при разработке и запуске онлайн-программ обучения [Электронный ресурс] / К. А. Богатырев // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 2. — URL: <https://mpsu-info.ru/en/articles/135/rol-issledovaniy-potrebnostei-celevoi-auditorii-pri-razrabotke-i-zapuske-onlain-programm-obucheniya> (дата обращения: 11.11.2023).

Bogatyrev K. A. Rol' issledovaniy potrebnostei tselevoi auditorii pri razrabotke i zapuske onlain-programm obucheniya [Elektronnyi resurs] / K. A. Bogatyrev // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 2. — URL: <https://mpsuinfo.ru/en/articles/135/rol-issledovaniy-potrebnostei-celevoi-auditorii-pri-razrabotke-i-zapuske-onlain-programm-obucheniya> (дата обращения: 11.11.2023).

6. *Болдина М. Ю.* Образовательные планы абитуриентов российской провинции [Электронный ресурс] / М. Ю. Болдина // Высшее образование в России. — 2022. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-plany-abiturientov-rossiyskoy-provintsii> (дата обращения: 01.02.2024).

Boldina M. Yu. Obrazovatel'nye plany abiturientov rossiiskoi provintsii [Elektronnyi resurs] / M. Yu. Boldina // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2022. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-plany-abiturientov-rossiyskoy-provintsii> (дата обращения: 01.02.2024).

7. *Гончаров А. И.* Особенности продвижения проекта «Цифровая кафедра» в вузе [Электронный ресурс] / А. И. Гончаров // Экономика строительства. — 2023. — № 10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prodvizheniya-proekta-tsifrovaya-kafedra-v-vuze> (дата обращения: 01.02.2024).

Goncharov A. I. Osobennosti prodvizheniya proekta «Tsifrovaya kafedra» v vuze [Elektronnyi resurs] / A. I. Goncharov // Ekonomika stroitel'stva. — 2023. — № 10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prodvizheniya-proekta-tsifrovaya-kafedra-v-vuze> (дата обращения: 01.02.2024).

8. *Жданов П. А.* Сетевой анализ степени интеграции вузов Проекта 5–100 в международное образовательное пространство / П. А. Жданов, Н. А. Полихина, Е. Ю. Сёма // Высшее образование в России. — 2019. — Т. 28, № 11. — С. 155–167. — DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-155-167>

Zhdanov P. A. Setevoi analiz stepeni integratsii vuzov Proekta 5–100 v mezhdunarodnoe obrazovatel'noe prostranstvo / P. A. Zhdanov, N. A. Polikhina, E. Yu. Sema // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2019. — Т. 28, № 11. — С. 155–167. — DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-155-167>

9. *Захарова И. Г.* Сопровождение индивидуальных образовательных траекторий на основе концепции объяснимого искусственного интеллекта [Электронный ресурс] / И. Г. Захарова, М. С. Воробьева, Ю. В. Боганюк // Образование и наука. — 2022. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy-na-osnove-kontseptsii-obyasnimogo-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 18.10.2023).

Zakharova I. G. Soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh traektorii na osnove kontseptsii ob'yasnimogo iskusstvennogo intellekta [Elektronnyi resurs] / I. G. Zakharova, M. S. Vorob'eva, Yu. V. Boganyuk // Obrazovanie i nauka. — 2022. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy-na-osnove-kontseptsii-obyasnimogo-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 18.10.2023).

10. *Иудин А. А.* Влияние ценностных ориентаций на профессиональный выбор абитуриентов : часть 3 [Электронный ресурс] / А. А. Иудин, И. В. Ситникова, А. С. Тюнтяев // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2020. — № 4 (60). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsennostnyh-orientatsiy-na-professionalnyy-vybor-abiturientov-chast-3> (дата обращения: 19.09.2023).

Iudin A. A. Vliyanie tsennostnykh orientatsii na professional'nyi vybor abiturientov : chast' 3 [Elektronnyi resurs] / A. A. Iudin, I. V. Sitnikova, A. S. Tyuntiaev // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. — 2020. — № 4 (60). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsennostnyh-orientatsiy-na-professionalnyy-vybor-abiturientov-chast-3> (data obrashcheniya: 19.09.2023).

11. *Мигранова Л. И.* Тенденции развития предпочтений абитуриентов в условиях цифровой экономики [Электронный ресурс] / Л. И. Мигранова // Экономика и бизнес: теория и практика. — 2021. — № 12–2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-predpochteniy-abiturientov-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения: 02.09.2023).

Migranova L. I. Tendentsii razvitiya predpochtении abiturientov v usloviyakh tsifrovoy ekonomiki [Elektronnyi resurs] / L. I. Migranova // Ekonomika i biznes: teoriya i praktika. — 2021. — № 12–2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-razvitiya-predpochteniy-abiturientov-v-usloviyah-tsifrovoy-ekonomiki> (data obrashcheniya: 02.09.2023).

12. *Милинский А. Ю.* Мотивы выбора абитуриентами непедагогических направлений подготовки педагогических вузов [Электронный ресурс] / А. Ю. Милинский // Ученые записки университета Лесгафта. — 2022. — № 9 (211). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-vybora-abiturientami-nepedagogicheskikh-napravleniy-podgotovki-pedagogicheskikh-vuzov> (дата обращения: 01.02.2024).

Milinskii A. Yu. Motivy vybora abiturientami nepedagogicheskikh napravlenii podgotovki pedagogicheskikh vuzov [Elektronnyi resurs] / A. Yu. Milinskii // Uchenye zapiski universiteta Lesgafta. — 2022. — № 9 (211). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-vybora-abiturientami-nepedagogicheskikh-napravleniy-podgotovki-pedagogicheskikh-vuzov> (data obrashcheniya: 01.02.2024).

13. *Николаев В. К.* Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности [Электронный ресурс] / В. К. Николаев // Высшее образование в России. — 2022. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksport-obrazovaniya-v-vuzah-rossii-v-usloviyah-novoy-realnosti> (дата обращения: 01.02.2024).

Nikolaev V. K. Eksport obrazovaniya v vuzakh Rossii v usloviyakh novoi real'nosti [Elektronnyi resurs] / V. K. Nikolaev // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2022. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksport-obrazovaniya-v-vuzah-rossii-v-usloviyah-novoy-realnosti> (data obrashcheniya: 01.02.2024).

14. *Прохорова М. П.* Восприятие образовательных инноваций абитуриентами [Электронный ресурс] / М. П. Прохорова, С. В. Булганина // Вестник НВГУ. — 2017. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatие-obrazovatelnyh-innovatsiy-abiturientami> (дата обращения: 02.02.2024).

Prokhorova M. P. Vospriyatие obrazovatel'nykh innovatsii abiturientami [Elektronnyi resurs] / M. P. Prokhorova, S. V. Bulganina // Vestnik NVGU. — 2017. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatие-obrazovatelnyh-innovatsiy-abiturientami> (data obrashcheniya: 02.02.2024).

15. *Савина Н. В.* Персонализированное образование в вузе: взгляд студентов [Электронный ресурс] / Н. В. Савина // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77–4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannoe-obrazovanie-v-vuze-vzglyad-studentov> (дата обращения: 02.02.2024).

Savina N. V. Personalizirovannoe obrazovanie v vuze: vzglyad studentov [Elektronnyi resurs] / N. V. Savina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2022. —

№ 77–4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannoe-obrazovanie-v-vuze-vzglyad-studentov> (data obrashcheniya: 02.02.2024).

16. *Селезнев В. Н.* Исследование мотивации выбора российскими абитуриентами РУДН [Электронный ресурс] / В. Н. Селезнев, Т. В. Кияшук // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. — 2004. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-motivatsii-vybora-rossiyskimi-abiturientami-rudn> (дата обращения: 19.11.2023).

Seleznev V. N. Issledovanie motivatsii vybora rossiiskimi abiturientami RUDN [Elektronnyi resurs] / V. N. Seleznev, T. V. Kiyashchuk // Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2004. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-motivat-sii-vybora-rossiyskimi-abiturientami-rudn> (data obrashcheniya: 19.11.2023).

17. *Хабаров А. А.* Как портрет целевой аудитории поможет в составлении маркетинговой стратегии [Электронный ресурс] / А. А. Хабаров // Вестник магистратуры. — 2022. — № 5–4 (128). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-portret-tselevoy-auditorii-pomozhet-v-sostavlenii-marketingovoy-strategii> (дата обращения: 02.11.2023).

Khabarov A. A. Kak portret tselevoi auditorii pomozhet v sostavlenii marketingovoi strategii [Elektronnyi resurs] / A. A. Khabarov // Vestnik magistratury. — 2022. — № 5–4 (128). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-portret-tselevoy-auditorii-pomozhet-v-sostavlenii-marketingovoy-strategii> (data obrashcheniya: 02.11.2023).

18. *Черкасова И. И.* Бренд университета как фактор привлечения абитуриентов [Электронный ресурс] / И. И. Черкасова, В. В. Черкасов, А. В. Черкасов // Образование и наука. — 2023. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brend-universiteta-kak-faktor-privlecheniya-abiturientov> (дата обращения: 02.11.2023).

Cherkasova I. I. Brend universiteta kak faktor privlecheniya abiturientov [Elektronnyi resurs] / I. I. Cherkasova, V. V. Cherkasov, A. V. Cherkasov // Obrazovanie i nauka. — 2023. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/brend-universiteta-kak-faktor-privlecheniya-abiturientov> (data obrashcheniya: 02.11.2023).

19. *Шаронова А. А.* Современный абитуриент: детерминанты выбора [Электронный ресурс] / А. А. Шаронова // Вестник Московского университета. Серия 11. Право. — 2018. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-abiturient-determinanty-vybora> (дата обращения: 02.12.2023).

Sharonova A. A. Sovremennyy abiturient: determinanty vybora [Elektronnyi resurs] / A. A. Sharonova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 11. Pravo. — 2018. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-abiturient-determinanty-vybora> (data obrashcheniya: 02.12.2023).

20. *Шкаровский С. И.* Маркетинговые решения в области online- и offline-обучения в высшей школе [Электронный ресурс] / С. И. Шкаровский, Б. Е. Токарев, Н. Ф. Солдатова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Экономика и менеджмент. — 2022. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/marketingovye-resheniya-v-oblasti-online-i-offline-obucheniya-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 01.02.2024).

Shkarovskii S. I. Marketingovye resheniya v oblasti online- i offline-obucheniya v vysshei shkole [Elektronnyi resurs] / S. I. Shkarovskii, B. E. Tokarev, N. F. Soldatova // Vestnik YuUrGU. Seriya: Ekonomika i menedzhment. — 2022. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/marketingovye-resheniya-v-oblasti-online-i-offline-obucheniya-v-vysshey-shkole> (data obrashcheniya: 01.02.2024).

21. *Шнейдер Л. Б.* Особенности цифровой грамотности будущих специалистов образовательной сферы и их отношение к использованию цифровых средств и технологий в обучении [Электронный ресурс] / Л. Б. Шнейдер, К. А. Богатырев // Высшее образование сегодня. — 2023. — № 4. — URL: <https://sciup.org/osobennosti-cifrovoj-gramotnosti-budushhih-specialistov-obrazovatelnoy-sfery-i-ih-148327093> (дата обращения: 11.12.2023).

Shneider L. B. Osobennosti tsifrovoi gramotnosti budushchikh spetsialistov obrazovatel'noi sfery i ikh otnoshenie k ispol'zovaniyu tsifrovyykh sredstv i tekhnologii

v obuchenii [Elektronnyi resurs] / L. B. Shneider, K. A. Bogatyrev // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2023. — № 4. — URL: <https://sciup.org/osobennosti-cifrovoj-gramotnosti-budushhih-specialistov-obrazovatelnoj-sfery-i-ih-148327093> (data obrashcheniya: 11.12.2023).

УДК 159.9.07

DOI: 10.51944/20738544_2024_1_244

EDN: OUBAQB

А. А. Шакурова

аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет». ORCID: 0009-0009-6126-963X

Характеристика компонентов ценностного отношения личности к своему здоровью

А. А. Shakurova

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of the Samara State Socio-Pedagogical University. ORCID: 0009-0009-6126-963X

Characteristics of the Components of a Person's Value Attitude to their Health

Статья посвящена определению характеристик компонентов ценностного отношения личности в структуре здоровья. Осуществлен анализ эмоционального компонента ценностного отношения студентов к своему здоровью. В качестве диагностического инструмента использованы: опросник Р. А. Березовской «Отношение к здоровью», тест «Индекс отношения к здоровью» С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина. Выявлено, что у студентов разных форм обучения отличаются показатели эмоционального компонента ценностного отношения к своему здоровью.

Ключевые слова: компоненты ценностного отношения, эмоциональный компонент, отношение к здоровью, личность, студенты.

На сегодняшний день проблема изучения ценностного отношения личности к здоровью представляется все более актуальной в связи с неуклонным увеличением продолжительности жизни.

Ценностное отношение к здоровью имеет первостепенное значение для государства, так как здоровье нации во многом зависит от здоровья каждого ее гражданина и является тем самым важным условием не только для развития общества, но и для его жизнеобеспечения [2].

В последние годы наблюдается ухудшение здоровья студенческой молодежи, что также определяет актуальность данной проблемы. По причине низкого экономического уровня жизни определенной части студентов и не всегда благоприятных условий учебной деятельности возникает связь данного явления с рядом объективных факторов: отсутствием стимула для формирования культуры здорового образа жизни.

ни обучающихся; низкой активностью в отношении своего здоровья, а также понижением интереса у обучаемых достигать гармонии духовного и физического начала личности. Несмотря на это, надо признать, что в существующей системе образования не уделяется должным образом внимание поддержанию и улучшению здоровья студентов. В результате этого организация учебного процесса способствует ухудшению здоровья многих участников образовательного процесса.

Рассмотрим некоторые определения дефиниции «здоровье», которые приводятся в медицинских и психологических работах. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет термин «здоровье» как состояние полного физического, социального и психического благополучия человека [12].

В толковом словаре С. И. Ожегова «здоровье» определяется как правильная, нормальная деятельность организма [8].

В Психологическом словаре понятие «здоровье» определяется как состояние гармоничного функционирования различных систем организма, которые соответствуют окружающей среде и обеспечивают оптимальную жизнедеятельность. Это естественное состояние организма человека, которое не сопровождается никакими заболеваниями или нарушениями [10]. Подробнее эти функции рассматривают в своих исследованиях отечественные психологи Г. С. Никифорова, И. И. Орехов, Г. И. Царегородцев.

Отдельные признаки здоровья рассматривает Г. С. Никифорова, понимая здоровье человека как динамическое равновесие функций всех внутренних органов и их адекватное реагирование на внешнюю среду [7]. Как видим, данное понимание здоровья связано только с проявлением физических (биологических) возможностей человека.

По мнению И. И. Орехова и Г. И. Царегородцева, здоровье — это состояние, когда организм функционирует оптимально и личность чувствует внутренний комфорт, что позволяет ей лучше выполнять различные функции. Здоровье включает в себя не только отсутствие болезней, но и психическое и социальное благополучие. Здоровье является одним из самых важных аспектов жизни человека. Оно влияет на все сферы жизни, включая работу, отношения, досуг и т. д. [15]. В данном суждении мы находим комплексное определение здоровья, выходящее за пределы только биологических характеристик здоровья, посредством включения в него психологических характеристик.

В статье Н. А. Шмойловой и Д. В. Каширского рассматривается понятие «здоровье» как многогранный объект изучения, состоящий из различных компонентов и аспектов [16], включая, очевидно, отношение к здоровью.

Далее рассмотрим понятие «отношение». Впервые в российскую психологию такую дефиницию, как «отношение», ввёл А. Ф. Лазурский,

который разделил психику на две части: внутреннюю (эндопсихику) и внешнюю (экзопсихику). Экзопсихика, по его мнению, является системой отношений между субъектом и окружающей действительностью. Этот термин получил широкое распространение в психологии и используется для описания того, как мы относимся к окружающему миру и другим людям [1].

Также А. Ф. Лазурский в совместной работе с В. Франклом выделяет различные типы отношений, такие как отношение к вещам, природе, людям, любви, социальной группе, семье, государству, труду, собственности, внешним нормам жизни, нравственности, религии, знанию, искусству, а также к самому себе [13].

Позже в своих работах В. Н. Мясищев особое внимание обращал на отношение человека к окружающему миру и самому себе, что представляет собой два вектора: вовнутрь себя и вовне (в окружающий мир) [6]. Если отношение к себе является единственным способом понимания себя, то отношение к миру более многообразно, но от его многообразия зависит формирование отношения к себе.

