

Российское
психологическое
общество

ISSN 1812-1853 (Print)

Том 18 № 3

РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ /
RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL

Издательство
КРЕДО

Москва

2021

Российский психологический журнал

Учредитель – Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество»

Главный редактор – д. пс. н. Зинченко Ю. П. (МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, РФ)

Заместитель главного редактора – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

Редакционный совет

д. пс. н. Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара, РФ)
д. пс. н. Асмолов А. Г. (МГУ, Москва, РФ)
д. биол. н. Бабенков В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. биол. н. Безруких М. М. (ИВФ РАО, Москва, РФ)
д. пс. н. Богоявленская Д. Б. (ПИ РАО, Москва, РФ)
д. биол. н. Григорьев П. Е. (СевГУ, Севастополь, РФ)
д. пс. н. Донцов А. И. (МГУ, Москва, РФ)
д. пс. н. Карабущенко Н. Б. (РУДН, Москва, РФ)
д. пс. н. Караяни А. Г. (Военный университет, Москва, РФ)

д. пс. н. Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пед. н. Малофеев Н. Н. (ИКП РАО, Москва, РФ)
д. пс. н. Митина Л. М. (ПИ РАО, Москва, РФ)
д. пед. н. Реан А. А. (НИУ ВШЭ, Москва, РФ)
д. пс. н. Рыбников В. Ю. (ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пед. н. Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва, РФ)
д. пед. н. Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Черноризов А. М. (МГУ, Москва, РФ)
д. пс. н. Яницкий М. С. (КемГУ, Кемерово, РФ)

Редакционная коллегия

д. пс. н. Александров Ю. И. (ВШЭ, Москва, РФ)
д. филол. н. Белянин В. П. (Университет Торонто, Канада)
д. пс. н. Берберян А. С. (РАУ, Ереван, Армения)
д. пс. н. Богомаз С. А. (ТГУ, Томск, РФ)
Ph. D. Bernard R. M. (Конкордия, Монреаль, Канада)
Ph. D. Бороховский Е. (Конкордия, Монреаль, Канада)
д. пс. н. Величковский Б. М. (ТУ, Дрезден, Германия)
д. пс. н. Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону, РФ)
д. пс. н. Долгова В. И. (ЮУрГПУ, Челябинск, РФ)
Ph. D. Granhag Pär-Anders (University of Gothenburg, Sweden)
Sc. D. Кроник А. А. (Институт каузометрии, Вашингтон, США)

Ph. D. Kalmus V. (University of Tartu, Estonia)
д. пед. н. Манжелей И. В. (ТюмГУ, Тюмень, РФ)
д. пед. н. Масалимова А. Р. (КФУ, Казань, РФ)
д. пед. н. Повзун В. Д. (СурГУ, Сургут, РФ)
д. биол. н. Полевая С. А. (ПИМУ, Нижний Новгород, РФ)
Ph. D. Sequeira H. (Lille 1 University, Лилль, Франция)
Dr. Стошич Л. (Institute of management and knowledge, Скопье, Македония)
д. пед. н. Хайруллина Э. Р. (КНИТУ, Казань, РФ)
д. пс. н. Хотинец В. Ю. (УдГУ, Ижевск, РФ)
д. пс. н. Цветкова Л. А. (СПбГУ, Санкт-Петербург, РФ)
д. пед. н. Шайдуллина А. Р. (АГНИ, Альметьевск, РФ)

Ответственный секретарь – Алексеева Д. С.

Редактор английской части – Панасенко Е. С.

Выпускающий редактор – Буняева М. В.

Технический редактор – Проненко Е. А.

Адрес редакции:
344006, Российская Федерация,
г. Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, д. 140,
ком. 114
E-mail: editor@rpj.ru.com

Адрес издательства:
129366, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел./ факс (495) 283-55-30
E-mail: izd.kredo@gmail.com

Адрес учредителя:
125009, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9
E-mail: russpsysoc@gmail.com

Каталог Урал-Пресс
Подписной индекс 46723
Цена свободная

© Российское психологическое общество, 2021

© ООО "КРЕДО", 2021

Веб-сайт: rpj.ru.com

Концепция, миссия, цель и задачи Российского психологического журнала

Российский психологический журнал – научное рецензируемое издание, открытое для международного сотрудничества и публикующее оригинальные научные статьи и обзоры по психологии.

Журнал основан Российским психологическим обществом в 2004 году, выпускается 4 раза в год. С 2019 года издается на русском и английском языках.

Миссия журнала – в повышении качества и открытости психологической науки. Журнал стремится к поддержанию высокого уровня психологических исследований и повышению доступности научного знания для всех категорий читателей.

Цель журнала заключается, с одной стороны, в вовлечении российских исследователей в международное научное пространство, что обеспечивается внедрением современных международных издательских практик, с другой стороны, в содействии научной коллаборации российских и зарубежных авторов за счет знакомства иностранных исследователей с российскими научными разработками, не имеющими аналогов за рубежом.

Задачи журнала:

- 1) предоставление качественных научных результатов для начинающих и опытных ученых;
- 2) предоставление возможности исследователям публиковать и делиться своими работами в научных кругах по всему миру;
- 3) продвижение статей журнала в международном научном пространстве через вхождение в авторитетные международные базы данных и каталоги;
- 4) повышение международной кооперации авторов;
- 5) повышение видимости, цитирования, доверия и авторитета российских научных работ в мировом научном пространстве.

В журнале осуществляется двойное слепое рецензирование, каждая рукопись оценивается не менее чем двумя экспертами.

Журнал придерживается международных стандартов издательской этики в соответствии с рекомендациями Комитета по этике научных публикаций (COPE).

Читательская и авторская аудитория журнала

Читательская аудитория Российского психологического журнала состоит из нескольких категорий.

Наибольший интерес статьи журнала представляют для академического сообщества, исследователей в сфере психологии; на страницах журнала публикуются передовые исследования в актуальных областях науки.

Студенты и аспиранты могут найти необходимый материал, который послужит опорой в обучении и который поможет начать собственные исследования. Также статьи журнала будут полезны широкому кругу читателей, интересующихся конкретными или новыми темами в сфере психологии.

Авторскую аудиторию журнала составляют сотрудники университетов (преподаватели, доценты, профессора), научные сотрудники научно-исследовательских организаций, активные исследователи различных областей психологии, практикующие специалисты, а также аспиранты и соискатели ученой степени – им предоставляется возможность публиковать статьи высокого качества.

Журнал входит в Перечень ВАК, включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), Scopus, Ulrichsweb, ResearchBib, Directory of Open Access Journals (DOAJ) и другие базы и каталоги научных журналов.
Журнал является членом ассоциаций АНПИ, EASE, CrossRef.



Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» 4.0 Всемирная.

Свидетельство Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-16511 от 13 октября 2003 года.

СОДЕРЖАНИЕ

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бартош О. П., Бартош Т. П.

Изучение эффективности психотерапевтических методов в разных возрастных группах тревожных детей и подростков 6

Лутова Н. Б., Макаревич О. В., Вид В. Д., Новикова К. Е., Сорокин М. Ю.

Внутренняя стигма и нарциссическая регуляция больных эндогенными психозами 18

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Атаманова И. В., Перикова Е. И., Щекотуров А. В., Богомаз С. А.

Личностно-средовое взаимодействие: исследование ценностных ориентаций и психологической системы деятельности российской молодежи 32

Borokhovski E. F., Obukhova Yu. V.

Emotional intelligence contributes to the feeling of self-realization: A case of Russian young adults 54

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шилова Н. П.

Взаимосвязь значимых жизненных событий и переживаний в юношестве 70

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Карпов А. В., Леньков С. Л., Рубцова Н. Е.

Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа 86

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Карабущенко Н. Б., Пилишвили Т. С., Штырев М. М.

Особенности информационно-коммуникативной составляющей молодежного политического и добровольческого лидерства 104

Нестерова А. А., Есипов М. А.

Структурно-содержательные характеристики социальных представлений студентов о психологической помощи 115

Сукнева Е. А., Чернецкая Н. И., Кедярова Е. А., Монжиевская В. В., Уварова М. Ю.
Развитие лидерских способностей студентов-психологов средствами
психологического консультирования 130

Шейнов В. П., Девицын А. С.
Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей 145

НАУЧНЫЕ ЭССЕ

Богоявленская Д. Б.
Раскрытие понятий творчества и одаренности по этапам развития познания..... 159

Научная статья

УДК 159.922:159.942.5

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.1>

Изучение эффективности психотерапевтических методов в разных возрастных группах тревожных детей и подростков

Ольга П. Бартош¹ , Татьяна П. Бартош² 

^{1, 2} Научно-исследовательский центр «Арктика» Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Магадан, Российская Федерация

 olga_bartosh@inbox.ru

Аннотация

Введение. Психическое здоровье молодого поколения является одной из актуальных задач современного мира. Новизна данного исследования состоит в изучении влияния различных психотерапевтических методов на тревожность детей и подростков. **Методы.** Приняли участие 83 учащиеся школ в возрасте 7–16 лет. Тревожность оценивали с помощью проективного теста Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен (группа I), «Многомерной оценки детской тревожности» (МОДТ, группы II–IV) и шкалы Спилбергера – Ханина (группа V). Использовали психотерапевтические методы: когнитивно-поведенческий тренинг (КПТ), метод биологической обратной связи (БОС), песочную терапию и сказкотерапию. **Результаты.** Исследование у первоклассников 7,1 ± 0,07 лет (группа I) показало значимое ($p < 0,01$) снижение тревожности на 1,6 балла после психокоррекционного курса. В группе II (9,3 ± 0,14 лет) наблюдалось снижение значений тревожности по шкалам МОДТ 1, 2, 5, 6, 7, 9 и 10 на 1,5–4 балла ($p < 0,01$). У школьников группы III (10,5 ± 0,09 лет) отмечено значимое уменьшение тревожности на 0,5–2 балла по шкалам опросника – 1, 3, 4, 7, 10. В группе IV (12,4 ± 0,11 лет) после 8 месяцев КПТ произошло снижение тревожности по 9-ти шкалам МОДТ на 1–3 балла ($p < 0,01$). За 1,5 месяца занятий БОС в группе V (15,5 ± 0,17 лет) у подростков было достигнуто значимое уменьшение показателей ситуативной и личностной тревожности до умеренных величин. **Обсуждение результатов.** Большое напряжение у школьников вызывают ситуации проверки знаний и самовыражения, тревога в связи с оценкой окружающих. В целом применение любых психотерапевтических методов является эффективным способом, который снижает тревожность у детей и подростков, улучшает их эмоциональное состояние и школьную адаптацию.

Ключевые слова

дети, подростки, тревожность, психотерапевтические методы, когнитивно-поведенческий тренинг, песочная терапия, сказкотерапия, биологическая обратная связь, профилактика тревожности, школьная адаптация

Основные положения

- в результате психотерапевтической работы с высокотрехотными детьми и подростками произошло снижение уровня тревожности и улучшение психоэмоционального состояния в целом;
- в группах, у которых диагностика тревожности производилась единым методом МОДТ, наблюдалась следующая тенденция: чем длительнее проходила психотерапия, тем больше изменений произошло;
- для большей эффективности психокоррекции необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности ребенка и включать в индивидуальную работу с ребенком такие методы, как биологическая обратная связь и песочная терапия.

Для цитирования

Бартош, О. П. и Бартош, Т. П. (2021). Изучение эффективности психотерапевтических методов в разных возрастных группах тревожных детей и подростков. *Российский психологический журнал*, 18(3), 6–17. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.1>

Введение

Проблемой современного общества является психическое здоровье школьников на фоне увеличивающейся нагрузки и применения инновационных технологий (Hoge, Vickham, & Cantor, 2017; Белоусова, Карпов, Уткузова, Прусаков и Остудина, 2019). Многие исследователи отмечают, что дети и подростки в процессе школьного обучения испытывают психоэмоциональное напряжение, повышенную тревожность, снижение функциональных возможностей организма (Тарасова и Осницкий, 2015; Нестеровский, Заваденко, Шипилова и Суворинова, 2017; Грибанов, Нехорошкова, Депутат, Панков и Кожевникова, 2019). Следствием высокой тревожности могут быть психосоматические расстройства (Groen, van Gils, Emerencia, Bos, & Rosmalen, 2021), которые могут способствовать депрессии и суицидальным проявлениям (Cummings, Caporino, & Kendall, 2014). Возникновение тревожности в детском и подростковом возрасте может перерасти в полномасштабные тревожные расстройства, девиантное поведение и проблемы с школьной и социальной адаптацией (Прихожан, 2000; Barlow, 2002; Van Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003; Beesdo, Knappe, & Pine, 2009; Бартош, Бартош, Мычко и Дорохова, 2018).

С точки зрения тревожности, наиболее уязвимым возрастом является младший школьный возраст (Ромицына, 2006; Beesdo et al., 2009), когда ребенок адаптируется к новым социальным условиям. Тревожность может проявляться в учебных ситуациях и связана с ожиданием негативных оценок от значимых взрослых (родителей, педагогов). Младший школьник постоянно чувствует себя неуверенно и сомневается в правильности своего поведения. В подростковом возрасте значимыми становятся общение со сверстниками и социальные контакты (Chiu, Clark, & Leigh, 2021). Тревожность оказывает отрицательное влияние на многие сферы деятельности, социальную адаптацию и обуславливает формирование негативных изменений функционального состояния и структуры личности в целом, снижает стрессоустойчивость (Keeton, Kolos, & Walkup, 2009; Murray, Creswell, & Cooper, 2009; Бартош и др., 2018).

Вышесказанное подтверждает необходимость профилактических мероприятий в школе, направленных на снижение тревожности, влияющей на успешную школьную адаптацию

и успеваемость, формирование личности и, в целом, на эмоциональное благополучие ребенка. Показано эффективное применение биоуправления у школьников с высоким уровнем тревожности и у детей с различными нарушениями (Gevensleben, Heinrich, Moll, & Rothenberger, 2011; Бартош и Бартош, 2018; Bartosh & Bartosh, 2020). Оптимальным методом для снятия внутреннего напряжения у детей и открытия новых путей развития является песочная терапия (Kalff, 1991; Зинкевич-Евстигнеева и Грабенко, 2005; Kwak, Ahn, & Lim, 2020). Ученые показывают эффективность когнитивно-поведенческой терапии при высокой тревожности и тревожных расстройствах у детей и подростков (Фопель, 2004; James, James, Cowdrey, Soler, & Choke, 2015; Wolk, Kendall, & Beidas, 2015).

Цель – изучить влияние психотерапевтических методов на тревожность в разных возрастных группах детей и подростков.

Методы

Дизайн исследования: 1 этап – диагностика учащихся, выявление высокотреховных лиц; 2 – курс коррекционных занятий; 3 – повторная диагностика по окончании курса. Исследования проходили в трех школах города, в различных возрастных категориях. Было сформировано 5 групп.

Исследования и коррекция проходили в зимне-весенний период, в первую половину дня, в порядке, соответствующем Хельсинской декларации. Этическим комитетом медико-биологических исследований при СВНЦ ДВО РАН (протокол No. 1 dated 29/03/2019) утверждена легитимность процедуры исследования.

Методы изучения тревожности

Для изучения тревожности в группе I нами был выбран проективный тест тревожности «Выбери нужное лицо» (авторы Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) (Ясюкова, 2008). В определенной последовательности школьнику предъявляются рисунки с изображением некой типичной ситуации для ученика младших классов. Всего 14 ситуаций. Словесные высказывания и выбор ребенка фиксируются в протоколе, вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ). ИТ = число эмоциональных негативных выборов × 100 %. Школьники делятся на три уровня тревожности: 1) высокий уровень тревожности (ИТ более 50 %); 2) средний уровень тревожности (ИТ 20–50 %); 3) низкий уровень тревожности (ИТ 0–20 %). В группах II–IV использовали стандартизированный метод МОДТ – «Многомерную оценку детской тревожности» (Ромицына, 2006). В основе данной методики лежит метод, первоначально созданный Б. Н. Филлипсом (Phillips, 1978). МОДТ дифференцированно оценивает тревожность личности по 10 шкалам. Максимальный балл по шкале составляет 10. Низкая тревожность по шкале считается 1–2 балла, четко выраженная тревожность – 4–5 балла, высокая тревожность – 7–10 баллов. Интегральный показатель тревожности (ИПТ) является суммой всех шкал.

В группе V применяли шкалу Спилбергера – Ханина (Ханин, 1976) для изучения ситуативной (СТ) и личностной (ЛТ) тревожности. 30 баллов соответствует низкой тревожности; 31–45 – умеренной тревожности; 46 и выше – высокой тревожности.

Терапевтические методы

Использовались следующие психотерапевтические методы: когнитивно-поведенческий тренинг (КПТ), метод биологической обратной связи (БОС-тренинг), сказкотерапия, песочная терапия.

Когнитивно-поведенческий тренинг (КПТ) направлен на приобретение социально-психологического опыта. В работе с детьми применялись психологические игры, ориентированные на развитие навыков самопознания, снятие эмоционального и мышечного напряжения, коммуникативный навык и сплочение класса, развитие волевой регуляции. Участники размещались по кругу.

Метод биологической обратной связи разработан в Научно-исследовательском институте молекулярной биологии и биофизики Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, г. Новосибирск (Штарк и Шварц, 2002). Игровой компьютерный тренажер «БОС-Пульс» разработан для приобретения навыков саморегуляции. Регистрация частоты сердечных сокращений (ЧСС) фиксировалась с ногтевой фаланги пальца. В своем исследовании мы применяли игры «Вира» и «Ралли». Сеансы проходили дважды в неделю по 20–30 минут.

Песочная терапия включала игру в психологической песочнице с миниатюрными фигурками. Ребенок строит свой сказочный «песочный мир», соотносит происходящее с реальной жизнью, учится контролировать свои побуждения, выражая их в символической форме, находить выход из похожей ситуации в реальной жизни (Kalff, 1991; Зинкевич-Евстигнеева и Грабенко, 2005). Взаимодействие с песком также дает расслабляющий эффект.

В основе *сказкотерапии* были чтение истории или сказки, анализ поступков героев, поиск вариантов решения в преодолении трудностей.

Курс тренинговых занятий в группе I ($7,1 \pm 0,07$ лет, $n = 15$). Было проведено 6 занятий КПТ, 4 групповых занятия сказкотерапии и 10 сессий БОС-тренинга. Длительность курса 2,5 месяца.

Курс коррекционных занятий в группе II ($9,3 \pm 0,14$ лет, $n = 12$). Проводился когнитивно-поведенческий тренинг у всего класса, независимо от уровня тревожности. Отработано 10 занятий с периодичностью 1 раз в неделю, длительность один час. Все высокотрехотные школьники дополнительно участвовали в индивидуальных занятиях песочной терапии (3–4 сессии). А также дети с высоким уровнем тревожности прошли курс обучения саморегуляции на тренажере «БОС-Пульс» (8–12 сессий 2 раза в неделю). Весь терапевтический курс длился 4 месяца.

Курс тренинговых занятий в группе III ($10,5 \pm 0,09$ лет, $n = 14$). Проводился когнитивно-поведенческий тренинг с периодичностью 1–2 раза в месяц. Всего было проведено 7 занятий. Каждым учащимся было пройдено 5–6 сессий на тренажере «БОС-Пульс» 1–2 раза в неделю. Весь терапевтический курс длился 3 месяца.

Курс тренинговых занятий в группе IV ($12,4 \pm 0,11$ лет, $n = 12$). На протяжении почти всего учебного года длился КПТ. Школьники приняли участие в 20 тренинговых встречах, длительность курса составляла 8 месяцев (периодичность встреч – 2–3 раза в месяц, длительность тренинга – 1 час).

Курс тренинговых занятий в группе V ($15,5 \pm 0,17$ лет, $n = 30$). В течение 1,5 месяца каждым учеником было пройдено 8–12 сессий на компьютерном тренажере «БОС-Пульс».

Совместно с методом биологической обратной связи применялись релаксационные методики (прогрессивная мышечная релаксация по Э. Якобсону, визуализация, дыхательные упражнения) (Каматтари и Баскаков, 2012). По мере освоения релаксационных методик школьник находит свою стратегию и отрабатывает ее в виртуальной стрессовой ситуации на тренажере, чтобы контролировать свое психофизиологическое состояние.

Статистическая обработка

Статистическая обработка данных производилась в программе Statistica 6.0 параметрическими и непараметрическими методами. Группы сравнивались парным двухвыборочным t-тестом для средних величин для зависимых выборок и параметрическим t-критерием Стьюдента для зависимых и независимых выборок. Критическим уровнем значимости считали $p < 0,05$.

Результаты

Исследование тревожности в группе I

У первоклассников группы I по завершению психокоррекционных занятий отмечено значимое ($p < 0,01$) снижение тревожности на 1,6 балла (табл. 1).