Как отмечает Б. Ф. Ломов, взаимоотношения зависят от позиции личности в общественных и личных отношениях. Это выражает пристрастие личности не только к себе, но и к другим людям [3].

Характеризуя направленность отношения личности на объект, В. С. Мерлин говорил о том, что каждое отношение личности к объекту имеет три основных признака — это отношение к людям, коллективу, труду и отношение к самому себе. Важно понимать, что собственная личность тоже становится объектом самооценки. Таким образом, три основных признака отношения личности к объекту включают в себя область проявления данного отношения, положительную или отрицательную направленность данного отношения и систему мотивов, которая лежит в его основе [5]. В приведенных выше высказываниях авторов названо много различных объектов отношений, в том числе отношение к себе. Мы считаем, что отношение к себе среди прочих эго-отношений включает также отношение к своему здоровью.

Любое отношение в психологии рассматривается в структурном плане и в соответствии с этим диагностируется и оценивается. В психологии широко распространен следующий подход к структуре психических явлений, в том числе к явлению «отношение». При анализе отношения к здоровью, как правило, рассматриваются следующие структурные компоненты: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Когнитивный компонент включает в себя определенные знания о здоровье, о способах его сохранения и развития, субъективные рассуждения о различных причинах, содержании, возможных прогнозах и наиболее благоприятных способах для сохранения здоровья в целом. Эмоциональный компонент характеризуется различными переживаниями, чувствами и ощущениями.

ми человека. Поведенческий компонент состоит из совокупности усилий и стремлений, практических действий и поступков личности, которые приводят к достижению целей [17]. Когнитивный компонент, по мнению Т. А. Хакимовой, является совокупностью различных правил, ценностей и норм в обществе [14].

Отношения к себе и окружающему миру не существуют сами по себе, так как каждый тип отношений несёт в себе ценностные характеристики. Под ценностным отношением к здоровью Н. А. Шмойлова и Д. В. Каширский подразумевают психологический феномен, который является для личности важной ценностью её жизнедеятельности [16]. Таким образом, ценностное отношение формируется в результате деятельности личности в социуме и проявляется в значимости ценности здоровья для личности в удовлетворении своих жизненных потребностей.

В нашем исследовании ценностное отношение к здоровью определяется в атрибуции эмоционального компонента в структуре отношения к здоровью.

Как считают А. Ф. Лазурский, К. Роджерс и А. А. Меграбян, эмоциональный компонент представляет собой важную составляющую психологически здоровой личности, так как эмоционально устойчивый человек может управлять своим психоэмоциональным состоянием, меньше подвергается стрессу и наиболее устойчив к изменениям своей жизни [4].

Цель исследования: изучить характеристики компонентов ценностного отношения студентов очной и заочной форм обучения в вузе к своему здоровью.

В качестве гипотезы исследования принимается: студенты разных форм обучения различаются по ценностному отношению к своему здоровью.

Выборка исследования: 45 студентов очной и 42 студента заочной форм обучения факультета психологии и специального образования Самарского государственного социально-педагогического университета. Возраст респондентов составил 18–25 лет.

В исследовании использовались следующие методики: опросник Р. А. Березовской «Отношение к здоровью» [9], тест «Индекс отношения к здоровью» С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина [11]. Опросник Р. А. Березовской «Отношение к здоровью» позволяет исследовать уровень сформированности компонентов психологического здоровья, в том числе и эмоциональный компонент. Тест С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина также содержит эмоциональную, познавательную, практическую, поступочную и общую шкалы. Полученные результаты исследования подвергались математической обработке по t-критерию Стьюдента.

Результаты психодиагностического обследования позволили обнаружить между студентами очной и заочной форм обучения разли-

чия в характеристике эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью. Так, по опроснику Р. А. Березовской «Отношение к здоровью» в исследовании эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью нами были получены следующие результаты: в группе студентов очной формы обучения у подавляющего большинства (81 %) выявлен высокий уровень эмоционального компонента отношения к здоровью. Это означает, что данные студенты ощущают себя психологически устойчивыми, чувствуют себя удовлетворенными, у них преобладают положительные эмоции. В группе студентов-заочников только у 28 % опрошенных установлен высокий уровень эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью. В основном у студентов данной группы преобладает средний уровень (70 %) эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью.

По тесту «Индекс отношения к здоровью» С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина у студентов-очников степень эмоционального компонента имеет высокие показатели (77 % опрошенных). Следовательно, студенты, в основном, нацелены на ЗОЖ, они удовлетворены здоровьем своего организма и заботятся о здоровье не потому, что это как-то связывается с мнением общества, а потому, что сами этого хотят. У студентов-заочников преобладают показатели среднего уровня проявления эмоционального компонента ценностного отношения к здоровью. Можно предположить, что это связано с тем, что у студентов нет высокой мотивации на решение различных проблем, связанных с их здоровьем. Также это может быть связано с образом жизни, особенностью самоорганизации поведения или другими личностными особенностями студентов данной группы, что требует дополнительного исследования.

Анализ результатов показал, что между студентами очной и заочной форм обучения студентов ФПСО существуют статистически значимые различия в степени развития эмоционального компонента ценностного отношения к своему здоровью. Так, отличия в данных группах выявились на высоком уровне значимости: у студентов-очников $p \leq 0,001$, а у студентов-заочников $p \leq 0,002$. Это подтверждает то, что у большинства студентов очной формы обучения преобладает более высокая степень развития эмоционального компонента ценностного отношения к своему здоровью, чем у студентов-заочников, у которых в основном присутствуют средние показатели, что выражается в слабом внимании и заботе о своем здоровье и о внутреннем душевном состоянии.

Таким образом, подтверждено предположение, что студенты разных форм обучения отличаются по ценностному отношению к своему здоровью. Учет выявленных в данном исследовании особенностей ценностного отношения к здоровью у студентов разных форм обучения может помочь психологам и преподавателям выстроить доверительные отношения со

студентами в консультативной, просветительской работе по сохранению и развитию их здоровья.

The article is devoted to determining the characteristics of the components of a person's value attitude in the structure of health. The analysis of the emotional component of the students' value attitude to their health is carried out. As a diagnostic tool, the following were used: R.A. Berezovskaya's questionnaire "Attitude to health", the test "Index of attitude to health" S. D. Deryabo, V. A. Yasvina. It was revealed that students of different forms of education have different indicators of the emotional component of the value attitude to their health.

Keywords: components of value attitude, emotional component, attitude to health, personality, students.

Список литературы

1. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах / А. Ф. Лазурский. — Москва : Юрайт, 2019. — 432 с.
Lazurskii A. F. Ocherk nauki o kharakterakh / A. F. Lazurskii. — Moskva : Yurait, 2019. — 432 s.
2. Лешихин М. И. Основы аксиологии здоровья : учебное пособие / М. И. Лешихин, Е. С. Гладкая. — Челябинск : [б. и.], 2016.
Leshikhin M. I. Osnovy aksiologii zdorov'ya : uchebnoe posobie / M. I. Leshikhin, E. S. Gladkaya. — Chelyabinsk : [b. i.], 2016.
3. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — С. 3–17.
Lomov B. F. Lichnost' v sisteme obshchestvennykh otnoshenii / B. F. Lomov // Psikhologicheskii zhurnal. — 1981. — T. 2. — S. 3–17.
4. Меграбян А. А. Личность и сознание / А. А. Меграбян. — Москва : Просвещение, 1978.
Megrabyan A. A. Lichnost' i soznanie / A. A. Megrabyan. — Moskva : Prosveshchenie, 1978.
5. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин. — Москва: МПСУ, Воронеж : Модэк, 1996. — 309 с.
Merlin V. S. Psikhologiya individual'nosti / V. S. Merlin. — Moskva: MPSU, Voronezh : Modek, 1996. — 309 s.
6. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии / В. Н. Мясищев. — Москва : Просвещение, 1990. — 503 с.
Myasishchev V. N. O vzaimosvyazi obshcheniya, otnosheniya i otrazheniya kak probleme obshchei i sotsial'noi psikhologii / V. N. Myasishchev. — Moskva : Prosveshchenie, 1990. — 503 s.
7. Никифорова Г. С. Психология здоровья : учебник для вузов / Г. С. Никифорова. — Санкт-Петербург : Питер, 2016. — 254 с.
Nikiforova G. S. Psikhologiya zdorov'ya : uchebnik dlya vuzov / G. S. Nikiforova. — Sankt-Peterburg : Piter, 2016. — 254 s.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — Москва : Мир и образование, 2021. — 1376 с.
Ozhegov S. I. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. — Moskva : Mir i obrazovanie, 2021. — 1376 s.
9. Отношение к здоровью : опросник [Электронный ресурс] / Р. А. Березовская. — URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/2922-2019-05-19-07-38-52> (дата обращения: 17.08.2023).
Otnoshenie k zdorov'yu : oprosnik [Elektronnyi resurs] / R. A. Berezovskaya. — URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/2922-2019-05-19-07-38-52> (data obrashcheniya: 17.08.2023).

10. *Петровский А. В.* Краткий психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва : Сфера, 2015. — 358 с.

Petrovskii A. V. Kratkii psikhologicheskii slovar' / A. V. Petrovskii, M. G. Yaroshevskii. — Moskva : Sfera, 2015. — 358 s.

11. Тест «Индекс отношения к здоровью» С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина [Электронный ресурс]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2022/02/17/s-deryabo-v-yasvin-indeks-otnosheniya-k> (дата обращения: 16.08.2023).

Test «Indeks otnosheniya k zdorov'yu» S. D. Deryabo, V. A. Yasvina [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2022/02/17/s-deryabo-v-yasvin-indeks-otnosheniya-k> (data obrashcheniya: 16.08.2023).

12. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения от 22 июля 1946 года [Электронный ресурс]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/901977493> (дата обращения: 30.10.2023).

Ustav (Konstitutsiya) Vsemirnoi organizatsii zdravookhraneniya ot 22 iyulya 1946 goda [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/901977493> (data obrashcheniya: 30.10.2023).

13. *Франкл В.* Экзистенциальный вакуум: вызов психиатрии / В. Франкл. — Санкт-Петербург : Речь, 2011. — 617 с.

Frankl V. Ekzistentsial'nyi vakuum: vyzov psikhiatrii / V. Frankl. — Sankt-Peterburg : Rech', 2011. — 617 s.

14. *Хакимова Г. А.* Формирование ценностного отношения к здоровью у детей : монография / Г. А. Хакимова, Г. Н. Гребенюк. — Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. — 175 с.

Khakimova G. A. Formirovanie tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u detei : monografiya / G. A. Khakimova, G. N. Grebenyuk. — Nizhnevartovsk : Izd-vo Nizhnevart. gumanit. un-ta, 2010. — 175 s.

15. *Царегородцев Г. И.* О системном, антидогматическом мышлении врача / Г. И. Царегородцев, И. И. Орехов // Здоровье — системное качество человека. — 1999. — Т. 6, № 2. — С. 97–105.

Tsaregorodtsev G. I. O sistemnom, antidogmaticheskom myshlenii vracha / G. I. Tsaregorodtsev, I. I. Orekhov // Zdorov'e — sistemnoe kachestvo cheloveka. — 1999. — T. 6, № 2. — S. 97–105.

16. *Шмойлова Н. А.* Психологические особенности ценностного отношения к здоровью личности с разным уровнем самоактуализации / Н. А. Шмойлова, Д. В. Каширский // Психолог. — 2019. — № 3. — С. 10–20.

Shmoilova N. A. Psikhologicheskie osobennosti tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu lichnosti s raznym urovnem samoaktualizatsii / N. A. Shmoilova, D. V. Kashirskii // Psikholog. — 2019. — № 3. — S. 10–20.

17. *Ярошевский М. Г.* Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / М. Г. Ярошевский. — Переизд. — Москва : Политиздат, 2016. — 368 с.

Yaroshevskii M. G. Psikhologiya v XX stoletii. Teoreticheskie problemy razvitiya psikhologicheskoi nauki / M. G. Yaroshevskii. — Pereizd. — Moskva : Politizdat, 2016. — 368 s.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

AGE PSYCHOLOGY

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2024_1_251

EDN: YKWLDD

А. В. Леушина

аспирант, ведущий специалист центра противодействия терроризму и экстремизму КемГУ, начальник проектного направления ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Факторы развития жизнестойкости в старшем школьном возрасте в научных трудах зарубежных и отечественных ученых

A. V. Leushina

Graduate Student, Leading Specialist of the Center for Combating Terrorism and Extremism of the Kemerovo State University, Head of the Project Direction of the Kemerovo State University

Factors in the Development of Resilience in High School Age in scientific works of foreign and Russian scientists

Целью статьи является освещение результатов исследования факторов, обуславливающих жизнестойкость личности в старшем школьном возрасте. Акцентируется внимание на проблеме современного образовательного процесса, предъявляющего высокие требования к психике учащихся старших классов, и жизнестойкости, как явления, способствующего успешному преодолению трудностей и адаптации к предъявляемым требованиям. Автором использован метод теоретического анализа научных источников, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции Пирсона). Описываются результаты корреляционного анализа, в которых эмоциональная сфера и ценностные ориентации рассматриваются как факторы жизнестойкости.

Ключевые слова: старший школьный возраст, старшеклассники, факторы жизнестойкости, жизнестойкость, эмоциональная сфера, ценностные ориентации.

Введение в проблему

Обучение в старших классах общеобразовательной школы отличается наличием своих специфических особенностей. Постоянно усложняются требования к психике учеников; внедряются и преобразуются

новые образовательные технологии; устанавливаются новые цели образовательного процесса; расширяется диапазон знаний, которые преподаются для усвоения.

Совместно со спецификой образовательной среды в настоящее время выделяются ее сложности, отражающиеся на поведении и эмоциональной сфере учащихся. Среди таких трудностей называются дистанционное обучение, разделение школ и классов на профильные типы, интенсивное межличностное взаимодействие, отсутствие в педагогическом процессе должного внимания к вопросам формирования эмоциональной сферы и ценностно-смысловых ориентаций личности. Особое место среди всех трудностей завершающего школьного периода жизни занимает процесс подготовки к сдаче экзаменов, результат которых во многом способен определить дальнейшие жизненные пути старших школьников [4]. Все особенности и трудности образовательной среды современных школ редко учитывают возрастную специфику личности молодых людей. Внимание современной образовательной среды к личностным особенностям старших школьников, в частности к эмоциональной сфере и ценностно-смысловым ориентациям как ключевым факторам их жизнестойкости, важно для успешного дальнейшего процесса социализации, профессионального становления и личностного развития.

Возрастной период старших школьников приходится на возраст 15–17 лет [1]. Этап старших классов можно назвать одним из самых важных в процессе полноценного становления личности человека, поскольку учащимися принимается решение о дальнейшем развитии в образовательной и профессиональной сферах. Процесс завершения обучения в основном образовательном учреждении и реализация выбранного пути не может не сопровождаться рядом трудностей, с которыми сталкивается каждый человек, преодолевает их по-своему и накапливает опыт неудач. Преодолению этих трудностей способствуют различные особенности личности, среди которых особое место занимает жизнестойкость.

Автором концепции жизнестойкости является С. Мадди, который в своих трудах акцентирует внимание на важности получаемой человеком информации и накоплении эмоционального опыта при взаимодействии с реальностью. На основании положений философской науки и собственной концепции, С. Мадди предложен термин *hardiness*, обозначающий устойчивость, выносливость. Жизнестойкость, согласно ученому, – это убеждения и способности человека, с помощью которых оказывается сопротивление негативным результатам стрессовых воздействий окружающего мира и сохраняется активность и внутренний баланс [16].

Вместе с этим в настоящее время наблюдается отсутствие единства знаний в понимании природы этого явления в целом, а также не в полной мере изучены вопросы, раскрывающие факторы становления и выражения жизнестойкости личности на разных жизненных этапах

человека. Одним из наиболее важных периодов, когда следует обратить внимание на факторы жизнестойкости, может выступать старший школьный возраст.

Среди зарубежных исследований можно обнаружить ряд трудов, освещающих факторы жизнестойкости в старшем школьном возрасте.

О значимых факторах, обуславливающих способность противостоять трудностям в процессе обучения у школьников, проведено исследование Л. Ф. Рохасом. Ученый пишет о том, что ключевыми защитными механизмами и факторами, определяющими способность школьников противостоять трудностям окружающей реальности, являются благополучная семейная обстановка и такие личностные особенности, как оптимизм, настойчивость и мотивация достижения [18]. С. М. Рейс в результате лонгитюдного исследования приходит к выводам, что факторами защиты и преодоления трудностей у школьников выступают поддержка взрослых, благоприятные контакты с успешными сверстниками, возможность получения дополнительного образования и расширения своих имеющихся знаний и компетенций, активность во внеурочных занятиях [17]. Зарубежные исследователи во главе с К. Фиорилли указывают на особенность выбора стратегий поведения в стрессе, ключевую роль в которых имеет актуальный эмоциональный интеллект обучающихся. Эмоциональный интеллект обуславливает более позитивное восприятие стрессовых событий и, как результат, повышает жизнестойкость. Эмоциональный интеллект учащихся в школе способствует формированию благоприятного и безопасного межличностного взаимодействия и препятствует эмоциональному истощению в образовательной деятельности за счет переоценки, изменения своего отношения к трудностям [19]. Г. Арастаман и А. Балчи описывают такие факторы формирования и проявления жизнестойкости у учащихся в старших классах школы, как школьная среда, отношение к ним учителей и особенности взаимодействия с ними, поддержка членов семьи и сверстников [14]. П. С. Диас описывает 4 ключевых защитных фактора школьника, способствующие его преодолению трудностей: домашнюю обстановку, школьную обстановку, общество и общение со сверстниками. А также автором акцентируется внимание на таких особенностях личности, которые являются важнейшими факторами жизнестойкости у обучающихся, как целеполагание и контроль поведения (сдерживание импульсивных реакций, выражение адекватных эмоций). Указанные П. С. Диасом 4 защитных фактора обучающегося способствуют формированию его личностных основ жизнестойкости: определения целей и саморегуляции поведения [15].

Жизнестойкость у учащихся школ, как указывает К. Явуз, развивается на основе положительных эмоциональных подкреплений в семье, активного участия в оказании помощи другим, самостоятельности и про-

цесса общения. Главными факторами, отражающими жизнестойкость, К. Явуз называет социальные способности, умение решать проблемы, интернальность, самостоятельность. В социальных способностях выделяются сопереживание, открытость к установлению контактов и общению. Умение решать проблемы отражается в гибкости ума, творческих способностях. Интернальность проявляется в контроле за принятием решений и ответственностью за их последствия. Самостоятельность находит свое отражение в виде самооценки, собственной эффективности деятельности и ее контроле [20].

Таким образом, ключевыми факторами жизнестойкости среди старших школьников в трудах зарубежных авторов выступают эмоциональная оценка учащимся своих социальных условий и образовательного процесса в целом, их готовность устанавливать контакты, поддерживать их, оценивать свои возможности и проявлять активность образовательной деятельности.

В трудах отечественных ученых также можно обнаружить взгляды и подходы, затрагивающие факторы жизнестойкости в старшем школьном возрасте.

В рамках формирования нравственности, воли и характера детей, обучающихся в школах, высказывали свои идеи в начале XX века Н. А. Добролюбов, Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский. Во взглядах ученых прослеживается определение таких факторов, обуславливающих жизнестойкость, как процесс воспитания воли и характера под воздействием педагогов и родителей; гармоничность развития физических и психологических возможностей учащихся. Ключевой категорией на тот момент для советских ученых выступала «нравственность», согласно которой учащийся воспитывался активным, трудолюбивым, честным и ответственным гражданином, способным преодолевать различного рода трудности и реализующим себя для блага общества. Позднее А. С. Макаренко были предложены идеи формирования такой личности ученика, которая бы эффективно функционировала в коллективе и успешно преодолевала возникающие трудности. Ученый называл дисциплину, интенсивное взаимодействие личности и ведущего коллектива, самостоятельные действия в его рамках в качестве ведущих факторов жизнестойкости будущего взрослого человека [12].

Согласно Д. А. Леонтьеву и Е. И. Рассказовой к факторам жизнестойкости относятся убеждения личности, на основе которых происходит восприятие реальности, наделение ее смыслами и преодоление трудностей. В трудах ученых прослеживается идея о динамичном характере жизнестойкости, ее подверженности изменениям как с внешней стороны школьника (общество, группа, сверстники), так и с внутренней (смысл, убеждения, оценка), что определяет неустойчивый характер факторов формирования жизнестойкости молодых людей [6].

Старшему школьному возрасту и юношескому периоду отечественными авторами отведена важная роль в формировании жизнестойкости молодых людей (М. И. Кондакова, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский) [3]. Сформированные в более раннем подростковом возрасте отношения с семьей и значимыми окружающими людьми отражаются на особенностях жизнестойкости личности. В период завершения школьного образования повышается самостоятельность, совершенствуются взаимоотношения с окружающими, семейные и дружеские установки, формируется специфичное мировоззрение и самоопределение, происходит выбор профессиональной деятельности. Описанные особенности могут в общих чертах найти свое отражение в мотивации, убеждениях, жизненных целях молодых людей, что и является фактором жизнестойкости [2].

Современные отечественные исследователи не снижают интерес к вопросам факторов жизнестойкости в старшем школьном возрасте. Исследователь Е. С. Легостаева описывает обнаруженные связи познавательной активности, мотивации учения и самооценки с жизнестойкостью. Автором указывается, что чем больше учащиеся заинтересованы в получении и применении знаний, чем выше и адекватнее они оценивают свои возможности, тем больше они ориентированы на самостоятельность, включенность в преодоление возникающих трудностей и обладают большей уверенностью и контролем над сложностями образовательного процесса [5]. Е. С. Набойченко анализируется связь эмоционального интеллекта с жизнестойкостью у учащихся старших классов. Автор указывает, что эмоциональный интеллект выступает в качестве адаптационного потенциала личности при ее межличностном взаимодействии с окружающими, что обуславливает создание эмоционально благоприятной обстановки и успешного преодоления трудностей [9]. О телесном образе «Я» и эмоциональном опыте старшеклассников как факторах их жизнестойкости пишет О. А. Юрина. Исследователем указывается, что фундаментом преодоления трудностей становится самопознание молодых людей, накопленный эмоционально-чувственный опыт. Одним из важных факторов, обуславливающих жизнестойкость, выступает своевременное выражение эмоций, снижение негативного воздействия переживаний на телесные ощущения. Таким образом, автор подчеркивает поддержание физического здоровья, формирование адекватного образа «Я», самооценки своего физического состояния, обуславливающих успешную адаптацию личности на этапе вхождения во взрослую жизнь, что и является фактором жизнестойкости в целом [13]. Н. Г. Манвелян акцентирует внимание на пространстве личности в старшем школьном возрасте. Исследователем описываются полученные результаты, отражающие самостоятельность в принятии решений, неприкосновенность своей личности и наличие подобных ценностей, обуславливающих жизнестойкость молодых людей в старшем школьном возрасте [8].

В настоящее время актуальность приобретают исследования, направленные на изучение эмоциональной компетентности личности, выступающей фактором жизнестойкости. Е. А. Фефеловой акцентируется внимание на способности регулировать эмоции у педагогов, обеспечивающих безопасное пространство для развития личности учащихся. Е. А. Клементинской описывается положительное воздействие развития навыков контроля и выражения эмоций на жизнестойкость специалистов помогающих профессий (педагогов, психологов, медиков и др.) [7]. О. А. Чаусовой описываются такие факторы, способствующие повышению жизнестойкости старшеклассников, как самооценка, компетентная коммуникация, установка на обеспечение благоприятных межличностных взаимоотношений, контроль поведения, обладание устойчивыми смысловыми ориентациями [11]. О. А. Одинцовой отмечается, что факторами жизнестойкости учеников старших классов на современном этапе выступают переоценка стрессовых ситуаций и отвлечение, обуславливающие снижение интенсивности негативных эмоций, выбор конструктивных способов преодоления трудностей, обеспечивающих успешную адаптацию личности [10].

Ранее в исследовании мы отмечали, что в настоящее время вопрос эмоциональной сферы, в частности эмоционального интеллекта, как фактора жизнестойкости хоть и привлекает внимание исследователей, но вместе с этим не имеет четкой сформированности и определенности, что обуславливает актуальность нашего дальнейшего исследования в данном направлении [7].

Мы выдвинули предположение о том, что факторами жизнестойкости у старшеклассников являются эмоциональный интеллект и ценностные ориентации, а именно чем выше общий эмоциональный интеллект и ценности познания, самооценности, ценности других и ценности общественно полезной деятельности, тем выше жизнестойкость у старшеклассников.

Методы. Для проверки выдвинутой гипотезы нами была составлена выборка из 84 учащихся 10-х и 11-х классов МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 99» г. Кемерово. Все участники исследования были проинформированы о целях психодиагностики, и было получено их информированное согласие. Преобладающее количество человек в выборке составили девушки (55 %). Большая часть обследуемых являются учащимися 11-х классов (61 %), оставшаяся часть выборки (39 %) — ученики 10-х классов. Для получения эмпирического материала использовались следующие методики: «Тест жизнестойкости», С. Мадди; «Тест эмоционального интеллекта», Д. В. Люсин; «Диагностика ценностных ориентаций старшеклассников», М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина.

Результаты

По результатам методики «Тест жизнестойкости» (С. Мадди) определено, что по шкале «Вовлеченность» большинство старшеклассников имеют средний уровень (62 %), по шкале «Контроль» большинство обследуемых характеризуется средним уровнем (51 %) и по 50 % респондентов обладают высокой и средней выраженностью принятия риска. По общему показателю жизнестойкости преобладающее количество учащихся старших классов (79 %) характеризуются средним уровнем. Обследуемые старшеклассники могут успешно преодолевать возникающие трудности в учебной деятельности: вовлечены в различные ситуации, стараются контролировать свое поведение для разрешения стрессовых ситуаций, могут задавать умеренное количество вопросов для уточнения информации, а также могут прибегать к рискованным действиям для получения нового опыта и разработке на этой основе новых решений. Вместе с этим у старшеклассников могут наблюдаться трудности с преодолением учебных проблем, им не всегда удается быть вовлеченными в разрешение сложных ситуаций, они могут сталкиваться с проблемами в получении информации и не формировать адекватного решения для преодоления трудностей, не имеют богатого опыта контроля поведения и жизненных обстоятельств, а также могут длительное время обдумывать все свои действия.

По результатам методики Д. В. Люсина «Тест эмоционального интеллекта» было определено, что преобладающее количество обследуемых старшеклассников характеризуются средним уровнем межличностного эмоционального интеллекта (64 %), внутриличностного эмоционального интеллекта (62 %), средней степенью выраженности понимания эмоций (62 %) и управления ими (62 %). По общему показателю эмоционального интеллекта преобладающее количество школьников характеризуются средним уровнем эмоционального интеллекта (54 %). Такие старшеклассники могут определять причины возникновения эмоций у себя и окружающих, дифференцировать их и на этой основе контролировать свое поведение при общении со сверстниками, преподавателями и родителями. Но также у обследуемых школьников в стрессовых ситуациях наблюдаются ошибки определения эмоций, их импульсивное проявление, низкая критичность выражаемого поведения в образовательном процессе, при интенсивном переживании негативной эмоции могут проявлять раздражительность, агрессию или избегать взаимодействия с одноклассниками, учителями.

По результатам использования методики «Диагностика ценностных ориентаций старшеклассников» М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой определили, что преобладающему количеству старшеклассников свойственно обладать средней выраженностью ценности познания (73 %), средней выраженностью ценности «Я» (60 %), средней выраженностью

ценности других людей (64 %), средней выраженностью ценности общественно полезной деятельности (90 %) и низкой ценностью ответственности (51 %). Обследованные старшекласники характеризуются наличием ценности образования и получения знаний, но вместе с этим у них наблюдаются сомнения в использовании полученных знаний, наличие неопределенности в самореализации в будущем. Они задумываются о способах самовыражения и самореализации, стараются уважать окружающих людей, но также могут испытывать трудности в установлении новых контактов и выражении конструктивного поведения. Старшекласники высоко оценивают общественно полезную деятельность, но не проявляют достаточной инициативы и самостоятельности или относятся к ней критично, с осторожностью. А также обследуемые старшекласники характеризуются отсутствием осознанного подхода к выбору модели поведения, избегают ответственности за свои поступки, они убеждены, что результат их деятельности — это стечение внешних обстоятельств.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы использовали коэффициент корреляции Пирсона. По результатам математико-статистической обработки данных было определено, что эмоциональный интеллект и смысловые ценности выступают факторами жизнестойкости. Были обнаружены прямые связи между жизнестойкостью и межличностным эмоциональным интеллектом ($r = 0,488$; $p \leq 0,01$), общим эмоциональным интеллектом ($r = 0,344$; $p \leq 0,01$), ценностью познания ($r = 0,318$; $p \leq 0,01$) и ценностью «Я» ($r = 0,583$; $p \leq 0,01$). Чем выше межличностный и общий эмоциональный интеллект, ценность познания и самооценность, тем выше жизнестойкость у старшекласников.

Обсуждение

Предположительно, полученный на основе математико-статистической обработки данных результат может быть обоснован осознанным управлением старшекласниками своими эмоциями, точным пониманием причин их возникновения, что расширяет их возможности быть вовлеченными и активными при общении с однокласниками и учителями для подготовки к приближающимся экзаменам, разрешения конфликтов с другими учителями или сверстниками. Старшекласники с высоким эмоциональным интеллектом могут проявлять больше сочувствия к окружающим людям, адаптировать к ним свое поведение, что обуславливает надежное расширение знакомств, обеспечивающих дополнительные ресурсы для решения трудностей и включенности в разрешение проблем.

Ценности познания и самооценность могут обеспечивать наличие убежденности у старшекласников о важности приобретения знаний и их использования в дальнейшей жизни для создания собственного благополучия, самореализации в жизни и преодоления возможных трудно-

стей. Также ценность знания о самих себе, адекватные представления о себе, способствующие наличию убежденности о важности своей личности для этого мира, могут обуславливать восприятие трудностей как возможностей для самовыражения, реализации своих личностных особенностей и способностей, на основе чего старшеклассники ориентированы на успех разрешения учебных и профессиональных проблем.

Выводы

Таким образом, были обнаружены значимые связи между эмоциональным интеллектом и смысловыми ценностями, которые на этой основе выступают факторами жизнестойкости. Были обнаружены прямые связи между жизнестойкостью и межличностным эмоциональным интеллектом ($r = 0,488$; $p \leq 0,01$), общим эмоциональным интеллектом ($r = 0,344$; $p \leq 0,01$), ценностью познания ($r = 0,318$; $p \leq 0,01$) и ценностью «Я» ($r = 0,583$; $p \leq 0,01$). Чем выше межличностный и общий эмоциональный интеллект, ценность познания и самооценность, тем выше жизнестойкость у старшеклассников.

Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что факторами жизнестойкости у старшеклассников являются эмоциональный интеллект и ценностные ориентации, а именно чем выше общий эмоциональный интеллект и ценности познания, самооценность, ценность других и ценность общественно полезной деятельности, тем выше жизнестойкость у старшеклассников, частично подтвердилась. Чем выше общий эмоциональный интеллект и ценности познания, самооценность, тем выше жизнестойкость. В дальнейших исследованиях мы планируем уточнить явление жизнестойкости, особенности ее проявлений среди старшеклассников и факторы, ее обуславливающие.

The purpose of the article is to highlight the results of a study of factors determining the resilience of an individual in high school age. Attention is focused on the problem of the modern educational process, which places high demands on the psyche of high school students, and resilience as a phenomenon that contributes to the successful overcoming of difficulties and adaptation to the requirements. The author used the method of theoretical analysis of scientific sources, psychodiagnostic testing, mathematical and statistical data processing (Pearson correlation coefficient). The results of a correlation analysis are described, in which the emotional sphere and value orientations are considered as factors of resilience.

Keywords: senior school age, high school students, factors of resilience, resilience, emotional sphere, value orientations.

Список литературы

1. Гуткина Н. И. Концепция Л. И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) / Н. И. Гуткина // Культурно-историческая психология. — 2018. — № 2. — С. 116–128.

Gutkina N. I. Kontseptsiya L. I. Bozhovich o stroenii i formirovanii lichnosti (kul'turno-istoricheskii podkhod) / N. I. Gutkina // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2018. — № 2. — S. 116–128.

2. *Дарвиш О. Б.* Особенности жизнестойкости старшеклассников и студентов / О. Б. Дарвиш // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 4 (71). — С. 356–358.

Darvish O. B. Osobennosti zhiznestoikosti starsheklassnikov i studentov / O. B. Darvish // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2018. — № 4 (71). — S. 356–358.

3. *Демина М. В.* Жизнестойкость в старшем школьном возрасте / М. В. Демина // Академическая публицистика. — 2023. — № 3-2. — С. 203–210.

Demina M. V. Zhiznestoikost' v starshem shkol'nom vozraste / M. V. Demina // Akademicheskaya publitsistika. — 2023. — № 3-2. — S. 203–210.