Таблица 1					
Показатели уровня тревожности до и после психокоррекции у школьников (Me 25th, 75th percentile; $M \pm m$)					
Группа, возраст (лет), n	Тест тревожности / показатель тревожности (балл)	Me ($C_{25}; C_{75}$)	($M \pm m$)	$P_{до-после}$	
		до	до		
		после	после		
Группа I 7,1 ± 0,07; n = 15	Тест Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен	6 (6; 6)	6,33 ± 0,19**	t = 5,5;	
		5 (4; 5)	4,73 ± 0,23	p < 0,01	
Группа V 15,5 ± 0,17; n = 30	Тест Спилбергера – Ханина:				
		СТ	49,0 (41,3; 53,0)	47,3 ± 1,60**	t = 92;
			38,0 (35,3; 45,8)	40,6 ± 1,45	p < 0,01
	ЛТ	51,0 (48,3; 56,0)	52,6 ± 1,26**	t = 38,5;	
		44,0 (39,0; 53,5)	45,2 ± 1,70	p < 0,01	

Исследование тревожности в группе II

По завершению тренинговых занятий в группе II (табл. 2) произошли значимые снижения показателей тревожности по семи из десяти шкал МОДТ: 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10. Тревожность снизилась с высокого до среднего уровня на 1,5–4 балла ($p < 0,05$ – $p < 0,01$). При детальном индивидуальном рассмотрении показателей тревожности в интерквартильном размахе Me ($C_{25}; C_{75}$) значения всё же остаются высокие.

Таблица 2

Динамика показателей многомерной оценки детской тревожности у школьников разных возрастов в процессе психокоррекции (Me 25th, 75th percentile)

	Группа II		Группа III		Группа IV	
	Возраст		Возраст		Возраст	
МОДТ, point	9,3 ± 0,14 (n = 12);	$P_{\Delta O-после}$	10,5 ± 0,09 (n = 14);	$P_{\Delta O-после}$	12,4 ± 0,11 (n = 12);	$P_{\Delta O-после}$
	Me (C ₂₅ ; C ₇₅)	Wilcoxon's criterion	Me (C ₂₅ ; C ₇₅)	Wilcoxon's criterion	Me (C ₂₅ ; C ₇₅)	Wilcoxon's criterion
	ΔO		ΔO		ΔO	
	после		после		после	
1.	<u>6,5 (5,5; 8,0)</u>	t = 1;	<u>6,0 (5,0; 7,0)</u>	t = 4,5;	<u>5,0 (4,8; 6,3)</u>	t = 3,0;
	3,0 (1,8; 5,3)**	p < 0,01	4,0 (3,0; 5,0)**	p < 0,01	4,0 (3,8; 5,0)**	p < 0,01
2.	<u>6,0 (5,0; 6,0)</u>	t = 3,0;	<u>3,5 (2,0; 5,0)</u>	t = 28;	<u>6,0 (5,0; 6,0)</u>	t = 1,0;
	3,0 (2,0; 4,0)**	p < 0,01	3,5 (1,3; 4,8)	p > 0,05	4,0 (3,8; 5,0)**	p < 0,01
3.	<u>5,5 (4,0; 8,0)</u>	t = 16,0;	<u>5,0 (4,3; 6,8)</u>	t = 10,0;	<u>6,5 (6,0; 8,0)</u>	t = 1,0;
	4,0 (3,0; 5,0)	p > 0,05	4,5 (3,0; 5,0)**	p < 0,01	5,0 (4,0; 5,3)**	p < 0,01
4.	<u>5,5 (3,8; 7,3)</u>	t = 14,0;	<u>5,5 (5,0; 7,0)</u>	t = 8,0;	<u>7,0 (5,0; 8,0)</u>	t = 3,0;
	4,5 (1,0; 6,0)	p > 0,05	4,0 (3,3; 4,8)**	p < 0,01	5,0 (3,8; 5,0)	p < 0,01
5.	<u>5,0 (3,0; 6,0)**</u>	t = 4,5;	<u>4,5 (3,3; 6,0)</u>	t = 16,5;	<u>5,0 (4,0; 7,3)</u>	t = 15,0;
	2,0 (1,0; 4,3)	p < 0,01	4,0 (3,0; 5,0)	p > 0,05	4,5 (3,0; 5,3)	p > 0,05
6.	<u>6,0 (5,0; 7,3)</u>	t = 2,0;	<u>5,0 (4,3; 6,0)</u>	t = 16,5;	<u>7,0 (6,0; 8,0)</u>	t = 1,0;
	4,5 (3,0; 5,3)**	p < 0,01	4,5 (3,0; 5,8)	p > 0,05	5,0 (4,8; 6,0)**	p < 0,01

Таблица 2

Динамика показателей многомерной оценки детской тревожности у школьников разных возрастов в процессе психокоррекции (Me 25th, 75th percentile)

	Группа II		Группа III		Группа IV	
	Возраст		Возраст		Возраст	
МОДТ, point	9,3 ± 0,14 (n = 12); Me (C ₂₅ ; C ₇₅)	$P_{\Delta O-после}$ Wilcoxon's criterion	10,5 ± 0,09 (n = 14); Me (C ₂₅ ; C ₇₅)	$P_{\Delta O-после}$ Wilcoxon's criterion	12,4 ± 0,11 (n = 12); Me (C ₂₅ ; C ₇₅)	$P_{\Delta O-после}$ Wilcoxon's criterion
	ΔO после		ΔO после		ΔO после	
7.	<u>7,0 (5,8; 9,0)</u>	t = 6,0; p < 0,01	<u>6,0 (5,3; 7,0)</u>	t = 3,0; p < 0,01	<u>7,0 (5,8; 8,0)</u>	t = 4,7; p < 0,01
8.	<u>6,0 (5,0; 6,3)</u>	t = 13,0; p > 0,05	<u>7,0 (5,3; 8,0)</u>	t = 7,5; p > 0,05	<u>7,0 (6,0; 8,0)</u>	t = 1,0; p < 0,01
9.	<u>6,0 (4,8; 6,3)</u>	t = 8,0; p < 0,05	<u>5,0 (4,0; 5,8)</u>	t = 18,5; p > 0,05	<u>5,5 (4,0; 6,3)</u>	t = 3,0; p < 0,01
10.	<u>4,0 (1,0; 5,3)*</u>	t = 6,0; p < 0,01	<u>5,0 (3,3; 6,0)</u>	t = 2,0; p < 0,01	<u>3,0 (3,0; 4,3)**</u>	t = 1,0; p < 0,01
ИПТ	<u>56,0 (50,3; 64,3)</u>	t = 6,0; p < 0,01	<u>54,0 (47,0; 58,3)</u>	t = 3,3; p < 0,01	<u>64,0 (56,0; 67,0)</u>	t = 5,8; p < 0,01
	<u>38,0 (27,0; 43,0)**</u>	t = 1,0; p < 0,01	<u>39,0 (33,3; 50,0)**</u>	t = 3,3; p < 0,01	<u>44,0 (39,0; 50,0)**</u>	t = 5,8; p < 0,01

Примечание: шкалы МОДТ – 1) общая тревожность; 2) тревога во взаимоотношениях со сверстниками; 3) тревога в связи с оценкой окружающих; 4) тревога во взаимоотношениях с учителями; 5) тревога во взаимоотношениях с родителями; 6) тревога, связанная с успешностью в обучении; 7) тревога, возникающая в ситуациях самовыражения; 8) тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний; 9) снижение психической активности, связанное с тревогой; 10) повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой.

Исследование тревожности в группе III

Проводился когнитивно-поведенческий тренинг с периодичностью 1–2 раза в месяц. Всего было проведено 7 занятий. Каждым учащимся было пройдено 5–6 сессий на тренажере «БОС-Пульс» 1–2 раза в неделю. Весь терапевтический курс длился 3 месяца.

Групповые когнитивно-поведенческие тренинги и индивидуальные сессии работы на БОС отразились в результатах данной группы: снижение тревожности на 0,5–2 балла ($p < 0,01$) по шкалам 1, 3, 4, 7, 10 (табл. 2). Шкалы 1, 3 и 7 отражают общую тревожность ребенка, тревогу в связи с оценкой окружающих и тревогу, возникающую в ситуациях самовыражения. Эти шкалы соответствуют блоку тревожности, отвечающему за личностные особенности ребенка. Снижение тревожности по этим шкалам подтверждает верность выбора психокоррекционных методик и их действенность.

Исследование тревожности в группе IV

В группе IV после 8 месяцев КПТ произошло снижение тревожности по 9 шкалам МОДТ на 1–3 балла ($p < 0,01$) (табл. 2). За 8 месяцев работы в когнитивно-поведенческом тренинге подросткам удалось снизить тревожность по всем структурным направлениям тревожности. Исключение составляет шкала 5, в которой отражена тревожность в отношениях с родителями. Снижение по данной шкале произошло, но оно незначимо. По всей видимости, в программе тренинга не было акцента на взаимодействие родителя и ребенка, что важно учитывать в последующих работах. Также, родители не принимали участия в данных мероприятиях.

Исследование тревожности в группе V

В результате комплексного применения сессий биоуправления на тренажере «БОС-Пульс», прогрессивной мышечной релаксации по Э. Якобсону, дыхательной гимнастики произошло ($p < 0,01$) снижение СТ и ЛТ (табл. 1). Обучение осознанно управлять своим функциональным состоянием с помощью данных техник благоприятно сказалось на психоэмоциональном состоянии подростков: средние показатели СТ уменьшились на 5,3 балла, а ЛТ – на 7,4 ($p < 0,01$).

Обсуждение результатов

Известно, что у учеников младших классов в период адаптации проявляется школьная тревожность и может оказывать негативное влияние на успеваемость учеников (Лютлова, 2007). В данном возрасте очень актуален вопрос тревоги в ситуациях проверки знаний, что подтвердило наше исследование. Возможно, важно уделять больше внимания именно этой теме, когда дети только адаптируются к школьному процессу.

Наши исследования показали, что применение КПТ, песочной и сказкотерапии, БОС-тренинга у детей младшего школьного возраста способствовали снижению тревожности, улучшению эмоционального фона, приобретению навыка самопознания. В процессе терапии у детей была возможность проигрывать тревожные ситуации, давать выход агрессии, приобрести навык совместного общения в классе. В ходе игр и дискуссии дети и подростки учились понимать свое эмоциональное состояние и сверстников.