4. *Качимская А. Ю.* К вопросу о способах формирования психологической готовности обучающихся к экзаменам / А. Ю. Качимская, П. О. Ковтун // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — № 3. — С. 1–14.

Kachinskaya A. Yu. K voprosu o sposobakh formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti obuchayushchikhsya k ekzamenam / A. Yu. Kachinskaya, P. O. Kovtun // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2019. — № 3. — S. 1–14.

5. *Легостаева Е. С.* Жизнестойкость, самооценка и мотивация как личностные факторы успешности обучения старшеклассников / Е. С. Легостаева, Л. В. Оконеchnikova, Д. С. Денисова // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 8. — С. 149–156.

Legostaeva E. S. Zhiznestoikost', samoootsenka i motivatsiya kak lichnostnye faktory uspeshnosti obucheniya starsheklassnikov / E. S. Legostaeva, L. V. Okonechnikova, D. S. Denisova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 8. — S. 149–156.

6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — Москва : НПФ «Смысл», 2019. — 858 с.

Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti / D. A. Leont'ev. — Moskva : NPF «Smysl», 2019. — 858 s.

7. *Леушина А. В.* Методологические основы исследования эмоционального интеллекта, как фактора развития жизнестойкости старшеклассников / А. В. Леушина // International journal of medicine and psychology. — 2023. — № 2. — С. 150–155.

Leushina A. V. Metodologicheskie osnovy issledovaniya emotsional'nogo intellekta, kak faktora razvitiya zhiznestoikosti starsheklassnikov / A. V. Leushina // International journal of medicine and psychology. — 2023. — № 2. — S. 150–155.

8. *Манвелян Н. Г.* Особенности жизнестойкости у старшеклассников с разным уровнем суверенности психологического пространства личности / Н. Г. Манвелян // Наука, образование и инновации : сб. ст. Междунар. науч.–практ. конф. — [Б. м.] : [б. и.], 2016. — С. 184–189.

Manvelyan N. G. Osobennosti zhiznestoikosti u starsheklassnikov s raznym urovnem suverenosti psikhologicheskogo prostranstva lichnosti / N. G. Manvelyan // Nauka, obrazovanie i innovatsii : sb. st. Mezhdunar. nauch.–prakt. konf. — [B. m.] : [b. i.], 2016. — S. 184–189.

9. *Набойченко Е. С.* Связь эмоционального интеллекта и жизнестойкости у старшеклассников / Е. С. Набойченко, К. А. Кухлевская // Вестник Уральского государственного медицинского университета. — 2018. — № 4. — С. 44–48.

Naboichenko E. S. Svyaz' emotsional'nogo intellekta i zhiznestoikosti u starsheklassnikov / E. S. Naboichenko, K. A. Kухlevskaya // Vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta. — 2018. — № 4. — S. 44–48.

10. *Одинцова М. А.* Стресспреодолевающее поведение старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости / М. А. Одинцова // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2016. — № 2. — С. 191–198.

Odintsova M. A. Stresspreodolevayushchee povedenie starsheklassnikov s raznym urovnem zhiznestoikosti / M. A. Odintsova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. — 2016. — № 2. — S. 191–198.

11. *Чайсова О. А.* Особенности развития жизнестойкости старшеклассников в условиях современного образования / О. А. Чайсова // Нижегородское образование. — 2011. — № 4. — С. 167–172.

Chausova O. A. Osobennosti razvitiya zhiznestoikosti starsheklassnikov v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya / O. A. Chausova // Nizhegorodskoe obrazovanie. — 2011. — № 4. — S. 167–172.

12. *Чертыков И. Н.* Жизнестойкость как психолого-педагогическое понятие / И. Н. Чертыков // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 6. — С. 220–222.

Chertykov I. N. Zhiznestoikost' kak psikhologo-pedagogicheskoe ponyatie / I. N. Chertykov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2015. — № 6. — S. 220–222.

13. *Юрина О. А.* Развитие образа Я как фактор жизнестойкости в образовательной среде у старшеклассников и студентов / О. А. Юрина // Психология телесности: теоретические и практические исследования : сб. ст. II междунар. науч.-практ. конф. — [Б. м.] : [б. и.], 2009. — С. 205–213.

Yurina O. A. Razvitie obraza Ya kak faktor zhiznestoikosti v obrazovatel'noi srede u starsheklassnikov i studentov / O. A. Yurina // Psikhologiya telesnosti: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya : sb. st. II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — [B. m.] : [b. i.], 2009. — S. 205–213.

14. *Arastaman G.* Investigation of High School Students' Resiliency Perception in Terms of Some Variables / G. Arastaman, A. Balci // Educational Sciences: Theory and Practice. — 2013. — No. 2. — P. 922–928.

15. *Dias P. C.* Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self-regulation / P. C. Dias, I. Cadime // Psicologia educativa. — 2017. — No. 1. — P. 37–43.

16. *Henderson N.* Havens of Resilience / N. Henderson // Educational Leadership. — 2013. — No. 1. — P. 22–27.

17. *Reis S. M.* Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school / S. M. Reis, R. D. Colbert, T. P. Hébert // Roeper review. — 2005. — No. 2. — P. 110–120.

18. *Rojas L. F.* Factors affecting academic resilience in middle school students: a case study / L. F. Rojas // Gist : Education and Learning Research Journal. — 2015. — No. 11. — P. 63–78.

19. Trait Emotional Intelligence and School Burnout: The Mediating Role of Resilience and Academic Anxiety in High School / C. Fiorilli, E. Farina, I. Buonomo [et al.] // International journal of environmental research and public health. — 2020. — № 9. — P. 30–58.

20. *Yavuz K.* Psychological Resilience in Children and Adolescents: The Power of Self-Recovery / K. Yavuz // Current Approaches in Psychiatry = Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. — 2023. — No. 15. — P. 112–131.

Н. В. Зверева

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
отдел медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр пси-
хического здоровья». ORCID: 0000-0003-3817-2169

А. А. Сергиенко

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник,
отдел медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр пси-
хического здоровья». ORCID: 0000-0002-4511-2503

М. В. Зверева

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
отдел медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр пси-
хического здоровья». ORCID: 0000-0001-9036-9503

С. Е. Строгова

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
отдел медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр пси-
хического здоровья». ORCID: 0000-0002-1777-3670

Д. С. Клак

отдел медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр пси-
хического здоровья»

Е. А. Антонова

отдел медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр пси-
хического здоровья»

**Применение методики «таблицы Шульте»
в детско-подростковом возрасте:
новые варианты анализа, нормативы**

N. V. Zvereva

Ph. D. (Psychology), Leading Research Worker of the Medical
Psychology, FSBSI "Mental Health Research Centre". ORCID:
0000-0003-3817-2169

A. A. Sergienko

Ph. D. (Psychology), Leading Research Worker of the Medical
Psychology, FSBSI "Mental Health Research Centre". ORCID:
0000-0002-4511-2503

M. V. Zvereva

Ph. D. (Psychology), Senior Research Worker of the Medical
Psychology, FSBSI "Mental Health Research Centre". ORCID:
0000-0001-9036-9503

S. E. Strogova

Ph. D. (Psychology), Senior Research Worker of the Medical
Psychology, FSBSI "Mental Health Research Centre". ORCID:
0000-0002-1777-3670

D. S. Klak

Junior Researcher of the Medical Psychology Branch, FSBSI
“Mental Health Research Centre”

E. A. Antonova

Clinical Research Assistant of the Medical Psychology Branch,
FSBSI “Mental Health Research Centre”

Application of the “Schulte table” Method in Children and Adolescents: New Analysis Options, Normative Data

Таблицы Шульте являются традиционной методикой оценки внимания и умственной работоспособности у детей и подростков. Предлагается обновленный вариант оценки данных методики «таблицы Шульте», наряду с привычными эффективностью, психической устойчивостью и вработываемостью авторы вводят оценку новых параметров времени поиска чисел: «флуктуация» (отношение суммы разностей по модулю между последовательными таблицами к общему суммарному времени) и «дельта» (разница минимума и максимума времени). Цель работы — представить новые способы обработки результатов по таблицам Шульте и сопоставить их с уже зарекомендовавшими себя ранее. Вторая базовая задача публикации — обновить нормативные данные. Представлены данные обследования 239 детей и подростков практической нормы в возрасте от 7 до 17 лет (средний возраст 11,9 года), учащихся средних школ Москвы и других городов РФ, разделенных по возрасту на группы 7–8 лет, 9–10 лет, 11–12 лет, 13–15 лет и 16–17 лет. Среди них 109 мальчиков и 129 девочек. Получены следующие основные результаты: на динамические показатели внимания (на все характеристики) оказывают влияние возрастные характеристики, а не половые различия; влияние пола на эффективность работы обнаружено в возрастном диапазоне 9–10 лет. Показатели «вработываемость» и «психическая устойчивость» примерно одинаковые во всех группах. Представлены нормативы для всех выделенных параметров анализа по 5 возрастным группам обследованных детей и подростков практической нормы.

Ключевые слова: дети и подростки, психическая патология и нарушения развития, таблицы Шульте, параметры анализа, зрительное внимание.

Методика «таблицы Шульте» широко используется для исследования темпа сенсомоторных реакций, отдельных свойств внимания и уровня психической устойчивости в норме и при психической патологии [1; 9; 20; 21]. Обновление методического инструментария является актуальной задачей, с учетом изменяющихся условий развития детей и подростков, об этом пишут отечественные и зарубежные специалисты [4; 6; 13].

Методика зарекомендовала себя в качестве надежного диагностического метода в нейро- и патопсихологическом обследованиях взрослых [5; 17; 21], а также детей (от 6–7 лет), в частности детей с РАС и другими видами психической патологии [6; 7; 8; 10; 12; 15; 19]. В настоящее время методика активно используется в мультидисциплинарных научных исследованиях с оценкой возрастного и психофизиологического факторов в развитии внимания [13; 14; 16; 25; 26]. Кроме того, методика успешно применяется для развития навыков чтения в младшем школьном возрас-

те [22]. Осуществляя поиск чисел, ребенку необходимо фокусировать взгляд на центральной ячейке таким образом, чтобы видеть таблицу целиком. В процессе выполнения упражнений тренируется периферическое зрение, что позволяет увеличить скорость чтения за счет расширения поля восприятия читаемого текста. По результатам зарубежных исследований, выполнение методики вызывает изменения активности головного мозга, в частности распределения альфа- и бета-ритмов в коре больших полушарий, что может использоваться в качестве маркера для оценки внимания [24].

В оценке психического развития школьников, развития их внимания и умственной работоспособности многие годы применяется хорошо зарекомендовавшее себя диагностическое средство «таблицы Шульте». Они рекомендуются к применению в психологии развития, в нейропсихологии, в коррекционно-развивающей работе, при нарушениях нервно-психического развития [1; 5]. В пособии Т. Г. Богдановой (1994) представлены стимульный материал, инструкция и нормативные данные для младших школьников [2]. В методических рекомендациях Н. В. Зверевой и др. приведены также процедурные параметры проведения методики «таблицы Шульте», даны возрастные нормативы, полученные в 2012–2017 гг. по времени поиска чисел для каждой из 5 таблиц (в секундах) и также по всем другим показателям [11].

Имеющиеся в распоряжении психологов представления о нормативах нуждаются в уточнении, с учетом изменения ситуации развития (образовательной и социальной, «жизнь в цифровом мире») [6; 13; 16]. Предлагаемые нами новые способы обработки результатов дают возможность более дифференцированной оценки состояния внимания, с точки зрения как успешного функционирования, так и выявления возможных нарушений.

Цель работы: представить новые способы обработки результатов по таблицам Шульте и сопоставить их с уже зарекомендовавшими себя ранее. Вторая базовая задача публикации — обновить нормативные данные.

Описание выборки

В программу исследования были включены 239 испытуемых, учащихся средних школ Москвы и других городов РФ, дети и подростки в возрасте от 7 до 17 лет. Средний возраст по всей группе испытуемых 12 лет, гендерное распределение — 110 мальчиков и 129 девочек. Критерии исключения: дети и подростки с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья). Все дети и подростки на момент исследования посещали школу. Испытуемые разделены на группы по возрасту: 7–8 лет, 9–10 лет, 11–12 лет, 13–15 лет и 16–17 лет. В таблице 1 представлены выборки с учетом деления на возрастные группы.

Таблица 1

Выборка испытуемых с учетом разделения на возрастные группы

Возрастные группы	7–8 лет	9–10 лет	11–12 лет	13–15 лет	16–17 лет
Количество испытуемых	23	50	72	79	15
Количество мальчиков	7	30	33	34	6
Количество девочек	15	20	39	45	10
Средний возраст (лет)	7,7	10	11,5	14,1	16,1

Разделение на группы по возрасту с шагом в 2 года обусловлено как материалом, так и тем, что это позволило отделить младших школьников и младших подростков в отдельные подгруппы.

Методы исследования

Экспериментально-психологическая методика. В исследовании применялась широко распространённая методика для оценки параметров зрительного внимания «таблицы Шульте» [1; 11; 15; 17]. Использовалось 5 таблиц, 4 из которых задавались инструкцией, в которой просили найти, показать и назвать вслух числа по порядку на время. А в последней, 5-й таблице вводился дополнительный мотивирующий акцент — сделать как можно лучше, быстрее. Наряду с традиционными способами оценки результатов, такими как «эффективность работы» (ЭР), «вработываемость» (ВР), «психическая устойчивость» (ПУ), разработаны дополнительные параметры: «флуктуация», «дельта», «эффективность работы 1–4-й таблицы» ЭР(1–4). «Флуктуация» (f) — отношение суммы разностей по модулю между временем нахождения стимулов на последовательных таблицах к общему суммарному времени нахождения стимулов на всех таблицах (процентное отношение). Формула:

$$F = |t_2 - t_1| + |t_3 - t_2| + |t_4 - t_3| + |t_5 - t_4| / (t_1 + t_2 + t_3 + t_4 + t_5) * 100 (\%).$$

«Дельта» (d) — разница минимума и максимума времени нахождения стимулов на таблицах ($t_{\max} - t_{\min}$). Параметр ЭР(1–4) введен, в контексте проводимого исследования, для оценки поиска чисел без мотивирующей инструкции для возможности оценить влияние мотивирующей инструкции на эффективность поиска. Введенные параметры, по нашему мнению, указывают, с одной стороны, на степень разбалансированности фактора общей нейродинамики, с другой стороны, параметр d (дельта) может указывать на специфику восприятия и мотивационного фактора, а не только на динамику темпа деятельности. Эти данные особенно ценны в условиях клиники психических нарушений и могут помочь не только при дифференциации нормы от нарушений психического развития, но и при дифференциации внутри клинических групп (факторов болезни-диагноза).

Математические методы анализа. Для анализа полученных результатов были использованы следующие методы статистической обработки данных: описательная статистика, регрессионный анализ, анализ связанных выборок с помощью критерия Вилкоксона, непараметрический критерий Краскела — Уоллиса. С помощью регрессионного анализа были получены данные по влиянию половозрастных параметров на показатели внимания. Непараметрический анализ позволит уточнить различия между динамическими параметрами методики (ЭР, ВР, ПУ, флуктуация, дельта и мотивирующая таблица) и выявить точки изменения внимания в каждом возрастном диапазоне. Анализ связанных выборок по критерию Вилкоксона позволяет обнаружить влияние мотивации на выполнение методики в каждом возрастном диапазоне.

Результаты и обсуждение

Нормативные данные (средние значения и стандартные отклонения) по основным параметрам методики «таблицы Шульте» по возрастным группам представлены в таблице 2.

Исходя из полученных данных по основному параметру «эффективность работы» (ЭР) — в исследованных нормотипичных возрастных группах виден тренд на *постепенное уменьшение* среднего времени нахождения стимулов, начиная с девятилетнего возраста, и достаточно *резкий скачок* снижения времени нахождения стимулов в возрасте между 7–8 и 9–10 годами. По параметру «флуктуация» (f) также наблюдается тренд на постепенное снижение процента флуктуаций и внутригрупповых отклонений с возрастом. Начиная с 10-летнего возраста средние значения флуктуаций не имеют достоверных различий (изменяются незначительно), хотя тренд остается прежним. Параметр «дельта» также показывает схожий тренд возрастного развития. Параметры «вработываемость» (ВР) и «психическая устойчивость» (ПУ) показали слабую зависимость от возраста испытуемых, достоверных отличий не обнаружено даже между крайними возрастными группами.