Наши результаты указывают на формирование положительной самооценки, принятия себя и своих возможностей. В процессе взаимодействия со значимыми взрослыми и сверстниками снизилась чувствительность к их оценкам. В данном возрасте особо следует обратить внимание на неосторожность в оценочных суждениях учителей и родителей. У высокотревожного

ребенка с повышенной ранимостью ситуация способна усугубиться и привести к травмирующим последствиям.

Результатами коррекционной работы среди младших подростков (группа IV) явились приобретение навыка эффективной коммуникации друг с другом, снижение тревожности в ситуациях проверки знаний и предъявления себя другим. Также снизилась вегетативная реактивность, которая обусловлена тревожностью и оказывает влияние на адаптацию ребенка к стрессовым ситуациям. После участия в данном тренинге подростки с девиантными проявлениями в поведении легче вступали в коммуникацию с психологом, у них появилось желание работать над своим поведением и учиться его контролировать.

Можно отметить, что среди групп II–IV, у которых изучение тревожности производилось единым методом МОДТ, наблюдалась следующая тенденция: чем дольше проходила психотерапия, тем больше изменений произошло. Так, в группе III, где психокоррекционные занятия длились 3 месяца, снизилась тревожность по 5 шкалам из 10, интегральный показатель тревожности (ИПТ) уменьшился на 15 баллов ($p < 0,01$). В группе II занятия длились 4 месяца, тревожность уменьшилась по 7 шкалам, ИПТ снизился на 18 баллов ($p < 0,01$). В группе IV, где КПТ длился в течение 8 месяцев, произошло снижение по 9 шкалам МОДТ, ИПТ уменьшился на 20 баллов ($p < 0,01$).

Интересно отметить, что у подростков группы V снижение ситуативной и личностной тревожности было достигнуто за маленький срок психокоррекции (1,5 месяца). Известно, что для снижения ситуативной тревожности требуется приобретение навыка сознательного контроля своих эмоциональных переживаний и состояний, что и отрабатывалось во время сеансов БОС-тренинга. Это указывает на целесообразность применения сеансов БОС-тренинга среди высокотревожных подростков.

В целом наша работа показала эффективность применения таких методов психокоррекции, как когнитивно-поведенческий тренинг, метод биологической обратной связи, сказкотерапия и песочная терапия. Современные тенденции обучения отрицательно влияют на психическое состояние детей и подростков и требуют больших личностных ресурсов. Целесообразно учитывать состояние нервной системы и возраст ребенка для подбора профилактических психокоррекционных мероприятий, что поможет научиться ученику эффективно преодолевать школьные проблемы, улучшит его психоэмоциональное состояние и повысит продуктивность деятельности.

Заключение

Таким образом, для улучшения психоэмоционального фона детей и подростков следует обсуждать необходимость внедрения коррекционных занятий в учебный процесс с применением различных методов. Для их большей эффективности необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности ребенка и включать индивидуальную работу с ребенком. Чем более продолжительна психотерапевтическая работа с тревожностью, тем более она эффективна. Психологическая работа должна быть направлена на приобретение навыка саморегуляции и снятие мышечного напряжения, повышение самооценки и, как следствие, повышение уровня школьной адаптации.

Благодарности

Выражаем благодарность и признательность за содействие и помощь в организации исследования администрациям и учителям школ г. Магадана: директору МАОУ «СОШ № 21» (муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 21») г. Магадан Ирине Викторовне Драпалюк, завучу Наталье Анатольевне Казаковой; администрации МАОУ (муниципального автономного общеобразовательного учреждения) «Лицей № 1 им. Н. К. Крупской» в лице директора Натальи Михайловны Грищенко, заместителя директора Ирины Вадимовны Николаевой; директору МАОУ «СОШ с УИОП № 4» (муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 4») Наталье Викторовне Заитовой и завучу Ирине Владимировне Юговой. А также отдельная благодарность младшему научному сотруднику группы психофизиологии Марине Валерьевне Мычко за помощь в проведении диагностики учащих данных школ.

Литература

- Бартош, О. П. и Бартош, Т. П. (2018). Коррекционные мероприятия как профилактика высокого уровня тревожности и нарушения внимания у младших школьников. *Профилактическая медицина*, 21(2), 34–39. <https://doi.org/10.17116/profmed201821234-39>
- Бартош, О. П., Бартош, Т. П., Мычко, М. В. и Дорохова, А. С. (2018). Психологический профиль девочек-подростков с высокой тревожностью и эффективность коррекционных мероприятий. *Репродуктивное здоровье детей и подростков*, 14(3), 113–122. <https://doi.org/10.24411/1816-2134-2018-13009>
- Белюсова, М. В., Карпов, А. М., Уткузова, М. А., Прусаков, В. Ф. и Остудина, А. А. (2019). Психическое здоровье современных школьников: распознавание угроз и перспективы их устранения. *Практическая медицина*, 17(5), 16–21. <https://doi.org/10.32000/2072-1757-2019-5-16-21>
- Грибанов, А. В., Нехорошкова, А. Н., Депутат, И. С., Панков, М. Н. и Кожевникова, И. С. (2019). Церебральный энергометаболизм у детей-северян с высоким уровнем тревожности. *Якутский медицинский журнал*, 4, 86–88. <https://doi.org/10.25789/YMJ.2019.68.24>
- Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. и Грабенко, Т. М. (2005). *Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии*. Санкт-Петербург: Речь.
- Каматтари, Дж. и Баскаков, В. (2012). *10+1 методов расслабления*. Москва: Институт общегуманитарных исследований.
- Лютова, Е. К. и Монина, Г. Б. (2007). *Шпиргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми*. Санкт-Петербург: Речь.
- Нестеровский, Ю. Е., Заваденко, Н. Н., Шипилова, Е. М. и Суворинова, Н. Ю. (2017). Школьная дезадаптация в практике педиатра и невролога. *Consilium Medicum*, 19(2.3. Неврология и Ревматология), 28–33.
- Прихожан, А. М. (2000). *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».
- Ромицына, Е. Е. (2006). *Методика «Многомерная оценка детской тревожности»*. Санкт-Петербург: Речь.
- Тарасова, С. Ю. и Осницкий, А. К. (2015). Психофизиологические и поведенческие показатели школьной тревожности. *Психологическая наука и образование*, 20(1), 59–68. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200107>

- Фопель, К. (2004). *Технология ведения тренинга. Теория и практика* (пер. с нем., 2-е изд.). Москва: Генезис.
- Ханин, Ю. Л. (1976). *Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Спилбергера*. Ленинград: ЛНИИФК.
- Штарк, М. Б. и Шварц, М. С. (2002). Некоторые аспекты биоуправления в интерпретации редакторов (вместо предисловия). В М. Б. Штарк, М. С. Шварц (ред.), *Биоуправление-4. Теория и практика* (с. 3–7). Новосибирск: ЦЭРИС.
- Ясюкова, Л. А. (2008). *Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. Методическое руководство*. Санкт-Петербург: ГП ИМАТОН.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders – The nature and treatment of anxiety and panic*. New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1002/smi.941>
- Bartosh, O. P., & Bartosh, T. P. (2020). The effectiveness of various types of psychological correction of anxiety in primary school. *Behavioral Sciences*, 10(1), 20. <https://doi.org/10.3390/bs10010020>
- Beesdo, K., Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483–524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>
- Chiu, K., Clark, D. M., & Leigh, E. (2021). Prospective associations between peer functioning and social anxiety in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 279, 650–661. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.055>
- Cummings, C. M., Caporino, N. E., & Kendall, P. C. (2014). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: 20 years after. *Psychological Bulletin*, 140(3), 816–845. <https://doi.org/10.1037/a0034733>
- Gevensleben, H., Heinrich, H., Moll, G., & Rothenberger, A. (2011). The usage of neurofeedback in children with ADHD: The method and its evaluation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(8), 666–676. <https://doi.org/10.13109/prkk.2011.60.8.666>
- Groen, R. N., van Gils, A., Emerencia, A. C., Bos, E. H., & Rosmalen, J. G. M. (2021). Exploring temporal relationships among worrying, anxiety, and somatic symptoms. *Journal of Psychosomatic Research*, 146. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110293>
- Hoge, E., Bickham, D., & Cantor, J. (2017). Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, 140(2), S76–S80. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>
- James, A. C., James, G., Cowdrey, F. A., Soler, A., & Choke, A. (2015). Cognitive behavioral therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004690.pub4>
- Kalff, D. M. (1991). Introduction to sandplay therapy. *Journal of Sandplay Therapy*, 1(1).
- Keeton, C. P., Kolos, A. C., & Walkup, J. T. (2009). Pediatric generalized anxiety disorder: Epidemiology, diagnosis, and management. *Pediatric Drugs*, 11, 171–183. <https://doi.org/10.2165/00148581-200911030-00003>
- Kwak, H. J., Ahn, U. K., & Lim, M. H. (2020). The clinical effects of school sandplay group therapy on general children with a focus on Korea Child & Youth Personality Test. *BMC Psychology*, 8, 9. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-0378-9>
- Murray, L., Creswell, C., & Cooper, P. J. (2009). The development of anxiety disorders in childhood: An integrative review. *Psychological Medicine*, 39(9), 1413–1423. <https://doi.org/10.1017/S0033291709005157>

БАРТОШ О. П., БАРТОШ Т. П.

ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ...

Российский психологический журнал, 2021, Т. 18, № 3, 6–17. doi: 10.21702/rpj.2021.3.1

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Phillips, B. N. (1978). *School stress and anxiety: Theory, research, and intervention*. New York: Human Sciences Press.

Van Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5), 561–571. [https://doi.org/10.1016/S0887-6185\(02\)00228-1](https://doi.org/10.1016/S0887-6185(02)00228-1)

Wolk, C. B., Kendall, P. C., & Beidas, R. S. (2015). Cognitive-behavioral therapy for child anxiety confers long-term protection from suicidality. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(3), 175–179. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.12.004>

Дата получения рукописи: 17.06.2021

Дата окончания рецензирования: 28.09.2021

Дата принятия к публикации: 31.09.2021

Информация об авторах

Ольга Петровна Бартош – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник ФГБУН Научно-исследовательский центр «Арктика» Дальневосточного отделения Российской академии наук (НИЦ «Арктика» ДВО РАН), г. Магадан, Российская Федерация; Scopus Author ID: 14059584700, ResearcherID: AAL-6192-2020, SPIN-код: 8361-0828; e-mail: olga_bartosh@inbox.ru

Татьяна Петровна Бартош – кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, доцент ФГБУН Научно-исследовательский центр «Арктика» Дальневосточного отделения Российской академии наук (НИЦ «Арктика» ДВО РАН), г. Магадан, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57103563100, ResearcherID: AAG-8540-2020, SPIN-код: 8784-6058; e-mail: tabart@rambler.ru

Заявленный вклад авторов

Ольга Петровна Бартош – концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материала, статистическая обработка, написание текста.

Татьяна Петровна Бартош – концепция и дизайн исследования, статистическая обработка, редактирование.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9.072:159.972

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.2>

Внутренняя стигма и нарциссическая регуляция больных эндогенными психозами

Наталья Б. Лутова¹ , Ольга В. Макаревич²  , Виктор Д. Вид³ , Ксения Е. Новикова⁴,
Михаил Ю. Сорокин⁵ 

^{1, 2, 3, 4, 5} Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева
Минздрава России, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

 lysska@mail.ru

Аннотация

Введение. Самостигматизация психически больных является актуальной проблемой психиатрии. В литературных источниках влияние личностных характеристик больных психозами на формирование внутренней стигмы остается изученным недостаточно. Целью исследования стало изучение взаимного влияния нарциссической саморегуляции и показателей самостигматизации, выявление протективных, относительно формирования внутренней стигмы, черт нарциссической регуляции. **Методы.** Обследован 81 пациент психиатрического стационара (62 – с диагнозом рубрики F2 и 19 – с диагнозом в рамках F3 согласно МКБ-10). Использовались: шкала интернализированной стигмы психических заболеваний (ISMI) и методика «Индекс функционирования Self-системы» (ИФСС). Применялись статистические процедуры: описательные статистики, дисперсионный анализ (U-критерий Манна – Уитни), определение размера эффектов Cohen's d. **Результаты.** Анализ показателей методики ИФСС выявил статистически значимое ослабление нарциссической регуляции в обследованной выборке по всем субшкалам и интегративному показателю ИФСС ($21,1 \pm 4$) в сравнении с нормативной величиной для идеально сильной личности (0). Общая выраженность самостигматизации у опрошенных пациентов была низкой ($2,4 \pm 0,24$), превышение пороговых 2,5 баллов, свидетельствующих о высокой интенсивности переживания стигмы, было выявлено у 30 (37%) обследованных. Сравнение особенностей нарциссической регуляции у больных с высоким и низким уровнем самостигматизации обнаружило существенные взаимосвязи между проявлениями внутренней стигмы и показателями силы личности. Размеры эффектов Cohen's d для восьми субшкал (Self1, Self2, Self3, Self5, Self6, Self7, Self12, Self18) составили 1,1–1,8 при $p \leq 0,05$, что свидетельствует о значимом ослаблении нарциссической регуляции у пациентов с высоким уровнем переживания самостигматизации. **Обсуждение результатов.** Выявленные особенности функционирования системы регуляции нарциссизма обуславливают ослабление силы личности, которое может способствовать формированию внутренней стигмы и нарастанию социальной дезадаптации. Данные об индивидуализированном профиле дефицитарности адекватных механизмов защиты личности имеют практическую ценность при проведении сфокусированных психотерапевтических вмешательств.

Ключевые слова

психоз, стигматизация, внутренняя стигма, психиатрия, протективные факторы, сила личности, регуляция Self-системы, нарциссическая саморегуляция, эндогенные психозы, психотерапевтическая интервенция

Основные положения

- для пациентов, страдающих эндогенными психическими расстройствами, характерны выраженные нарушения регуляции Self-системы;
- тотальность выявленных нарушений, в совокупности с данными литературных источников, позволяет предположить наличие преморбидной уязвимости больных эндогенными психозами в отношении личностной регуляции;
- понимание особенностей личностной регуляции психотических пациентов, способствующих инкорпорированию внутренней стигмы, является необходимым для планирования эффективных индивидуализированных психотерапевтических интервенций.

Для цитирования

Лутова, Н. Б., Макаревич, О. В., Вид, В. Д., Новикова, К. Е. и Сорокин, М. Ю. (2021). Внутренняя стигма и нарциссическая регуляция больных эндогенными психозами. *Российский психологический журнал*, 18(3), 18–31. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.2>

Введение

Среди многочисленных последствий психиатрической стигмы формирование самостигматизации (внутренней стигмы) у потребителей психиатрической помощи является одной из значимых проблем в психиатрическом здравоохранении (Лутова, Сорокин, Петрова и Вид, 2016; Лутова и др., 2019; Biernat & Dovidio, 2000; Barney, Griffiths, Christensen, & Jorm, 2009). Совокупность проявлений внешней стигматизации и связанные с ней переживания приводят к дистанцированию больных от социума (Серебрянская, Ястребов и Ениколопов, 2002), снижая обращаемость за медицинской помощью психиатрического профиля. Это провоцирует рецидивы психотических состояний, повторные госпитализации и усугубляет переживания самостигматизации, замыкая «порочный круг» (Лутова и др., 2019; Сорокин, 2016; Brohan, Elgie, Sartorius, & Thornicroft, 2010; Lysaker, Roe, Ringer, Gilmore, & Yanos, 2012; Thornington, 2013).

Поиск и развитие подходов, направленных на преодоление формирования и противостояние внутренней стигме, обусловили интерес ученых к изучению личностных структур пациентов, способствующих или препятствующих развитию самостигматизации (Kashdan & Rottenberg, 2010; Thornington, 2013). Среди факторов, предрасполагающих к интернализации индивидом проявлений социальной стигмы, упоминаются: личностная тревожность, пессимизм и низкая самооценка больного (Thornington, 2013), наличие тревожных ожиданий отказа и осуждения (Lysaker et al., 2012), выраженность собственных предрассудков в отношении лиц с психическими расстройствами (Лутова, Сорокин, Новикова, Портениер, и Вид, 2020; Сорокин, 2016). С другой стороны, установлено, что наличие у индивида психологической гибкости способно препятствовать формированию внутренней стигмы (Biglan, Hayes, & Pistorello, 2008; Kashdan & Rottenberg, 2010; Thornington, 2013). Подобные находки делают перспективными

дальнейшие поиски личностных характеристик, фундирующих реакцию индивида на заболевание и формирование внутренней стигмы.

Со времен введения З. Фрейдом понятия «нарциссизм» его сущность и психологическая природа остаются предметом дискуссий, порождая определенную терминологическую путаницу, в частности – синонимичное использование понятий «нарциссизм», «самость» («Self», «Сэлф») и «сила Я». При изучении литературных данных отмечается отсутствие единого феноменологического понимания нарциссизма, методологии его исследования и даже общепринятой дефиниции. Современная психология постулирует нарциссизм как неотъемлемую часть развития каждого индивида, превращающуюся в нарциссическое ядро личности, сопряженное с самосознанием человека (Столороу, 1999; Кохут, 2017; Соколов, 2009). В то же время в рамках общей психологии понятие нарциссизма выходит за рамки бессознательных процессов, описанных в психоаналитических теориях, и включает сознательные компоненты (когнитивные и адаптивные механизмы), такие как поиск, восприятие, критическая оценка Я-релевантной информации (Злоказов, Леонов и Порозов, 2018). Таким образом, введение понятия «Сэлф», или силы личности, является компромиссной попыткой объединения сознательного и опосредованного бессознательного самовосприятия личности, что отражает методика Deneke (1994).

Важнейшим аспектом формирования оптимального индивидуального нарциссизма являются механизмы саморегуляции, поддерживающие биопсихосоциальную целостность личности. При этом регуляция состояния осуществляется не только на бессознательном уровне, но и включает сознательный уровень управления поведением. Известно, что сбалансированная саморегуляция в рамках понятия «Сэлф» имеет значение для поддержания аффективного равновесия индивида, его чувства внутренней стабильности и ценности, а также хорошего самочувствия, в то время как на сознательном уровне обеспечивает постановку целей и достижение запланированных результатов (Henseler, 2000; Шамшикова и Клепикова, 2011; Morosanova, 2013; Yakeley, 2018). В то же время нарушение в системе нарциссической регуляции личности ассоциировано с тенденцией к дезадаптивным реакциям на стрессовые события и явления (Coleman, Pincus, & Smyth, 2019). С этих позиций для психически больного восприятие и переживание внешней стигмы может, с одной стороны, фундироваться незрелыми нарциссическими структурами индивида и морбидными нарушениями Self-системы, а с другой – приводить к использованию неадаптивных копингов, становясь значительным препятствием для реализации адаптивных механизмов защиты.

Цель исследования: изучение взаимосвязи различных показателей и общей выраженности самостигматизации с параметрами нарциссической саморегуляции у больных, страдающих тяжелыми психическими расстройствами, а также выделение специфичных черт регуляции нарциссизма, обуславливающих сопротивление формированию стигмы.

Методы

Референтная группа обследованных состояла из пациентов обоих полов, проходивших лечение в связи с обострением тяжелого психического заболевания в рамках диагностических рубрик F2 и F3 в стационаре Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева. Пациенты с аффективными расстройствами (F3) включались в исследование при наличии перенесенной психотической симптоматики.

Отбор пациентов осуществлялся по следующим критериям включения: лица, подписавшие добровольное информированное согласие на участие в исследовании после его прочтения.

Участники были не младше 18 и не старше 65 лет. В исследовании пациенты, получавшие стационарное лечение на добровольных основаниях, опрашивались на стадии формирования медикаментозной ремиссии. Они не должны были иметь выраженной негативной симптоматики и/или выраженных когнитивных нарушений, мешающих выполнению процедур исследования. Исключение из исследовательской группы проводилось в следующих случаях: при отзыве пациентом согласия на участие в исследовании на любом этапе; при выявлении у пациента любого диагноза, не совпадающего с разделами «Шизофрения, шизотипическое и бредовые расстройства» и «Аффективные расстройства» по МКБ-10; в случае изменения состояния больного, требующего усиленного наблюдения или ограничительных мер; а также при наличии выраженной апато-абулической симптоматики или нарушений когнитивного функционирования. Исследование проводилось в двух направлениях: клинко-психопатологическом и клинко-психологическом.

Для изучения вопросов нарциссической регуляции была использована методика ИФСС («Индекс функционирования Self-системы»), а феномен самостигматизации исследовался с помощью шкалы интернализированной стигмы психических заболеваний (ISMI).