Полученные результаты соответствуют представлениям [3; 14; 16] о том, что к девятилетнему возрасту у нормотипичных детей произвольное внимание и в целом произвольные формы деятельности приобретают определенную степень сформированности и дальнейшее их улучшение с возрастом не столь значительно. Это также соответствует нейropsychологическим представлениям о периоде созревания и формирования «лобных функций» в детском возрасте.

Новый, введенный нами параметр «флуктуация» (f) определяет величину флуктуации концентрации зрительного внимания во времени и, в наибольшей степени, связан с нейродинамическим компонентом деятельности. По нашему мнению, этот параметр показывает

степень разбалансированности процессов торможения-возбуждения (истощаемость психической деятельности, слабость энергетического нейропсихологического фактора). В теории, при нормотипичном развитии этот параметр не сильно зависит от возраста, но сильно зависит от функционального состояния энергетического нейропсихологического фактора. В проведенном исследовании мы, с одной стороны, нашли подтверждение этому факту, так, начиная с 10-летнего возраста изменение средних величин f незначительно. Но, с другой стороны, обнаружено, что в возрасте 7–8 лет средние значения параметра f значимо выше. Это может указывать на функциональную недостаточность динамических показателей внимания в этом возрасте, но возможно это связано и с недостаточным количеством испытуемых в этой возрастной группе. Последнее требует продолжения исследования с целью уточнения нормативных данных.

Таблица 2

**Нормативные данные
(средние значения и стандартные отклонения)
по основным параметрам теста «таблицы Шульте»
по возрастным группам**

Возрастные группы	7–8 лет	9–10 лет	11–12 лет	13–15 лет	16–17 лет
Флуктуация (f)					
Среднее значение	19 %	15 %	13 %	13 %	12 %
Стандартное отклонение	13 %	7 %	5 %	6 %	4 %
Эффективность работы (ЭР)					
Среднее значение	79,4	51,3	46,5	36,8	33,6
Стандартное отклонение	27,6	14,1	11,8	7,9	5,4
Врабатываемость (ВР)					
Среднее значение	0,98	0,96	0,98	1,01	1,04
Стандартное отклонение	0,16	0,15	0,14	0,15	0,14
Психическая устойчивость (ПУ)					
Среднее значение	1,11	1,03	1,01	0,97	0,98
Стандартное отклонение	0,19	0,17	0,16	0,13	0,1
Дельта					
Среднее значение	38,86	20,46	17,41	13,5	11,5
Стандартное отклонение	25,38	9,95	9,22	8,3	4,48

Для определения влияния возрастных, половых характеристик, а также обучения (класс) на показатели внимания был проведен множественный регрессионный анализ. Результаты значимых влияний представлены в таблице ниже.

Таблица 3

**Значимые результаты множественного регрессионного анализа
(оценка влияния возраста, класса обучения и пола испытуемых)**

	Возраст		Класс		Пол	
	Т	Значи- мость	Т	Значи- мость	Т	Значи- мость
Эффективность работы (ЭР)	-12,193	0,000	-11,804	0,000	1,334	0,184
Врабатываемость (ВР)	2,136	0,034	2,264	0,024	1,029	0,305
Психическая устойчивость (ПУ)	-3,216	0,001	-3,128	0,002	-0,564	0,573
Флуктуация (f)	-2,791	0,006	0,486	0,628	1,564	0,119
Дельта	-7,664	0,000	0,548	0,584	1,528	0,128
Мотивирующая таблица	-10,148	0,000	0,546	0,586	0,742	0,459

На динамические показатели внимания (на все анализируемые характеристики) оказывают влияние прежде всего возрастные параметры, а не половые различия. На часть различий оказывает влияние также класс обучения, кроме показателей «флуктуация», «дельта» и «мотивирующая таблица».

Влияние одновременно пола и класса обучения на эффективность работы была обнаружена в возрастном диапазоне 9–10 лет. Показатели и уровень значимости представлены в таблице 4 ниже. На остальные показатели: «вraбатываемость», «психическая устойчивость», «флуктуация», «дельта» и «мотивирующая таблица» — ни пол, ни класс обучения не оказывают значимого влияния ни в одном возрастном диапазоне.

Таблица 4

**Пример влияния пола и класса обучения
на эффективность работы у младших школьников**

Модель «влияние класс+пол для 9–10 лет на ЭР»		
	Т	Значимость
Класс	-2,677	0,010
Пол	2,117	0,040

Для оценки мотивирующей инструкции в процессе выполнения методики был введен новый показатель — ЭР(1–4) — эффективность рабо-

ты с 1-й по 4-ю таблицу, который рассчитывается как среднее арифметическое временных показателей выполнения всех таблиц Шульте, за исключением 5-й таблицы, которая дается с мотивирующей инструкцией («постарайся выполнить таблицу быстрее предыдущих»). Был использован критерий Вилкоксона для связанных выборок: ни в одной возрастной группе не обнаружено влияние мотивирующей инструкции на время выполнения последней таблицы.

Для уточнения влияния возрастных различий был проведен непараметрический анализ с помощью критерия Краскела — Уоллиса для всех показателей методики по всем возрастным диапазонам. Получены следующие результаты, которые представлены ниже в таблице 5.

Таблица 5

**Влияние возрастных различий
на показатели методики таблицы Шульте**

	Статистика критерия	Уровень значимости
Эффективность работы (ЭР)	86,689	0,000
Дельта	39,235 ^a	0,000
Эффективность работы (1-4) (ЭР(1-4))	87,650 ^a	0,000
Мотивирующая таблица	67,357 ^a	0,000

Для того чтобы посмотреть, как меняется возрастная динамика внутри каждого параметра, применен непараметрический критерий Краскела — Уоллиса для парного сравнения возрастных групп. Для параметра ЭР обнаружены различия для всех возрастных пар, кроме пар «11–12 лет — 9–10 лет» и «16–17 лет — 13–15 лет». Для параметра «дельта» также нет различий в парах «11–12 лет — 9–10 лет» и «16–17 лет — 13–15 лет». То же самое получено для параметров ЭР(1–4) и «мотивирующая таблица» — нет различий между возрастами «11–12 лет — 9–10 лет» и «16–17 лет — 13–15 лет». Достоверные различия обнаружены между группами детей 7–8 лет и 9–10 лет (по всем четырем показателям). Таким образом, можно предполагать, что в период с 9 до 12 лет, а также с 13 до 17 практически не изменяются динамические характеристики. Переломный момент в динамических показателях внимания происходит в возрасте 12–13 лет. Показатели «вработываемость», «флуктуация» и «психическая устойчивость» примерно одинаковые во всех возрастных группах, между ними не обнаружено различий.

Полученные в исследовании данные о применении новых показателей выполнения методики «таблицы Шульте» детьми и подростками в возрасте от 7 до 17 лет достоверно демонстрируют, что эти показатели вносят свой вклад в оценку становления параметров внимания в широком возрастном диапазоне. Тот факт, что между двумя младшими воз-

растными группами обнаружены достоверные отличия по всем 4 показателям, а в старших возрастных группах этого не наблюдается, указывает на то, что именно в младшем школьном возрасте наиболее интенсивно становление динамических параметров внимания. Эти данные соответствуют представлениям возрастной психологии и нейропсихологии детского возраста [3; 4; 13; 18; 23].

Выводы

1. Получены обновленные данные по значениям традиционных и новых показателей выполнения методики «таблицы Шульте» детьми и подростками в норме развития.

2. Выявлено влияние фактора возраста на все анализируемые показатели выполнения методики «таблицы Шульте» детьми и подростками в норме развития («эффективность работы», «вработываемость», «психическая устойчивость», «флуктуация», «дельта»).

3. Выявлен возрастной диапазон с максимальными сдвигами в сторону улучшения показателей — от 7–8 до 9–10 лет, причем в последнем возрастном периоде на показатели выполнения методики влияют факторы и возраста, и пола, и класса обучения.

4. Обнаружено положительное влияние возраста на следующие показатели методики «таблицы Шульте»: «эффективность работы» (общая и по 4 таблицам), «дельта» и «мотивирующая инструкция».

5. Полученные данные позволяют определить переломный момент в динамических показателях внимания, который происходит к возрасту 12–13 лет.

6. Динамические показатели внимания в период младшего и старшего подросткового возраста меняются незначительно, а показатели «вработываемость», «флуктуация» и «психическая устойчивость» примерно одинаковые во всех возрастных группах (изменяются незначительно), но тренд на уменьшение сохраняется, в результате чего различия между самой младшей и самой старшей из исследованных групп оказываются значимыми.

Schulte tables are a traditional method for assessing attention and mental performance in children and adolescents. An updated version of the evaluation of data from the Schulte table methodology is proposed, along with the usual efficiency, mental stability and workability, the authors introduce an assessment of new parameters for the time of searching for numbers: fluctuation (the ratio of the sum of differences in absolute value between successive tables to the total cumulative time) and delta (the difference between the minimum and maximum time). The purpose of the work is to present new ways of processing results from Schulte tables and compare them with previously proven ones. The second basic purpose of publication is to normative data. Presented are survey data of 239 children and adolescents of the practical norm aged from 7 to 17 years (average age 11.9 years), students of secondary schools in Moscow and other cities of the Russian Federation, divided by age into groups 7–8 years, 9–10 years, 11–12 years old, 13–15 years old and 16–17 years old. Among them are 109 boys and 129 girls. The following

main results were obtained: dynamic indicators of attention (ALL characteristics) are influenced by age characteristics, and not by gender differences; the influence of gender on work efficiency was found in the age range of 9–10 years. The indicators “Workability” and “Mental Stability” are approximately the same in all groups. Standards for all selected analysis parameters for 5 age groups of examined children and adolescents are presented as a practical norm.

Keywords: children and adolescents, mental pathology and developmental disorders, Schulte tables, analysis parameters, visual attention.

Список литературы

1. Бизюк А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования : метод. пособие / А. П. Бизюк. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 399 с.
Bizyuk A. P. Kompendium metodov neiropsikhologicheskogo issledovaniya : metod. posobie / A. P. Bizyuk. — Sankt-Peterburg : Rech', 2005. — 399 s.
2. Богданова Т. Г. Диагностика познавательной сферы ребенка / Т. Г. Богданова, Т. В. Корнилова. — Москва : Роспедагентство, 1994. — 72 с.
Bogdanova T. G. Diagnostika poznavatel'noi sfery rebenka / T. G. Bogdanova, T. V. Kornilova. — Moskva : Rospedagentstvo, 1994. — 72 s.
3. Виленская Г. А. Исполнительные функции: природа и развитие / Г. А. Виленская // Психологический журнал / ред. А. Л. Журавлев. — 2016. — Т. 37, № 4. — С. 21–31. — DOI: 10.31857/S20000392-8-1
Vilenskaya G. A. Ispolnitel'nye funktsii: priroda i razvitie / G. A. Vilenskaya // Psikhologicheskii zhurnal / red. A. L. Zhuravlev. — 2016. — T. 37, № 4. — S. 21–31. — DOI: 10.31857/S20000392-8-1
4. Григорьева И. К. Особенности развития внимания младших школьников / И. К. Григорьева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 3. — С. 22–23.
Grigor'eva I. K. Osobennosti razvitiya vnimaniya mladshikh shkol'nikov / I. K. Grigor'eva // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. — 2016. — № 3. — S. 22–23.
5. Давтян Е. Н. Общая психопатология и патопсихологическая диагностика: клинические примеры из практики психиатрического стационара : учебно-методическое пособие / Е. Н. Давтян, С. И. Беляева. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 124 с.
Davtyan E. N. Obshchaya psikhopatologiya i patopsikhologicheskaya diagnostika: klinicheskie primery iz praktiki psikhiatricheskogo statsionara : uchebno-metodicheskoe posobie / E. N. Davtyan, S. I. Belyaeva. — Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2022. — 124 s.
6. Желяскова С. И. Исследование нарушения внимания у детей младшего школьного возраста / С. И. Желяскова // Научный журнал. — 2021. — № 2 (57). — С. 89–91. — DOI: 10.24411/2413-7081-2021-10206
Zhelyaskova S. I. Issledovanie narusheniya vnimaniya u detei mladshego shkol'nogo vozrasta / S. I. Zhelyaskova // Nauchnyi zhurnal. — 2021. — № 2 (57). — S. 89–91. — DOI: 10.24411/2413-7081-2021-10206
7. Зверева Н. В. Исследование индивидуальной динамики в когнитивной деятельности младших школьников с эндогенной психической патологией / Н. В. Зверева, Н. С. Рыжакова // Психологическая диагностика. — 2017. — № 2. — С. 55–70.
Zvereva N. V. Issledovanie individual'noi dinamiki v kognitivnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov s endogennoi psikhicheskoi patologiei / N. V. Zvereva, N. S. Ryzhakova // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2017. — № 2. — S. 55–70.
8. Зверева Н. В. О некоторых особенностях внимания у детей и подростков, больных шизофренией / Н. В. Зверева // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2011. — № 1. — С. 32.

Zvereva N. V. O nekotorykh osobennostyakh vnimaniya u detei i podrostkov, bol'nykh shizofreniei / N. V. Zvereva // Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov. — 2011. — № 1. — S. 32.

9. Зверева Н. В. Подход к оценке когнитивного дефекта при шизофрении детей и подростков / Н. В. Зверева, С. Е. Строгова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2013. — № 2. — С. 94–100.

Zvereva N. V. Podkhod k otsenke kognitivnogo defekta pri shizofrenii detei i podrostkov / N. V. Zvereva, S. E. Strogova // Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov. — 2013. — № 2. — S. 94–100.

10. Каримулина Е. Г. Направленность внимания у детей с РАС / Е. Г. Каримулина, Н. Г. Хлюстова // Аутизм и нарушения развития. — 2020. — № 4. — С. 33–42. — DOI: 10.17759/autdd.2020180404

Karimulina E. G. Napravlennost' vnimaniya u detei s RAS / E. G. Karimulina, N. G. Khlyustova // Autizm i narusheniya razvitiya. — 2020. — № 4. — S. 33–42. — DOI: 10.17759/autdd.2020180404

11. Клинико-психологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (память и внимание) / Н. В. Зверева, А. И. Хромов, А. А. Сергиенко, А. А. Коваль-Зайцев. — Москва : Сам полиграфист, 2017. — 48 с.

Kliniko-psikhologicheskie metodiki otsenki kognitivnogo razvitiya detei i podrostkov pri endogennoi psikhicheskoi patologii (pamyat' i vnimanie) / N. V. Zvereva, A. I. Khromov, A. A. Sergienko, A. A. Koval'-Zaitsev. — Moskva : Sam poligrafist, 2017. — 48 s.

12. Коваль-Зайцев А. А. Оценка произвольного внимания у подростков с эндогенной психической патологией: новые средства диагностики / А. А. Коваль-Зайцев // Психологическая диагностика. — 2017. — № 2. — С. 31–40.

Koval'-Zaitsev A. A. Otsenka proizvol'nogo vnimaniya u podrostkov s endogennoi psikhicheskoi patologiei: novye sredstva diagnostiki / A. A. Koval'-Zaitsev // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2017. — № 2. — С. 31–40.

13. Ксенда О. Г. Особенности внимания современных подростков / О. Г. Ксенда // Журнал Белорусского государственного университета. Серия: Философия. Психология. — 2020. — № 2. — С. 98–107.

Ksenda O. G. Osobennosti vnimaniya sovremennykh podrostkov / O. G. Ksenda // Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. — 2020. — № 2. — S. 98–107.

14. Мачинская Р. И. Созревание регуляторных структур мозга и организация внимания у детей младшего школьного возраста / Р. И. Мачинская, Е. В. Крупская // Когнитивные исследования : сб. науч. трудов. Т. 2. — [Б. м.] : [б. и.], 2008. — С. 32–48.

Machinskaya R. I. Sozrevanie regul'yatornykh struktur mozga i organizatsiya vnimaniya u detei mladshego shkol'nogo vozrasta / R. I. Machinskaya, E. V. Krupskaya // Kognitivnye issledovaniya : sb. nauch. trudov. T. 2. — [B. m.] : [b. i.], 2008. — S. 32–48.

15. Методика Таблицы Шульте в детской клинической психологии: новые варианты анализа / Н. В. Зверева, А. А. Сергиенко, М. В. Зверева [и др.] // Матер. IX междунар. конф. «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии» (Ереван, 2023). — Ереван : [б. и.], 2023. — С. 159–161.

Metodika Tablitsy Shul'te v detskoj klinicheskoi psikhologii: novye varianty analiza / N. V. Zvereva, A. A. Sergienko, M. V. Zvereva [i dr.] // Mater. IX mezhdunar. konf. «Aktual'nye problemy teoreticheskoi i prikladnoi psikhologii» (Erevan, 2023). — Erevan : [b. i.], 2023. — S. 159–161.

16. Попрядухина Н. Определение психолого-педагогических условий развития произвольного внимания в младшем школьном возрасте / Н. Попрядухина // Scientific-theoretical journal of International education research. — 2023. — № 2. — С. 4–11.

Popryadukhina N. Opredelenie psikhologo-pedagogicheskikh uslovii razvitiya proizvol'nogo vnimaniya v mladshem shkol'nom vozraste / N. Popryadukhina // Scientific-theoretical journal of International education research. — 2023. — № 2. — S. 4–11.

17. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии / С. Я. Рубинштейн. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 1999. — 448 с.

Rubinshtein S. Ya. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii / S. Ya. Rubinshtein. — Moskva : EKSMO-Press, 1999. — 448 s.

18. *Семенова О. А.* Формирование произвольной регуляции деятельности и ее мозговых механизмов в онтогенезе / О. А. Семенова // Физиология человека. — 2007. — № 3. — С. 115–127.

Semenova O. A. Formirovanie proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti i ee mozgovykh mekhanizmov v ontogeneze / O. A. Semenova // Fiziologiya cheloveka. — 2007. — № 3. — S. 115–127.

19. *Хромов А. И.* Динамика памяти и внимания у детей и подростков с эндогенными психическими заболеваниями в процессе фармакотерапии / А. И. Хромов // Психологические исследования. — 2011. — № 18. — DOI: 10.54359/ps.v4i18.833

Khromov A. I. Dinamika pamyati i vnimaniya u detei i podrostkov s endogennymi psikhicheskimi zabolevaniyami v protsesse farmakoterapii / A. I. Khromov // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2011. — № 18. — DOI: 10.54359/ps.v4i18.833

20. *Худик В. А.* Экспериментальное изучение простых сенсомоторных реакций с помощью Таблиц Шульте / В. А. Худик // Коррекционно-педагогическое образование. — 2018. — № 1. — С. 86–91.

Khudik V. A. Eksperimental'noe izuchenie prostykh sensomotornykh reaktsii s pomoshch'yu Tablits Shul'te / V. A. Khudik // Korrektsionno-pedagogicheskoe obrazovanie. — 2018. — № 1. — S. 86–91.

21. *Цыганков Б. Д.* Особенности когнитивных нарушений у больных с коморбидными рекуррентными аффективным и паническим расстройствами / Б. Д. Цыганков, И. А. Пастух // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 2020. — № 7. — С. 23–28. — DOI: 10.17116/JNEVRO202012007123

Tsygankov B. D. Osobennosti kognitivnykh narushenii u bol'nykh s komorbidnymi rekurrentnymi affektivnym i panicheskim rasstroistvami / B. D. Tsygankov, I. A. Pastukh // Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii im. S. S. Korsakova. — 2020. — № 7. — S. 23–28. — DOI: 10.17116/JNEVRO202012007123

22. *Шигина И. А.* Таблицы Шульте в начальных классах как средство освоения навыка скороочтения / И. А. Шигина // Современная начальная школа. — 2021. — № 28. — С. 46–50.

Shigina I. A. Tablitsy Shul'te v nachal'nykh klassakh kak sredstvo osvoeniya navyka skorochteniya / I. A. Shigina // Sovremennaya nachal'naya shkola. — 2021. — № 28. — S. 46–50.

23. *Anderson V.* Assessing executive functions in children: biological, psychological, and developmental considerations / V. Anderson // Pediatric Rehabilitation. — 2001. — Vol. 4, № 3. — DOI: 10.1080/713755568

24. *Grubov V.* Attention state of children during Schulte tables task / V. Grubov, V. Maksimenko, S. Kurkin [et al.] // International Conference Nonlinearity, Information and Robotics (NIR) / IEEE. — 2020. — 28 December. — DOI: 10.1109/NIR50484.2020.9290231

25. *Hramov A. E.* Network Structure of Children's Brain during Schulte Table Task / A. E. Hramov // International Conference Nonlinearity, Information and Robotics (NIR) / IEEE. — 2020. — P. 1–2.

26. Monitoring the cortical activity of children and adults during cognitive task completion / M. V. Khranova, A. Kuc, V. Maksimenko, N. Frolov // Sensors. — 2021. — No. 18. — P. 6021. — DOI: 10.3390/s21186021

М. Н. Кузнецова

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Института образования и практической психологии Челябинского государственного университета. ORCID: 0000-0001-8981-5481

Л. С. Рычкова

доктор медицинских наук, профессор кафедры общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования факультета психологии ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ). ORCID: 0000-0002-7280-0723

Семейное окружение как фактор деструктивного поведения подростка

М. N. Kuznetsova

Ph. D. (Psychology), Senior Lecturer of Special and Clinical Psychology, Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0001-8981-5481

L. S. Rychkova

Dr. Sci. (Medicine), Professor of the Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychological Counseling, Faculty of Psychology, South Ural State University (NRU). ORCID: 0000-0002-7280-0723

Family Environment as a Factor of Destructive Behavior of a Teenager

Статья посвящена актуальной проблеме современного общества — деструктивному поведению подростков. Под деструктивным поведением понимается поведение, формируемое под влиянием социальной, семейной и культурной среды, направленное на разрушение материальных вещей, принятых норм и правил, а также причинение вреда себе и окружающим. В статье представлены результаты исследования влияния особенностей семейного окружения на формирование склонности к деструктивному поведению у подростков. Определено, что на формирование склонности к деструктивному поведению оказывают влияние следующие параметры микросоциального окружения: доминирование и директивность матери, враждебность и безучастность отца, незаинтересованность жизнью ребёнка, низкий уровень сплочённости в семье, частые семейные конфликты.

Ключевые слова: семья, семейное окружение, родительские установки, детско-родительские отношения, подростки, склонность к деструктивному поведению, деструкции.

В настоящее время разрушительные действия человечества приобретают всё более весомые размеры. Современная социальная среда предъявляет повышенные требования к человеку, особенно в период подросткового возраста, когда поиск оптимальных решений осуществляется в сложных, стрессовых ситуациях [9; 11; 22].

В процессе поиска оптимальных решений подросток может использовать конструктивный опыт ближайшего микросоциального окружения (семьи), полученный в ходе социализации. В противном случае подростку приходится самостоятельно искать новые, свои собственные, способы действия в конфликтной ситуации, которые могут как содействовать успешной адаптации, так и оказаться деструктивными с грубым нарушением общественных норм и правил, проявлением агрессии и самоагрессии [2; 5; 6; 8].

В настоящее время распространённость различных проявлений деструктивных поведенческих нарушений среди подрастающего поколения приобретает всё более угрожающие масштабы. По данным Федеральной службы государственной статистики, можно отметить, что с 2018 года наблюдается рост случаев деструктивного поведения: в 2018 году зафиксировано 1023 случая деструктивных действий, в 2019 году — 1300 случаев, в 2020 году зафиксирован 1431 случай, за 2021 год — около 1600 случаев и более 2000 случаев деструктивных действий и поступков было зафиксировано за 2022 год. В перечень деструктивного поведения входят конфликты с применением физической силы, употребление психоактивных веществ, случаи травли и насилия, попытки суицида, нахождение подростка в заперённых деструктивных субкультурах и интернет-сообществах.

За последние годы можно отметить, что «повысилось внимание среды учёных к проблемам детско-родительских отношений, так как детско-родительские отношения имеют тесное соотношение с изменениями социальной обстановки в российском обществе, снижением материального уровня семьи, ростом разводов, ухудшением состояния здоровья как физического, так и психического» [7, с. 260].

В своих исследованиях В. П. Стрельцова, Б. Симонс-Мортон, Ю. В. Столбун, К. О. Чедия и И. В. Смакотина-Лацис рассматривают влияние микросоциального климата на формирование деструктивного поведения у подростка. Учёные считают, что именно семья оказывает наибольшее воздействие на развитие личности подростка и его структуры ценностей [10; 14; 15; 17].

По мнению учёных, особенности микросоциального климата могут являться причинами развития деструкций в поведении ребёнка, среди них такие, как частые конфликты между членами семьи, отсутствие морально-нравственных аспектов в поведении, проявление раздражительности родителей на поступки и действия ребёнка, подавление агрессивности подростка [12; 14; 15; 17; 18].

Развитие личности подростка зависит от той среды, в которой ребёнок живёт и воспитывается. Если в семье родители принимают участие в жизни ребёнка, проявляют к нему интерес, заботу и уважение, то это благоприятно сказывается как на физическом, так и на психологическом здоровье подростка [16; 19].

Деструктивное влияние семьи оказывает воздействие на развитие личности в период её становления. В случае если «родители воспитывают ребёнка в семье с амбивалентными и слабыми морально-нравственными установками, то в результате будет происходить несоответствие между установкой и поведением подростка» [7, с. 260], что приведет к формированию деструктивных форм поведения.

По мнению Б. Саймона-Мортина, детско-родительские взаимоотношения могут благоприятно сказаться на развитии подростка. Семья может помочь смягчить последствия негативных экономических и социальных условий для агрессивного поведения подростков. Родительская поддержка играет положительную роль в жизни личности в процессе становления, особенно в отношении их когнитивного развития и поведения в школе [1; 13; 20; 21].

И. В. Смакотина-Лацис в своём исследовании отметила, что на «формирование деструктивного поведения при психических аномалиях оказывают заметное влияние инициальные микросоциальные условия» [14] (деформированные внутрисемейные взаимоотношения, дефекты семейного воспитания и др.).

И. А. Горьковая в своем исследовании представляет результаты сравнительного анализа (исследования за 2004 и 2020 гг.) взаимосвязи эмпатии подростков с противоправным поведением и их отношений с родителями. Учёная описывает «тенденции к увеличению включенности отцов в воспитательный процесс, а также к снижению непоследовательности родителей, снижению автономности и директивности матери в воспитании подростков» [3, с. 241].

Также автором представлены результаты сравнительного анализа (за 1989, 2004 и 2020 гг.) воспитательных практик в семьях подростков с противоправным поведением. Отмечены тенденции «к снижению проявлений непоследовательности и автономности в воспитательных практиках матерей на фоне сокращения позитивного интереса и автономности в воспитательных практиках отцов» [4, с. 168].

Цель исследования — определить особенности семейного окружения как фактора деструктивного поведения подростка.

Исследование проводилось на контингенте учащихся типовых общеобразовательных школ г. Челябинска. Все испытуемые воспитывались в среднестатистических семьях: как в полных, так и в неполных. В исследовании приняли участие 635 человек: 489 человек в возрасте от 10 до 18 лет (5–11-й класс), из них 225 девочек и 264 мальчика, 146 родителей (98 женщин и 48 мужчин). Родители или законные представители несовершеннолетних обучающихся были ознакомлены с предстоящим исследованием, а также подписали информированное добровольное согласие родителей (законных представителей) на социально-психологическое тестирование ребёнка.

Для эмпирического исследования использовались следующие **методики**: методика «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орёл); методика изучения родительских установок — Parental Attitude Research Instrument — PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл, адаптирована Т. В. Нещерет); шкала семейного окружения (ШСО) (Р. Х. Мус, адаптирована С. Ю. Куприяновой); тест «Подростки о родителях» ADOR (автор Е. Шафер, модифицирован З. Матейчиком и П. Ржичаном).

Чтобы определить более детальное влияние определённых переменных микросоциального окружения, которые способствуют формированию деструктивного поведения у подростка, был проведён регрессионный анализ (метод линейных регрессий).

В качестве зависимых переменных были взяты шкалы методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орёл: склонность к преодолению норм и правил; склонность к аддиктивному поведению; склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; склонность к агрессии и насилию; волевой контроль эмоциональных реакций; склонность к делинквентному поведению.

В качестве независимых переменных были взяты шкалы следующих методик: методика изучения родительских установок — PARI (Е. С. Шефер, Р. К. Белл, адаптирована Т. В. Нещерет), шкала семейного окружения (ШСО) (Р. Х. Мус, адаптирована С. Ю. Куприяновой), тест «Подростки о родителях» ADOR (автор Е. Шафер, модифицирован З. Матейчиком и П. Ржичаном).

Далее рассмотрим результаты регрессионного анализа по шкале «Склонность преодолевать нормы и правила» (табл. 1).

Таблица 1

**Результаты регрессионного анализа
(зависимая переменная
«Склонность к преодолению норм и правил»)**

№ п/п	Параметр	Бета	Р
1	Раздражительность родителя на ребёнка	0,122	0,027

Примечание: при $R = 0,585$, $R_{\text{кв.}} = 0,342$, $F = 17,135$, $p < 0,05$.

Результаты регрессионного анализа, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что на формирование и развитие деструктивного поведения влияет раздражительность родителей по отношению к ребёнку (0,027). Микросоциальное окружение (семья) имеет особое значение в формировании и развитии деструктивных форм поведения у подростка. Так, например, проявление раздражительности родителей по отношению к личности на этапе её становления может негативно сказываться на поведении: он может нарушать нормы и правила, принятые в семье, тем самым отстаивая свои личные границы и личное пространство.

Рассмотрим результаты регрессионного анализа по шкале «Склонность к аддиктивному поведению» (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты регрессионного анализа (зависимая переменная
«Склонность к аддиктивному поведению»)**

№ п/п	Параметр	Бета	Р
1	Доминирование матери	0,401	0,002
2	Ориентация на активный отдых	-0,435	0,008
3	Семейные конфликты	0,250	0,008
4	Излишняя строгость	0,267	0,017
5	Безучастность мужа	0,325	0,038

Примечание: при $R = 0,962$, $R_{\text{кв.}} = 0,925$, $F = 32,931$, $p < 0,05$.

В семье, где родители используют излишнюю строгость, не проявляют заинтересованности в жизни ребёнка, когда в семье отсутствуют традиции, ориентированные на активный отдых (походы, семейные прогулки, путешествия), и происходят конфликты, ребёнок может чувствовать себя ненужным и нелюбимым. В такой среде ребёнку находиться психологически и морально сложно, он вынужден искать себе другое место, в котором будет получать поддержку, спокойствие. Такая семейная ситуация может спровоцировать аддиктивное поведение в виде увлечения компьютерными играми, употребления различных психоактивных веществ и алкоголя, участия в асоциальных группах подростков.

Далее рассмотрим результаты регрессионного анализа по шкале «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению» (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты регрессионного анализа (зависимая переменная
«Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему
поведению»)**

№ п/п	Параметр	Бета	Р
1	Враждебность отца	0,715	0,001

Примечание: при $R = 0,962$, $R_{\text{кв.}} = 0,925$, $F = 32,931$, $p < 0,005$.

Враждебность и директивность отца по отношению к подростку может проявляться в дистанцированности друг от друга, сверхтребовательности и эмоционально холодном и отвергающем отношении родителей. Враждебное отношение отца, проявление открытой агрессии повышает у личности на этапе её становления уровень стресса, который сопровождается эмоциональными и поведенческими реакциями: подросток может нанести ущерб себе в виде порезов, укусов, попыток суицида.

Далее рассмотрим результаты регрессионного анализа по шкале «Склонность к агрессии и насилию» (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты регрессионного анализа (зависимая переменная
«Склонность к агрессии и насилию»)**

№ п/п	Параметр	Бета	Р
1	Директивность матери	0,680	0,001
2	Стремление ускорить развитие ребёнка	–0,371	0,002
3	Ориентация родителей на достижения ребёнка	–0,220	0,003
4	Раздражительность	0,270	0,029

Примечание: при $R = 0,980$, $R_{\text{кв.}} = 0,960$, $F = 53,943$, $p < 0,05$.

Наибольшее значение в проявлении склонности к агрессии и насилию имеют следующие параметры микросоциального окружения (семья): директивность со стороны матери, отсутствие стремления ускорить развитие ребёнка, отсутствие ориентации родителей на достижения ребёнка и раздражительность со стороны родителей по отношению к ребёнку. Это может свидетельствовать о том, что, наблюдая за взаимоотношениями между членами семьи, подросток имитирует эти отношения при взаимодействии с окружающими: может проявлять раздражение, незаинтересованность, безучастность, агрессию. При этом важную роль играет реакция родителей на агрессивное поведение подростка. Игнорирование или раздражение — такие полярные реакции со стороны родителей могут привести к усилению агрессивных проявлений подростка или побудить его к насилию.

Далее рассмотрим результаты регрессионного анализа по шкале «Волевой контроль» (табл. 5).

Таблица 5

**Результаты регрессионного анализа (зависимая переменная
«Волевой контроль эмоциональных реакций»)**

№ п/п	Параметр	Бета	Р
1	Конфликты в семье	0,186	0,016
2	Ориентация ребёнка на активный отдых	–0,237	0,03

Примечание: при $R = 0,920$, $R_{\text{кв.}} = 0,846$, $F = 24,790$, $p < 0,05$.