Методика ISMI, оценивающая субъективное переживание пациентами внутренней стигмы (Ritsher & Phelan, 2004; Ritsher, Otilingam, & Grajales, 2003), включает 5 субшкал (описаны в таблице 2), каждая из которых состоит из разного количества вопросов (всего в инструменте – 29), описывающих феномен самостигматизации. Надежность данной методики по α Кронбаха составляет 0,87–0,9. При этом полученные данные (по каждой субшкале и общему баллу) разделяются на высокий ($M(x) \geq 2,5$, далее в таблицах выделено полужирным шрифтом), и низкий уровень ($M(x) < 2,5$) выраженности внутренней стигмы. Значения по субшкале «сопротивление стигме» интерпретируются инверсивно – чем выше значение, тем ниже сопротивляемость инкорпорированию стигмы.

Методика ИФСС описывает нарциссические способы регуляции представлений личности о себе и оценивает их ослабление (Залуцкая, Вукс и Вид, 2003; Вид, 2008). Используемая методика состоит из 163 утверждений, формирующих 18 субшкал, ассоциированных с нарциссической регуляцией личности. Каждый из вопросов методики оценивается от 1 («совершенно неверно») до 5 («совершенно верно») баллов. Полученные оценки, подставляемые в математическую формулу, позволяют рассчитать сводный индекс функционирования Self-системы (ИФСС) и в дальнейшем провести его сравнение с нормативным показателем, который равен 0. Отклонение от данной величины в большую сторону свидетельствует об ослаблении силы личности. Также в методических рекомендациях представлены нормативные значения для каждой из 18 субшкал в отдельности.

Полученные данные анализировались статистически (SPSS 23.0). В качестве критерия нормальности при проверке распределения исследуемой выборки использовался критерий Колмогорова – Смирнова. Определение различий при анализе порядковых шкал осуществлялось с применением U-критерия Манна – Уитни. Дополнительно были рассчитаны размеры эффектов по критериям Cohen's d (отсутствует $\leq 0,19$, слабый 0,2–0,49, средний 0,5–0,79, сильный $\geq 0,8$) в статистически различавшихся группах $p \leq 0,05$. Уровень значимости статистических данных – 95 %.

Результаты

В процессе исследования был опрошен 81 пациент. Большую часть референтной группы составили больные шизофренического спектра F2 ($n = 62$; 76,5 %), в то время как пациентов

с аффективной патологией F3 было меньше: $n = 19$ (23,5 %). Средний возраст опрошенных пациентов, рассчитанный для обследованной выборки, соответствовал 37 ± 9 лет. Анализ гендерного состава референтной группы показал преобладание лиц женского пола – 31 (38,3 %) мужчина и 50 (61,7 %) женщин. При этом постоянную занятость среди пациентов имели 24 человека (29,6 %), у 31 больного (38,3 %) была группа инвалидности, а 26 пациентов (32,1 %) находились на иждивении близких. 18 опрошенных состояли в браке. Исследование клинико-анамнестических данных показало, что среднее количество случаев стационарного лечения у обследованных больных равнялось 4 ± 3 при продолжительности болезни в среднем $10,2 \pm 9,8$ лет.

В связи с тем, что не все полученные данные имели характеристики, соответствующие критериям нормального распределения, для всех параметров были рассчитаны единообразные дескриптивные статистики: наряду со средними арифметическими и стандартными отклонениями также межквартильные интервалы (табл. 1, 2, 3).

Описание нарциссической регуляции обследованных с использованием методики ИФСС представлено в таблице 1.

Таблица 1
 Показатели нарциссической регуляции согласно методике ИФСС по общей выборке

Структура ИФСС	$M(x) \pm SD$	Критерий снижения силы личности	Квартили		
			Q25	Медиана	Q75
Self1	$2,5 \pm 0,88^*$	> 1	1,7	2,3	3,2
Self2	$2,6 \pm 0,87^*$	> 2	2	2,6	3,2
Self3	$1,8 \pm 0,87^*$	> 1	1,2	1,7	2,3
Self4	$3,5 \pm 0,61^*$	< 5	3,2	3,5	3,8
Self5	$2,8 \pm 0,75^*$	> 2	2,3	2,7	3,3
Self6	$1,9 \pm 0,85^*$	> 1	1,2	1,7	2,3
Self7	$2,8 \pm 0,72^*$	> 2	2,4	2,8	3,3
Self8	$3 \pm 0,72^*$	> 2	2,6	3,1	3,5
Self 9	$2,9 \pm 0,65^*$	< 4	2,5	2,9	3,3
Self10	$3,5 \pm 0,64^*$	> 2	3,1	3,6	4
Self11	$3 \pm 0,67^*$	> 2	2,6	3	3,4
Self12	$2,6 \pm 0,75^*$	> 2	2,2	2,6	3,2

Таблица 1

Показатели нарциссической регуляции согласно методике ИФСС по общей выборке

Структура ИФСС	M(x) ± SD	Критерий снижения силы личности	Квартили		
			Q25	Медиана	Q75
Self13	3 ± 0,55*	< 4	2,8	3	3,8
Self14	2,7 ± 0,68*	> 2	2,4	2,8	3,3
Self15	3,3 ± 0,58*	< 4	3	3,4	3,7
Self16	3,8 ± 0,56*	> 2	3,5	3,8	4,2
Self17	2,7 ± 0,72*	> 2	2,2	2,6	3,2
Self18	3,3 ± 0,99*	> 2	2,6	3,4	4
ИФСС	21,1 ± 4,5*	> 0	17,8	19,8	23,2

Примечание: * достоверные отличия, $p \leq 0,01$.

Полученные данные указывают на статистически значимое ослабление ИФСС по всем показателям методики ($p \leq 0,01$) в общей выборке обследованных больных. При этом значения показателей по субшкалам Self1, Self3, Self6, Self8, Self10, Self11, Self16 снижены относительно нормативов в 1,5 и более раз. Полученные данные в своей совокупности указывают на общее ослабление нарциссической регуляции у больных тяжелыми психическими расстройствами.

Распределение выраженности внутренней стигмы (ISMI) у пациентов с тяжелыми психическими расстройствами представлено в таблице 2.

Таблица 2

Распределение выраженности самостигматизации у психотических пациентов

	Уровни самостигматизации		Квартили			M(X) ± SD
	Высокий ≥ 2,5, n (%)	Низкий < 2,5, n (%)	Q25	Me	Q75	
Сопrotивление самостигматизации (CCT)	52 (65)	29 (35)	2,2	2,6	2,9	2,7 ± 0,41
Отчуждение (O)	40 (49)	41 (51)	2,2	2,5	2,8	2,5 ± 0,45
Социальная самоизоляция (CC)	29 (36)	52 (64)	1,8	2,3	2,5	2,4 ± 0,36

Таблица 2
 Распределение выраженности самостигматизации у психотических пациентов

	Уровни самостигматизации		Квартили			M(X) ± SD
	Высокий ≥ 2,5, n (%)	Низкий < 2,5, n (%)	Q25	Me	Q75	
Опыт дискриминации (ОД)	19 (24)	62 (76)	2	2,2	2,6	2,3 ± 0,32
Одобрение стереотипов (ОС)	12 (15)	69 (85)	1,7	2	3,5	2,1 ± 0,51
ISMI	30 (37)	51 (63)	2,1	2,4	2,6	2,4 ± 0,24

Как показано в таблице 2, среднее значение суммарного балла опросника ISMI в общей выборке оказалось низким (2,4 балла). При этом 37 % обследованных обнаружили высокий уровень внутренней стигмы. Примечательно, что около половины обследованных обнаружили высокие значения (≥ 2,5 балла) по субшкалам опросника: «отчуждение» (49 %) и «сопротивление самостигматизации» (65 %), что обусловило их высокие значения в общей выборке. Более трети пациентов имели высокие показатели по субшкале «социальная изоляция» (36 %), а четверть из них – по субшкале «опыт дискриминации» (24 %).

С целью выявления особенностей нарциссической саморегуляции было проведено сравнение показателей ИФСС в подгруппах пациентов с высокой и низкой самостигматизацией между собой и с нормативными показателями. Анализ результатов представлен в таблице 3.

Таблица 3
 Показатели нарциссической регуляции согласно методике ИФСС у подгрупп пациентов с высокой и низкой самостигматизацией

Структура ИФСС	Критерий снижения силы личности	Показатели нарциссической регуляции у подгрупп пациентов с разным уровнем самостигматизации							
		Низкий уровень (< 2,5)				Высокий уровень (≥ 2,5)			
		M(x) ± SD	Q25	Me	Q75	M(x) ± SD	Q25	Me	Q75
Self1	> 1	2,0 ± 0,6 ^{2*3*}	1,5	2,1	2,3	3,3 ± 0,7 ^{1*}	2,9	3,2	3,7
Self2	> 2	2,3 ± 0,7 ^{3*}	1,8	2,2	2,8	3,2 ± 0,9 ^{1*}	2,6	3,4	4,0
Self3	> 1	1,5 ± 0,7 ^{3*}	1,0	1,3	1,8	2,2 ± 1,0 ^{1*}	1,3	2,0	3,0
Self4	< 5	3,6 ± 0,6 ^{2*}	3,2	3,5	4,0	3,4 ± 0,6 ^{1*}	3,0	3,4	3,8

Таблица 3

Показатели нарциссической регуляции согласно методике ИФСС у подгрупп пациентов с высокой и низкой самостигматизацией