Низкий уровень сплочённости в семье проявляется в слабовыраженном чувстве принадлежности к семье, отсутствии заботы и помощи по отношению друг к другу. Взаимодействие между членами семьи также оказывает большое влияние на эмоционально-волевую сферу личности в период активного развития. Если в семье часто происходят конфликты, в ходе которых родители не всегда могут контролировать свои эмоции, то подросток может, в свою очередь, имитировать такую форму взаимодействия.

Далее рассмотрим результаты регрессионного анализа по шкале «Склонность к делинквентному поведению» (табл. 6).

Таблица 6

**Результаты регрессионного анализа (зависимая переменная
«Склонность к делинквентному поведению»)**

№ п/п	Параметр	Бета	Р
1	Сплочённость в семье	–0,631	0,001
2	Экспрессивность	–0,294	0,044

Примечание: при $R = 0,942$, $R_{\text{кв.}} = 0,888$, $F = 21,176$, $p < 0,05$.

Микросоциальное окружение (семья) оказывает большое влияние на склонность к делинквентному поведению на этапе становления личности. Можно предположить, что в семье отсутствуют сплочённые отношения: члены семьи проявляют неуважение друг к другу, демонстрируют безразличие и игнорирование потребностей ребёнка, часто происходят конфликты с обвинениями и ругательствами, члены семьи проявляют незаинтересованность жизнью ребёнка. В таких ситуациях подросток будет искать место, в котором будет чувствовать себя «своим», и чаще всего он попадает в компании с деструктивной направленностью — совершают кражи, мелкое хулиганство, акты вандализма, употребляют алкоголь и наркотические вещества. Чем ниже степень экспрессивности в семье, где не разрешается открыто действовать и выражать свои чувства, тем выше склонность к делинквентному поведению.

Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что значительное влияние на степень склонности к деструктивному поведению у подростка оказывают следующие параметры микросоциального окружения: доминирование и директивность матери, враждебность и безучастность отца, незаинтересованность жизнью ребёнка, низкий уровень сплочённости в семье, частые семейные конфликты. Обстановка в семье и родительские модели поведения во многом обуславливают отношение подростка к окружающему миру и зачастую становятся причиной деструктивного поведения. Семья является тем социальным институтом, в котором следует заботиться о нравственном поведении, психологическом развитии, общении, о положительном формировании жизненных установок подростка, так как отсутствие и несформированность этих характеристик приводит к деструктивному поведению.

The article is devoted to an urgent problem of modern society — the destructive behavior of adolescents. Destructive behavior is understood as behavior formed under the influence of the social, family and cultural environment, aimed at destroying material things, accepted norms and rules, as well as harming oneself and others. The article presents the results of a study of the influence of the characteristics of the family environment on the formation of a tendency to destructive behavior in adolescents. It is determined that the formation of a tendency to destructive behavior is influenced by the following parameters of the microsocial en-

vironment – the dominance and directivity of the mother, hostility and indifference of the father, disinterest in the life of the child, low level of family cohesion, frequent family conflicts.

Keywords: family, family environment, parental attitudes, child-parent relationships, adolescents, tendency to destructive behavior, destructions.

Список литературы

1. Агрессия и автономия в подростковом возрасте / К. Д. Хломов, А. А. Бочавер, М. С. Фоменко [и др.] // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 3, № 3. — С. 117–128.

Agressiya i avtonomiya v podrostkovom vozraste / K. D. Khlomov, A. A. Bochaver, M. S. Fomenko [i dr.] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — T. 3, № 3. — S. 117–128.

2. Бардышевская М. К. Деструктивные факторы в развитии младших школьников с социально опасной агрессией / М. К. Бардышевская // Вопросы психологии. — 2022. — Т. 68, № 3. — С. 59–70.

Bardyshevskaya M. K. Destruktivnye faktory v razvitii mladshikh shkol'nikov s sotsial'no opasnoi agressiei / M. K. Bardyshevskaya // Voprosy psikhologii. — 2022. — T. 68, № 3. — S. 59–70.

3. Горьковая И. А. Взаимосвязь эмпатии подростков с противоправным поведением и их отношений с родителями: что изменилось за последние десятилетия? / И. А. Горьковая, А. В. Микляева, О. М. Самойлов // Семья и дети в современном мире: сб. матер. конф., Кызыл, 15 июня 2022 г. / под общей и научной редакцией В. Л. Ситникова. — Кызыл: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тувинский государственный университет», 2022. — Т. VII. — С. 241–248.

Gor'kovaya I. A. Vzaimosvyaz' empatii podrostkov s protivopravnym povedeniem i ikh otnoshenii s roditel'yami: chto izmenilos' za poslednie desyatiletiya? / I. A. Gor'kovaya, A. V. Miklyaeva, O. M. Samoilov // Sem'ya i deti v sovremennom mire : sb. mater. konf., Kyzyl, 15 iyunya 2022 g. / pod obshchei i nauchnoi redaktsiei V. L. Sitnikova. — Kyzyl : Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Tuvinskii gosudarstvennyi universitet», 2022. — T. VII. — S. 241–248.

4. Горьковая И. А. Изменение воспитательных практик в семьях подростков с устойчивым противоправным поведением в период с 1989 по 2020 г. / И. А. Горьковая, А. В. Микляева // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения — 2022) : матер. междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 15 апреля 2022 г. / под ред. Ю. А. Шаранова, сост. И. Ю. Кобозев, А. А. Сарсенова. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2022. — С. 166–171.

Gor'kovaya I. A. Izmenenie vospitatel'nykh praktik v sem'yakh podrostkov s ustoichivym protivopravnym povedeniem v period s 1989 po 2020 g. / I. A. Gor'kovaya, A. V. Miklyaeva // Aktual'nye problemy psikhologii pravookhranitel'noi deyatel'nosti: kontseptsii, podkhody, tekhnologii (Vasil'evskie chteniya — 2022) : mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Sankt-Peterburg, 15 aprelya 2022 g. / pod red. Yu. A. Sharanova, sost. I. Yu. Kobozev, A. A. Sarsenova. — Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskii universitet Ministerstva vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii, 2022. — S. 166–171.

5. Исаева О. М. Факторы психологического благополучия российской молодежи / О. М. Исаева, Е. Н. Волкова, А. Ю. Акимова // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 4. — С. 24–35.

Isaeva O. M. Faktory psikhologicheskogo blagopoluchiya rossiiskoi molodezhi / O. M. Isaeva, E. N. Volkova, A. Yu. Akimova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — T. 27, № 4. — S. 24–35.

6. Корзухин В. А. Криминальная идентичность несовершеннолетних правонарушителей в контексте современных исследований [Электронный ресурс] / В. А. Кор-

зунин, С. В. Духновский, Ф. В. Енгальчев // Виктимология. — 2023. — Т. 10, № 1. — URL: <https://victimolog.ru/index.php/victimo/article/view/512> (дата обращения: 15.01.2024).

Korzunin V. A. Kriminal'naya identichnost' nesovershennoletnikh pravonarushitelei v kontekste sovremennykh issledovaniy [Elektronnyi resurs] / V. A. Korzunin, S. V. Dukhnovskii, F. V. Engalychiev // Viktimologiya. — 2023. — Т. 10, № 1. — URL: <https://victimolog.ru/index.php/victimo/article/view/512> (data obrashcheniya: 15.01.2024).

7. Кузнецова М. Н. К проблеме деструктивного поведения детей и подростков / М. Н. Кузнецова // Гуманитарное образование в экономическом вузе : матер. VII Междунар. науч.-практ. очно-заочной конф., Москва, 01–28 ноября 2018 г. — Москва : Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, 2019. — С. 260–263.

Kuznetsova M. N. K probleme destruktivnogo povedeniya detei i podroستkov / M. N. Kuznetsova // Gumanitarnoe obrazovanie v ekonomicheskom vuze : mater. VII Mezhdunar. nauch.-prakt. ochno-zaochnoi konf., Moskva, 01–28 noyabrya 2018 g. — Moskva : Rossiiskii ekonomicheskii universitet imeni G. V. Plekhanova, 2019. — S. 260–263.

8. Прялухина А. В. Трудные дети: актуальные проблемы и возможности профилактики деструктивного поведения / А. В. Прялухина, И. Б. Храпенко // Казанский педагогический журнал. — 2019. — № 3. — С. 1–8.

Pryalukhina A. V. Trudnye deti: aktual'nye problemy i vozmozhnosti profilaktiki destruktivnogo povedeniya / A. V. Pryalukhina, I. B. Khrapenko // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2019. — № 3. — S. 1–8.

9. Психологическая безопасность и социальный интеллект подростков и юношей / И. А. Баева, Л. А. Гаязова, И. В. Кондакова, Е. Б. Лактионова // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 2. — С. 5–16.

Psikhologicheskaya bezopasnost' i sotsial'nyi intellekt podroستkov i yunoshei / I. A. Baeva, L. A. Gayazova, I. V. Kondakova, E. B. Laktionova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2021. — T. 26, № 2. — S. 5–16.

10. Реан А. А. Семья в представлении подростков с просоциальным и асоциальным поведением / А. А. Реан, И. А. Коновалов, М. А. Новикова // Мир психологии. — 2015. — № 1 (93). — С. 75–86.

Rean A. A. Sem'ya v predstavlenii podroستkov s prosotsial'nym i asotsial'nym povedeniem / A. A. Rean, I. A. Konovalov, M. A. Novikova // Mir psikhologii. — 2015. — № 1 (93). — S. 75–86.

11. Рычкова Л. С. Подходы к пониманию деструктивного поведения в зарубежной и отечественной психологии / Л. С. Рычкова, М. Н. Кузнецова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2018. — № 4. — С. 172–180. — DOI: 10.25588/CSPU.2018.82..4.019

Rychkova L. S. Podkhody k ponimaniyu destruktivnogo povedeniya v zarubezhnoi i otechestvennoi psikhologii / L. S. Rychkova, M. N. Kuznetsova // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2018. — № 4. — S. 172–180. — DOI: 10.25588/CSPU.2018.82..4.019

12. Сапранкова М. В. Копинг-стратегии в структуре личностного потенциала старших подростков / М. В. Сапранкова, Л. С. Рычкова // Научный поиск : матер. тринадцатой науч. конф. аспирантов и докторантов, Челябинск, 13–15 апреля 2021 г. — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2021. — С. 154–162.

Saprankova M. V. Koping-strategii v strukture lichnostnogo potentsiala starshikh podroستkov / M. V. Saprankova, L. S. Rychkova // Nauchnyi poisk : mater. trinadtsatoi nauch. konf. aspirantov i doktorantov, Chelyabinsk, 13–15 aprelya 2021 g. — Chelyabinsk : Izdatel'skii tsentr YuUrGU, 2021. — S. 154–162.

13. Сергоманов П. А. Российские подростки эпохи позднего СССР и современного Российского общества / П. А. Сергоманов, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова // Вопросы психологии. — 2020. — № 4. — С. 40–53.

Sergomanov P. A. Rossiiskie подростки epokhi pozdnego SSSR i sovremennogo Rossiiskogo obshchestva / P. A. Sergomanov, A. D. Andreeva, E. E. Danilova // *Voprosy psikhologii*. — 2020. — № 4. — С. 40–53.

14. *Смакотина-Лацис И. В.* Деструктивное поведение у подростков-правонарушителей, осужденных к лишению свободы : аналитический обзор / И. В. Смакотина-Лацис. — Москва : ГНИЦ ССП, 2005. — 47 с.

Smakotina-Latsis I. V. Destruktivnoe povedenie u podrostkov-pravonarushitelei, osuzhdennykh k lisheniyu svobody : analiticheskii obzor / I. V. Smakotina-Latsis. — Moskva : GNTs SSP, 2005. — 47 s.

15. *Собкин В. С.* Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт / В. С. Собкин, А. В. Федотова // *Психологическая наука и образование*. — 2019. — Т. 24, № 2. — С. 5–18.

Sobkin V. S. Podrostkovaya agressiya v sotsial'nykh setyakh: vospriyatie i lichnyi opyt / V. S. Sobkin, A. V. Fedotova // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2019. — Т. 24, № 2. — С. 5–18.

16. *Столбун Ю. В.* Некоторые причины деструктивности и возможности ее преодоления / Ю. В. Столбун // *Деструктивность человека: истоки и перспективы в детстве : матер. III регион. науч.-практ. конф.* — Ижевск : [б. и.], 2004. — С. 60–63.

Stolbun Yu. V. Nekotorye prichiny destruktivnosti i vozmozhnosti ee preodoleniya / Yu. V. Stolbun // *Destruktivnost' cheloveka: istoki i perspektivy v detstve : mater. III region. nauch.-prakt. konf.* — Izhevsk : [b. i.], 2004. — С. 60–63.

17. *Стрельцова В. П.* Концепция «Психология отношений личности» В. Н. Мясищева и её значение для образовательной, медицинской и управленческой практики : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / В. П. Стрельцова. — Ярославль, 2002. — 25 с.

Strel'tsova V. P. Kontseptsiya «Psikhologiya otnoshenii lichnosti» V. N. Myasishcheva i ee znachenie dlya obrazovatel'noi, meditsinskoi i upravlencheskoi praktiki : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.05 / V. P. Strel'tsova. — Yaroslavl', 2002. — 25 s.

18. *Тактуева Ю. Г.* Деструктивные детско-родительские отношения как фактор девиантного поведения подростков / Ю. Г. Тактуева, А. Н. Софронов // *Вестник социально-гуманитарного образования и науки*. — 2020. — № 1. — С. 104–108.

Taktueva Yu. G. Destruktivnye detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor deviantnogo povedeniya podrostkov / Yu. G. Taktueva, A. N. Sofronov // *Vestnik sotsial'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki*. — 2020. — № 1. — С. 104–108.

19. *Трошина Н. В.* Формы агрессивного выражения деструктивности в современном обществе / Н. В. Трошина // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. — 2017. — № 7 (81). — С. 193–195.

Troshina N. V. Formy agressivnogo vyrazheniya destruktivnosti v sovremennom obshchestve / N. V. Troshina // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. — 2017. — № 7 (81). — С. 193–195.

20. *Abakumova I.* Hypoadaptive strategy of meaning building as a manifestation of personality infantilism / I. V. Abakumova, A. V. Grishina, M. V. Godunov // *Educational Bulletin Consciousness*. — 2021. — Vol. 23, No. 1. — P. 31–35.