Структура ИФСС	Критерий снижения силы личности	Показатели нарциссической регуляции у подгрупп пациентов с разным уровнем самостигматизации							
		Низкий уровень (< 2,5)				Высокий уровень (≥ 2,5)			
		M(x) ± SD	Q25	Me	Q75	M(x) ± SD	Q25	Me	Q75
Self5	> 2	2,4 ± 0,5 ^{3*}	2,1	2,4	2,7	3,4 ± 0,6 ^{1*}	3,1	3,4	3,8
Self6	> 1	1,5 ± 0,6 ^{3*}	1,0	1,4	1,9	2,6 ± 0,9 ^{1*}	1,9	2,3	3,1
Self7	> 2	2,5 ± 0,6 ^{3*}	2,1	2,5	2,9	3,3 ± 0,5 ^{1*}	2,9	3,3	3,5
Self8	> 2	2,8 ± 0,7 ^{2*}	2,3	2,9	3,2	3,4 ± 0,7 ^{1*}	3,1	3,4	3,9
Self9	< 4	2,8 ± 0,6 ^{2*}	2,4	2,8	3,3	3,1 ± 0,6 ^{1*}	2,6	3,2	3,6
Self10	> 2	3,4 ± 0,7 ^{2*}	3,0	3,4	3,8	3,9 ± 0,4 ^{1*}	3,6	3,8	4,1
Self11	> 2	2,8 ± 0,7 ^{2*}	2,4	2,8	3,1	3,4 ± 0,5 ^{1*}	3,1	3,4	3,6
Self12	> 2	2,4 ± 0,7 ^{3*}	1,9	2,4	2,8	3,1 ± 0,7 ^{1*}	2,6	3,2	3,7
Self13	< 4	3,1 ± 0,5 ^{2*}	2,8	3	3,3	3,0 ± 0,6 ^{1*}	2,6	3,0	3,5
Self14	> 2	2,6 ± 0,7	2,2	2,6	3,0	3,1 ± 0,6 ^{1*}	2,6	3,1	3,4
Self15	< 4	3,3 ± 0,6 ^{2*}	2,9	3,3	3,8	3,5 ± 0,6	3,1	3,4	3,9
Self16	> 2	3,7 ± 0,6 ^{2*}	3,5	3,8	4,1	4,0 ± 0,5 ^{1*}	3,7	3,9	4,4
Self17	> 2	2,5 ± 0,8	2	2,4	2,8	3,1 ± 0,7 ^{1*}	2,6	3,0	3,4
Self18	> 2	3 ± 0,9 ^{2*3*}	2,2	3,2	3,8	4,0 ± 0,7 ^{1*}	3,6	4,0	4,2
ИФСС	> 0	19,1 ± 3,1 ^{2*3*}	17,1	18,4	19,9	24,6 ± 4,5 ^{1*}	20,9	23,9	26,2

Примечание: различия в значениях показателей нарциссической регуляции – ^{1*} нормативных и у пациентов с высокой самостигматизацией; ^{2*} нормативных и у пациентов с низкой самостигматизацией; ^{3*} у пациентов с высокой и низкой самостигматизацией; $p \leq 0,01$.

Согласно полученным данным, нарциссическая регуляция в подгруппе пациентов с высоким уровнем самостигматизации демонстрировала достоверное ослабление по всем субшкалам методики ИФСС относительно нормативных показателей ($p \leq 0,01$), за исключением субшкалы Self15.

При сравнении средних значений показателей методики ИФСС у пациентов с низким уровнем внутренней стигмы с нормативными данными по 10 субшкалам (Self1, Self4, Self8, Self9, Self10, Self11, Self13, Self15, Self16, Self18) было выявлено достоверное снижение способности к саморегуляции ($p \leq 0,01$). Результаты, полученные по 8-ми остальным субшкалам, достоверно не отличались от нормативных показателей, что указывает на относительную сохранность системы нарциссической регуляции у данной подгруппы пациентов.

Сравнение показателей ИФСС у групп пациентов с разным уровнем внутренней стигмы продемонстрировало достоверные различия ($p \leq 0,01$) по 8-ми субшкалам ИФСС (Self1, Self2, Self3, Self5, Self6, Self7, Self12, Self18), что указывает на большее ослабление силы личности и, соответственно, большую хрупкость защитных механизмов в группе больных с высокой самостигматизацией.

Дополнительно рассчитанные размеры эффектов Cohen's d (табл. 3) свидетельствуют о высокой степени ассоциации самостигматизации и ряда субшкал методики ИФСС: Self1 ($3,3 \pm 0,7$ и $2,0 \pm 0,6$ соответственно, $p \leq 0,05$; Cohen's d = 1,8), Self2 ($3,2 \pm 0,9$ и $2,3 \pm 0,7$ соответственно, $p \leq 0,05$; Cohen's d = 1,1), Self3 ($2,2 \pm 1,0$ и $1,5 \pm 0,7$ соответственно, $p \leq 0,05$; Cohen's d = 0,7), Self5 ($3,4 \pm 0,6$ и $2,4 \pm 0,5$ соответственно, $p \leq 0,05$; Cohen's d = 1,8), Self6 ($2,6 \pm 0,9$ и $1,5 \pm 0,6$ соответственно, $p \leq 0,05$; Cohen's d = 1,4), Self7 ($3,3 \pm 0,5$ и $2,5 \pm 0,6$ соответственно, $p \leq 0,05$; Cohen's d = 1,4), Self12 ($3,1 \pm 0,7$ и $2,4 \pm 0,7$ соответственно, $p \leq 0,05$; Cohen's d = 1,1) и Self18 ($4,0 \pm 0,7$ и $3,0 \pm 0,9$ соответственно, $p \leq 0,05$; Cohen's d = 1,2).

Обсуждение результатов

Полученные результаты показали, что обследованные пациенты с тяжелыми психическими расстройствами испытывают внутреннюю стигму различной интенсивности. В частности, наши данные о выраженности самостигматизации в целом и ее компонентов («одобрение стереотипов» и «отчуждение») у больных эндогенными психическими расстройствами были сопоставимы с данными, полученными при опросе больных из 14 европейских стран (Brohan et al., 2010). Примечательно, что в нашей выборке лишь 37 % больных имели высокий уровень внутренней стигмы, в то время как в исследовании Brohan et al. (2010) количество психиатрических больных, демонстрировавших высокие значения самостигматизации, составляло 50,7 %.

Также особенностью полученных нами результатов стало выявление большего количества пациентов, демонстрирующих высокий уровень ослабления «сопротивления стигматизации» (65 %), по сравнению с зарубежными данными (49,2 %) (Brohan et al., 2010; Vidović, Brečić, Vilibić, & Jukić, 2016; Vidojevic, Dragojevic, Toskovic, & Popovic, 2014). Количество больных, имеющих низкий уровень показателя субшкалы «одобрение стереотипов», в нашем исследовании (85 %) оказалось большим по сравнению с данными Brohan et al. (2010) – 72,3 %, но сопоставимо с результатами Vidović et al. (2016) – 87,3 %. Данные расхождения, вероятно, связаны с отсутствием сведений о форматах терапии респондентов зарубежных исследований, в то время как обследованные нами пациенты получали комплексное лечение (психофармакотерапию и психосоциальные воздействия) в добровольном порядке, что позволило нивелировать интенсивность внутренней стигмы за счет участия в психообразовательной программе.

Ожидаемо показатели методики ИФСС обнаружили ослабление интегрального показателя нарциссической саморегуляции и ее отдельных компонентов среди всех обследованных пациентов, что подтверждает данные Залуцкой и др. (2003) о ее нарушении у психически больных. Интересной находкой стало различие общего значения нарциссической саморегуляции, отражающего ее тяжелые нарушения, среди пациентов с высоким уровнем самостигматизации, в сравнении с группой пациентов, демонстрирующих низкий уровень внутренней стигмы. В частности, значения сводного показателя у последних приближались к значениям, полученным для родителей пациентов с психическими расстройствами (Залуцкая и др., 2003).

Важно отметить, что особое место в ослаблении процессов нарциссической саморегуляции у больных, испытывающих выраженную самостигматизацию, занимают показатели,

отражающие уязвимое представление личности о себе (Клепикова и Нестерова, 2011). Это сопровождается переживанием собственной хрупкости и уязвимости перед внешним миром, а также выраженной тревогой и интенсивным ощущением одиночества, что по данным Loeffler, Huebber, Radke, Habel, & Derntl (2020) ассоциируется с депрессивными переживаниями и ангедонией. Аналогичные данные представлены Lysaker et al. (2012), где описываются стереотипные тревожные и депрессивные реакции людей, блокирующие возможность снижения интернализированной стигмы. Также полученные результаты перекликаются и с находками ряда авторов в отношении психологических характеристик, которые создают уязвимость личностной идентичности, делая ее проницаемой для внешней стигмы (Shi et al., 2018; Лутова и др., 2019; Holubova et al., 2016; Kashdan & Rottenberg, 2010; Ritscher & Phelan, 2004).

Субшкалы «базисный потенциал надежды» (Self4), «жажда похвал и подтверждений» (Self11) и «грандиозное Сэлф» (Self9), обозначенные в работе Клепиковой и Нестеровой (2011) как «самоуверенность, подкрепленная одобрением со стороны социального окружения», также продемонстрировали значительное ослабление у опрошенных пациентов. Таким образом, способность сохранять оптимизм и опору на собственные силы, в качестве противодействующих мучительным переживаниям и утрате самооценки, у психотических пациентов снижена. Полученные данные подтверждаются и работами, указывающими на особенности защитных механизмов и совладающего поведения больных эндогенными психозами в силу ригидности при выборе копинга (Holubova et al., 2016).

При этом именно неуверенность в себе и уязвимость в высокой степени ассоциированы с переживанием внутренней стигмы. Напротив, ассоциированная с социальным одобрением уверенность в себе не обнаруживает тесной связи с самостигматизацией и, являясь премоурбидной характеристикой личности, обладает определенным протективным свойством относительно развития внутренней стигмы.

Своеобразие нарушений саморегуляции в виде значительного усиления личностной уязвимости и невозможность задействовать протективные компоненты регуляции снижают способность к поддержанию динамического равновесия, обеспечивающего биопсихосоциальное единство личности у психотических пациентов.

Ограничения исследования

У исследования имелось несколько потенциально значимых ограничений – это: неравномерность обследованной выборки по гендерному составу, что было связано с особенностями контингента больных смешанного психиатрического отделения; данные были получены для выборки пациентов, проходивших лечение на добровольных основаниях и на стадии формирования медикаментозной ремиссии; совокупный анализ данных больных с расстройствами шизофренического спектра и аффективных пациентов, которые перенесли психотические симптомы.

Заключение

Поскольку подавляющее число больных с эндогенными психическими расстройствами испытывают самостигматизацию различной степени выраженности, расширение представлений о личностных характеристиках, фундамирующих и поддерживающих внутреннюю стигму, особо значимо для формирования программ ее преодоления. Удалось установить, что патогенное воздействие самостигматизации не является диффузным и хаотическим, оно

имеет свой характерный специфический профиль. При нарастании самостигматизации снижаются восприятие силы собственной личности (в т. ч. на соматическом уровне) и четкость восприятия себя и окружающего, нарушаются контроль эмоций и ситуационная адекватность поведения. Сужается общение с окружающими, чаще используется такая ретроактивная защита, как извлечение выгоды от болезни. В то же время парализуются экспансивные формы самоутверждения: оптимизм; завышенная самооценка; поиск идеальных социальных объектов, идеала самодостаточности, ожидания похвалы и защиты в покровительствующих симбиотических отношениях.