21. *Kolenova A.* The main system value orientations of the personality / A. Kolenova, M. Elagina, D. Kiseleva // *E3S Web of Conferences : 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, INTERAGROMASH 2021, Rostov-on-Don, 2021*. — Rostov-on-Don : EDP Sciences, 2021. — Vol. 273. — DOI: 10.1051/e3sconf/202127310033

22. *Sung-Jae L.* Parenting Styles and Emotional Intelligence of HIV Affected Children in Thailand [Electronic resource] / L. Sung-Jae, Li Li, P. Thammawijaya // *AIDS Care*. — 2013. — № 25 (12). — P. 1536–1543. — URL: file:///C:/Users/kovaleva/Downloads/49.ParentingstylesAIDSCareMay2013.pdf (date of the application: 15.01.2024).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Акопов Гарник Владимирович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал. ORCID: 0000-0001-8374-1629. E-mail: akopovgv@gmail.com

Андреанова Роза Ахбановна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБУН Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук. ORCID: 0000-0002-7903-0426. E-mail: Rosa_and@inbox.ru

Антонова Екатерина Андреевна — лаборант-исследователь отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». E-mail: katherine_ant@mail.ru

Артеменков Сергей Львович — кандидат технических наук, профессор кафедры прикладной информатики и мультимедийных технологий, руководитель центра информационных технологий для психологических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0002-1619-2209. E-mail: slart@inbox.ru

Богатырев Кирилл Алексеевич — аспирант ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0003-1573-7964. E-mail: Kirill.bogatirev2011@yandex.ru

Бонкало Татьяна Ивановна — доктор психологических наук, доцент, начальник отдела ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы». ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-код (РИНЦ): 6572-7417. E-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

Гончаров Олег Анатольевич — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». ORCID: 0000-0001-6579-2430. E-mail: gonchar1000@gmail.com

Григорьева Анастасия Сергеевна — старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии Государственный университет просвещения (ГУП). E-mail: stasy136@mail.ru

Григорьева Светлана Игоревна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Государственный университет просвещения (ГУП). E-mail: grsw60@mail.ru

Губанов Андрей Валентинович — доцент кафедры социальной и педагогической психологии Государственный университет просвещения (ГУП). E-mail: anvagug@gmail.com

Ермолаева Марина Валерьевна — доктор психологических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО МГТУ им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет). ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

Забелина Екатерина Вячеславовна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0002-2365-6016. E-mail: katya_k@mail.ru

Зарецкий Виктор Кириллович — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета «Консультативная и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0002-8831-6127. E-mail: zar-victor@yandex.ru

Зверева Мария Вячеславовна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». ORCID: 0000-0001-9036-9503. E-mail: art@mzvereva.ru

Зверева Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». ORCID: 0000-0003-3817-2169. E-mail: nwzvereva@mail.ru

Киселёва Елена Николаевна — кандидат психологических наук, НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (МИП), научный руководитель, преподаватель. ORCID: 0009-0009-8565-6095. E-mail: kisselova@list.ru

Клак Дарья Сергеевна — младший научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». E-mail: dariaklak@gmail.com

Корнеева Анна Андреевна — старший преподаватель кафедры общения и профессиональной педагогики ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0009-0002-0247-6451. E-mail: Korneeva_112@mail.ru

Кришталь Валерий Николаевич — ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Университет «Дубна». ORCID: 0009-0003-8815-1937. E-mail: syddielion@gmail.com

Крылова Елена Леонидовна — кандидат педагогических наук, докторант кафедры педагогической и прикладной психологии Самарского филиала ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». ORCID: 0009-0004-2183-6365. E-mail: temina@mail.ru

Куба Елена Андреевна — старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0001-5407-859X. E-mail: ipipelena@mail.ru

Кузнецова Мария Николаевна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0001-8981-5481. E-mail: manechka.ku@mail.ru

Кулагина Ирина Юрьевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры возрастной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0002-3095-4329. E-mail: Kulaginaiu@mgppu.ru

Куриносова Светлана Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и профессиональной педагогики Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0002-1458-6597. E-mail: ksa0308@mail.ru

Леушина Анна Викторовна — аспирант, ведущий специалист центра противодействия терроризму и экстремизму КемГУ, начальник проектного направления ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет». E-mail: a-leushina@mail.ru

Лубовский Дмитрий Владимирович — кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

Медведева Ольга Витальевна — старший преподаватель кафедры логопедии факультета психолого-педагогического и специального образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: lorinet12@mail.ru

Персиянцева Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Российский

государственный гуманитарный университет»; ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований». ORCID: 0000-0001-8158-5415. E-mail: perssvetlana@yandex.ru

Полякова Ольга Борисовна — кандидат психологических наук, доцент, практический психолог, Центр психологии развития. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918. E-mail: pob-70@mail.ru

Рычкова Лидия Сергеевна — доктор медицинских наук, профессор кафедры общей психологии, психодиагностики и психологического консультирования факультета психологии ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ). ORCID: 0000-0002-7280-0723. E-mail: rychkovaly@mail.ru

Сергиенко Алексей Анатольевич — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». ORCID: 0000-0002-4511-2503. E-mail: aumsan@gmail.com

Солодов Иван Николаевич — психолог, Плавучая атомная теплоэлектростанция (ПАТЭС). ORCID: 0009-0000-6830-9088. E-mail: ivan.solodov1993@mail.ru

Строгова Светлана Евгеньевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». ORCID: 0000-0002-1777-3670. E-mail: svetlana.strogorova0101@gmail.com

Трушина Ирина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, директор Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». ORCID: 0000-0002-5001-5927. E-mail: trushina_ia@mail.ru

Ховрина Анастасия Сергеевна — магистрант НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (МИП). ORCID: 0009-0000-7209-6361. E-mail: viverden28@yandex.ru

Шакурова Азалия Амировна — аспирант, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет». ORCID: 0009-0009-6126-963X. E-mail: khasyanova.a@sgspu.ru

Шахова Евгения Александровна — аспирант 1-го года обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», старший преподаватель кафедры менеджмента и маркетинга ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0009-0003-5727-2357. E-mail: evgenia.shakhova@gmail.com; shakhovaea@student.bmstu.ru

AUTHORS

Akopov Garnik Vladimirovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher of the SAEI HE Moscow city University of Education, Samara city Branch. ORCID: 0000-0001-8374-1629. E-mail: akopovgv@gmail.com

Andrianova Rosa Akhbanovna — Ph. D. (Pedagogics), Leading Researcher at the Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences. ORCID: 0000-0002-7903-0426. E-mail: Rosa_and@inbox.ru

Antonova Ekaterina Andreevna — Clinical Research Assistant of the Medical Psychology Branch, FSBSI “Mental Health Research Centre”. E-mail: katherine_ant@mail.ru

Artemenkov Sergei Lvovich — Ph. D. (Technical), Professor of the Department of Applied Computer Science and Multimedia Technologies, Head of the Center of Information Technologies for Psychological Research, Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0002-1619-2209. E-mail: slart@inbox.ru

Bogatyrev Kirill Alekseevich — Graduate Student of the Moscow Psychologic-social university. ORCID: 0000-0003-1573-7964. E-mail: Kirill.bogatirev2011@yandex.ru

Bonkalo Tatyana Ivanovna — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Comprehensive Expertise and Coordination of Research Projects and Developments, State Budgetary Institution “Research Institute of Healthcare Organization and Medical Management of the Moscow Health Department”. ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-code (RSCI): 6572-7417. E-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

Cryshtal Valery Nikolaevich — Assistant lecturer of the Department of Psychology of the Dubna State University. ORCID: 0009-0003-8815-1937. E-mail: syddielion@gmail.com

Goncharov Oleg Anatolievich — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of Department of Psychology of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (The Presidential Academy, RANEPa). ORCID: 0000-0001-6579-2430. E-mail: gonchar1000@gmail.com

Grigoryeva Anastasia Sergeevna — Senior Lecturer for the Department of Social and Educational Psychology, Federal State University of Education. E-mail: stasy136@mail.ru

Grigoryeva Svetlana Igorevna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor for the Department of Social and Educational Psychology, Federal State University of Education. E-mail: grsw60@mail.ru

Gubanov Andrey Valentinovich — Ph. D. (Psychology), Associate Professor for the Department of Social and Educational Psychology, Federal State University of Education. E-mail: anvagug@gmail.com

Ermolaeva Marina Valerievna — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Industrial Logistics of the Moscow State Technical University N. E. Bauman (National Research University). ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

Kiseleva Elena Nikolaevna — Ph. D. (Psychology), Moscow Institute of Psychoanalysis (MIP), Scientific Supervisor, Teacher. ORCID: 0009-0009-8565-6095. E-mail: kisselova@list.ru

Khovrina Anastasia Sergeevna — Master's Student, Moscow Institute of Psychoanalysis (MIP). ORCID: 0009-0000-7209-6361. E-mail: viverden28@yandex.ru

Klak Daria Sergeevna — Junior Researcher of the Medical Psychology Branch, FSBSI “Mental Health Research Centre”. E-mail: dariaklak@gmail.com

Korneeva Anna Andreevna — Senior Lecturer of the Department of General and Professional Pedagogy of the Chelyabinsk State University. ORCID: 0009-0002-0247-6451. E-mail: Korneeva_112@mail.ru

Krylova Elena Leonidovna — Ph. D. (Pedagogics), doctoral student at the Department of Educational and Applied Psychology in Samara campus of Moscow city University of Education. ORCID: 0009-0004-2183-6365. E-mail: temina@mail.ru

Kuba Elena Andreevna — Senior Lecturer of the Department of Special and Clinical Psychology, Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0001-5407-859X. E-mail: ipipelena@mail.ru

Kuznetsova Maria Nikolaevna — Ph. D. (Psychology), Senior Lecturer of Special and Clinical Psychology, Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0001-8981-5481. E-mail: manechnka.ku@mail.ru

Kulagina Irina Yuryevna — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher, Professor of the Department of Developmental Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0002-3095-4329. E-mail: Kulaginaiu@mgppu.ru

Kurnosova Svetlana Alexandrovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department of General and Professional Pedagogy, Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0002-1458-6597. E-mail: ksa0308@mail.ru

Leushina Anna Viktorovna — Graduate Student, Leading Specialist of the Center for Combating Terrorism and Extremism of Kemerovo State University, head of the project direction, Kemerovo State University. E-mail: a-leushina@mail.ru

Lubovsky Dmitry Vladimirovich — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

Medvedeva Olga Vitalievna — Senior Lecturer at the Department of Speech Therapy of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of the Moscow Psychologic-social university. E-mail: lornet12@mail.ru

Persiyantseva Svetlana Vladimirovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General Psychology, Russian State Humanitarian University; Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research. ORCID: 0000-0001-8158-5415. E-mail: perssvetlana@yandex.ru

Polyakova Olga Borisovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist of the Center for Developmental Psychology. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918. E-mail: pob-70@mail.ru

Rychkova Lidia Sergeevna — Dr. Sci. (Medicine), Professor of the Department of General Psychology, Psychodiagnostics and Psychological Counseling, Faculty of Psychology, South Ural State University (NRU). ORCID: 0000-0002-7280-0723. E-mail: rychkovaly@mail.ru

Sergienko Alexey Anatolievich — Ph. D. (Psychology), Leading Researcher Worker of the Medical Psychology, FSBSI “Mental Health Research Centre”. ORCID: 0000-0002-4511-2503. E-mail: aumsan@gmail.com

Shakurova Azaliya Amirovna — Post-graduate Student of the Samara State Psychologic-social university. ORCID: 0009-0009-6126-963X. E-mail: khasyanova.a@sgspu.ru

Shakhova Evgenia Alexandrovna — Post-graduate first year student of the Moscow State Technical University N. E. Bauman (National Research University), Senior Teacher, Management and Marketing Department of

the Moscow Psychologic-social university. ORCID: 0009-0003-5727-2357. E-mail: evgenia.shakhova@gmail.com; shakhovaea@student.bmstu.ru

Solodov Ivan Nikolaevich — Psychologist, Floating Nuclear Thermal Power Plant (FNTPP). ORCID: 0009-0000-6830-9088. E-mail: ivan.solodov1993@mail.ru

Strogova Svetlana Evgenevna — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher Worker of the Medical Psychology, FSBSI “Mental Health Research Centre”. ORCID: 0000-0002-1777-3670. E-mail: svetlana.strogova0101@gmail.com

Trushina Irina Alexandrovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Director of the Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0002-5001-5927. E-mail: trushina_ia@mail.ru

Zabelina Ekaterina Vyacheslavovna — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology of the Chelyabinsk State University. ORCID: 0000-0002-236 5-6016. E-mail: katya_k@mail.ru

Zaretsky Viktor Kirillovich — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 0000-0002-8831-6127. E-mail: zar-victor@yandex.ru

Zvereva Maria Vyacheslavovna — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher Worker of the Medical Psychology, FSBSI “Mental Health Research Centre”. ORCID: 0000-0001-9036-9503. E-mail: art@mzvereva.ru

Zvereva Natalia Vladimirovna — Ph. D. (Psychology), Leading Researcher Worker of the Medical Psychology, FSBSI “Mental Health Research Centre”. ORCID: 0000-0003-3817-2169. E-mail: nzwzvereva@mail.ru

Правила оформления статей

Articles execution rules

***Статьи, оформленные не по правилам,
на рецензирование не передаются.***

1. Текст статьи должен быть отредактирован научным редактором.
2. Статья должна быть подписана автором (всеми авторами).
3. Следует указать контактное лицо, с которым редакция будет вести переговоры и переписку.
4. Авторы должны указать индекс по универсальной десятичной классификации (УДК).
5. Статьи следует направлять в электронном виде по адресу: publish@trpsu.ru

*Наименование всех файлов, присылаемых для рассмотрения и дальнейшей публикации, должно начинаться с фамилии и инициалов автора. После Ф. И. О. автора в названии необходимо указать: _статья / _заявка / _фото / _рис. 1 / _табл. 1 и т. д. Текст желательно предоставить в формате *.doc.*

6. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word, текст оформляется с использованием следующих параметров: формат листа — А4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт — Times New Roman; размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов. **Для форматирования материала пробелы в тексте не использовать.**

7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.

8. Название статьи должно быть продублировано на английском языке. При переводе заголовка на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

9. Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.

10. Перед текстом статьи должны быть помещены: аннотация на русском и английском языках объемом не более 800 печатных знаков и клю-

чевые слова. Перечень ключевых категорий по теме статьи — 10–15 научных терминов.

Слово «аннотация» в тексте не указывается.

Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова даются в строчку, через запятую. В конце ставится точка.

11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.

Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.

11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах **jpg, tif с разрешением не менее 300 dpi**, векторные рисунки — в формате **eps** (каждый рисунок должен прилагаться отдельным файлом). **Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений)**. Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. В названии точка не ставится.

На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.

Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы указывается до названия таблицы, выравнивание — по правому краю.

Название таблицы располагается над таблицей по центру. В названии точка не ставится.

Для цифровых показателей в таблице необходимо в шапке указать единицы измерения.

Все столбцы в таблице должны иметь название.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3. Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word, Excel, Graph, Statistica, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдель-

ный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией, сначала русские авторы, а потом — иностранные. Отсылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

Рекомендуемый объем списка литературы должен включать:

- в эмпирическом исследовании — не менее 10–15 источников;
- в теоретических статьях — не менее 20 источников;
- в обзорах и дискуссиях — не менее 30 источников;
- в тематических исследованиях — до 40 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10–20. Объем ссылок на зарубежные источники должен быть не менее 20 %.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на формирование списка литературы в соответствии с ГОСТ Р 7.0-2018. Если в источнике:

— **три автора**, на первом месте пишут фамилию первого автора, потом название, за косой чертой — фамилии всех трех авторов;

— **четыре автора**, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии всех четырех авторов;

— **авторов больше четырех**, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии трех авторов и в квадратных скобках — [и др.].

Примеры оформления см.: https://work.vk.com/doc-58168585_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAzZZoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L

При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.

При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

13. В конце статьи надо дать **сведения об авторах**: фамилия, имя, отчество автора, ученая степень, ученое звание, должность, место работы, электронная почта, контактный телефон (для каждого автора). Обязательно указывать идентификатор ORCID для автора, который подает статью, и желательно — для каждого автора статьи. Сокращения в информации не допускаются. Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык

все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее **70–75 %**.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется 2 недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка;
- статья, оформленная согласно правилам;
- рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;
- справка на антиплагиат (оригинальность статьи — не менее 70–75 %).

— аспиранты к статье прилагают рекомендацию научного руководителя о передаче статьи в научное издание на рассмотрение и рецензирование; статья подписывается автором и научным руководителем.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена авторам на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет авторам мотивированный отказ.

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.



Здравствуйтесь, уважаемый автор

Дата выхода вторых номеров журналов — июнь 2024 г. Срок приема статей — до 05 мая 2024 г.

Дата выхода третьих номеров журналов — сентябрь 2024 г. Срок приема статей — до 05 августа 2024 г.

Научные специальности журналов,
по которым издания входят в Перечень ВАК:

«Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии»: научно-практический журнал Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

Подписной индекс — 36648 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Известия Российской академии образования»: научный журнал Категория К2 в перечне.

Заместитель главного редактора — Бондырева Светлана Константиновна, кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член отделения психологии и возрастной физиологии РАО, академик Российской академии образования.

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 71933 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал. Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Алёхин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 80531 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Мир психологии»: научно-методический журнал. Категория К1 в перечне.

Главный редактор — Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 47110 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики»: научно-практический журнал. Категория К2 в перечне

Главный редактор — Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 36640 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов.

Материалы, подготовленные при финансовой поддержке различных фондов и программ (грантов), публикуются на платной основе:

— в журнале категории К1 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами);

— в журнале категории К2 — 8 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами).

Если автор отзывает из работы статью, прошедшую рецензирование, он возмещает затраты, понесенные издательством в ходе его выполнения.

Если автор отзывает статью, рекомендованную к публикации, он возмещает все затраты, понесенные издательством в ходе выполнения работ по подготовке статьи к публикации (регистрация, рецензирование, корректура).

Будем рады принять вашу статью для публикации

Издательство ОАНО ВО
«Московский психолого-социальный университет»

Каталог периодических изданий
«Газеты и журналы»
Группы компаний «Урал-Пресс»
Подписной индекс: 36648

Актуальные проблемы психологического знания
Теоретические и практические проблемы психологии
2024, № 1 (66)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: 8 (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsu.ru

Подписано в печать 25.03.2024. Формат 70х100/16.
Усл. печ. л. 24,03. Тираж 1 000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в типографии ООО «Паблит»
127214, г. Москва,
Полярная ул., д. 31В, стр. 1, Э/ПОМ/К 3/1/1
Тел.: 8 (495) 859-48-62