Важным практическим следствием этой главной находки является то, что если подобное оскудение копинговых ресурсов вызвано не формированием негативной психопатологической симптоматики, а субъективной дезадаптивной психологической реакцией больного на стигму, это открывает возможность расширения копинговых ресурсов путем направленной индивидуализированной психотерапевтической коррекции самостигматизации.

Литература

- Вид, В. Д. (2008). *Психотерапия шизофрении* (3-е изд.). Санкт-Петербург: Питер.
- Залуцкая, Н. М., Вукс, А. Я. и Вид, В. Д. (2003). *Индекс функционирования Self-системы (на основе теста оценки нарциссизма): Пособие для врачей*. Санкт-Петербург: Институт им. В. М. Бехтерева.
- Злоказов, К. В., Леонов, Н. И. и Прозоров, Р. Ю. (2018). Роль Я-релевантной информации в формировании представлений субъекта о себе. *Российский психологический журнал*, 15(4), 70–96. <https://doi.org/10.21702/rpj.2018.4.4>
- Клепикова, Н. М. и Нестерова, С. Б. (2011). Взаимобусловленность выраженности нарциссических черт личности, нарциссических способов регуляции представления личности о себе и уровней самооценки. *Мир науки, культуры, образования*, 3, 146–151.
- Кохут, Х. (2017). *Восстановление самости*. Москва: Когито-Центр.
- Лутова, Н. Б., Макаревич, О. В., Сорокин, М. Ю., Новикова, К. Е., Абрамчик, С. С. и Вид, В. Д. (2019). Психиатрическая стигма: клиничко-демографические или культуральные факторы. *Социальная и клиническая психиатрия*, 29(4), 50–56.
- Лутова, Н. Б., Сорокин, М. Ю., Новикова, К. Е., Портениер, С. Н. и Вид, В. Д. (2020). Неблагоприятный детский опыт как фактор самостигматизации больных шизофренией. *Психиатрия, психотерапия и клиническая психология*, 11(4), 665–675. <https://doi.org/10.34883/PI.2020.11.4.001>
- Лутова, Н. Б., Сорокин, М. Ю., Петрова, Ю. И. и Вид, В. Д. (2016). Структура психиатрической стигмы в наши дни. *Психическое здоровье*, 14(8), 44–50.
- Серебрянская, Л. Я., Ястребов, В. С. и Ениколопов, С. Н. (2002). Социально-психологические факторы стигматизации психически больных. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, 9, 59–68.
- Соколов, С. Е. (2009). К вопросу о взаимосвязи нарциссических проявлений личности и развитии ее самосознания. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 105, 205–212.
- Сорокин, М. Ю. (2016). Распространённость внешней стигматизации у психически больных и её взаимосвязь с мотивацией к лечению. *Неврологический вестник*, 48(2), 73–77.
- Столороу, Р. (1999). *Клинический психоанализ: Интерсубъективный подход* (Р. Столороу, Б. Брандшафт, Дж. Атвуд, ред.). Москва: Когито-Центр.

- Шамшикова, О. А. и Клепикова, Н. М. (2011). Операционализация понятия «нарциссизм» в пределах психической нормы. *Мир науки, культуры, образования*, 3, 151–158.
- Barney, L. J., Griffiths, K. M., Christensen, H., & Jorm, A. F. (2009). Exploring the nature of stigmatising beliefs about depression and help-seeking: Implications for reducing stigma. *BMC Public Health*, 9, 61. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-61>
- Biernat, M., & Dovidio, J. F. (2000). Stigma and stereotypes. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 88–125). New York: Guilford Press.
- Biglan, A., Hayes, S. C., & Pistorello, J. (2008). Acceptance and commitment: Implications for prevention science. *Prevention Science*, 9, 139–152. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0099-4>
- Brohan, E., Elgie, R., Sartorius, N., & Thornicroft, G. (2010). Self-stigma, empowerment and perceived discrimination among people with schizophrenia in 14 European countries: The GAMIAN-Europe study. *Schizophrenia Research*, 122(1–3), 232–238. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2010.02.1065>
- Coleman, S. R. M., Pincus, A. L., & Smyth, J. M. (2019). Narcissism and stress-reactivity: A biobehavioural health perspective. *Health Psychology Review*, 13(1), 35–72. <https://doi.org/10.1080/17437199.2018.1547118>
- Deneke, F.-W. (1994). *Das Narzissmusinventar: Handbuch* (F.-W. Deneke, B. Higenstock, R. Müller, Eds.). Bern: Huber.
- Henseler, H. (2000). *Narzissische Krisen: Zur Psychodynamik des Selbmoordes*. Weisbaden: Westdeutsche Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80833-2>
- Holubova, M., Prasko, J., Hruby, R., Latalova, K., Kamaradova, D., Marackova, M., ... Gubova, T. (2016). Coping strategies and self-stigma in patients with schizophrenia-spectrum disorders. *Patient Preference and Adherence*, 10, 1151–1158. <https://doi.org/10.2147/PPA.S106437>
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.001>
- Loeffler, L. A. K., Huebben, A. K., Radke, S., Habel, U., & Derntl, B. (2020). The association between vulnerable/grandiose narcissism and emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.519330>
- Lysaker, P. H., Roe, D., Ringer, J., Gilmore, E. M., & Yanos, P. T. (2012). Change in self-stigma among persons with schizophrenia enrolled in rehabilitation: Associations with self-esteem and positive and emotional discomfort symptoms. *Psychological Services*, 9(3), 240–247. <https://doi.org/10.1037/a0027740>
- Morosanova, V. I. (2013). Self-regulation and personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 86, 452–457. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.596>
- Ritsher, J. B., & Phelan, J. C. (2004). Internalized stigma predicts erosion of morale among psychiatric outpatients. *Psychiatry Research*, 129(3), 257–265. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2004.08.003>
- Ritsher, J. B., Otilingam, P. G., & Grajales, M. (2003). Internalized stigma of mental illness: Psychometric properties of new measure. *Psychiatry Research*, 121(1), 31–49. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2003.08.008>
- Shi, J., Yao, Y., Zhan, C., Mao, Z., Yin, F., & Zhao, X. (2018). The relationship between Big Five Personality Traits and psychotic experience in a large non-clinical youth sample: The mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 648. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648>
- Thorrington, S. (2013). *Implicit and explicit self-stigma, psychological flexibility and outcomes in first episode psychosis* (Doctoral dissertation). Canterbury Christ Church University, Canterbury.

- Vidojevic, I. M., Dragojevic, N., Toskovic, O., & Popovic, M. (2014). Internalized stigma among people with mental illness in Serbia and the psychometric properties of the ISMI Scale. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(3), 153–162. <https://doi.org/10.5901/ajis.2014.v3n3p153>
- Vidović, D., Brečić, P., Vilibić, M., & Jukić, V. (2016). Insight and self-stigma in patients with schizophrenia. *Acta Clinica Croatica*, 55(1), 23–28. <https://doi.org/10.20471/acc.2016.55.01.4>
- Yakeley, J. (2018). Current understanding of narcissism and narcissistic personality disorder. *BJPsych Advances*, 24(5), 305–315. <https://doi.org/10.1192/bja.2018.20>

Дата получения рукописи: 25.02.2021
Дата окончания рецензирования: 15.09.2021
Дата принятия к публикации: 16.09.2021

Информация об авторах

Наталья Борисовна Лутова – доктор медицинских наук, главный научный сотрудник, руководитель отделения интегративной фармако-психотерапии больных психическими расстройствами ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 6506495244, ResearcherID: AAN-6629-2020, SPIN-код: 1890-9182; e-mail: lutova@mail.ru

Ольга Владимировна Макаревич – младший научный сотрудник отделения интегративной фармако-психотерапии больных психическими расстройствами ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57218774955, SPIN-код: 8605-6066; e-mail: lysska@mail.ru

Виктор Давыдович Вид – доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник отделения интегративной фармако-психотерапии больных психическими расстройствами ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 6603072792, ResearcherID: AAB-2930-2021; e-mail: lutova@mail.ru

Ксения Евгеньевна Новикова – клинический психолог отделения интегративной фармако-психотерапии больных психическими расстройствами ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57221802932; e-mail: novikova.kseniya@bk.ru

Михаил Юрьевич Сорокин – кандидат медицинских наук, научный сотрудник отделения интегративной фармако-психотерапии больных психическими расстройствами ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57191369987, ResearcherID: AAN-5757-2020, SPIN-код: 7807-4497; e-mail: m.sorokin@list.ru

Заявленный вклад авторов

Наталья Борисовна Лутова – основной вклад в создание концепции и дизайна исследования, окончательный анализ данных, написание обзорной части и обсуждения, утверждение рукописи для подачи к публикации.

Ольга Владимировна Макаревич – разработка концепции и дизайна; получение, анализ и интерпретация данных; написание обсуждения.

Виктор Давыдович Вид – анализ и интерпретация данных.

Ксения Евгеньевна Новикова – разработка концепции и дизайна, получение и анализ данных.

Михаил Юрьевич Сорокин – получение, анализ и интерпретация данных; подготовка финального варианта статьи.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.3>

Личностно-средовое взаимодействие: исследование ценностных ориентаций и психологической системы деятельности российской молодежи

Инна В. Атаманова¹ , Екатерина И. Перикова² , Александр В. Щекотуров³ , Сергей А. Богомаз⁴ 

^{1, 4} Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация

² Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

³ Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, г. Калининград, Российская Федерация

✉ iatamanova@yandex.ru

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа проблемы личностно-средового взаимодействия на современном этапе. Целью данного исследования является сравнительный анализ ценностных ориентаций (культурные измерения и базисные ценности) и параметров психологической системы деятельности вузовской молодежи в четырех российских городах. **Методы.** В исследовании приняли участие 735 студентов вузов, обучающихся в Санкт-Петербурге, Калининграде, Томске и Иркутске. Использовалась батарея опросниковых методик, сгруппированных по трем векторам исследования: 1) ценностные ориентации на уровне культуры (методики Г. Хофстеде и Р. Инглхарта); 2) ценностные ориентации на индивидуальном уровне (методика СОБЦ); 3) параметры психологической системы деятельности: самодетерминация, потребности в достижении и аффилиации, личностная готовность к деятельности (целеполагание, планирование, рефлексия и удовлетворенность жизнью), инновативные качества личности. Статистический анализ включал описательные статистики, факторный анализ и дисперсионный анализ ANOVA. **Результаты.** Факторный анализ выявил ведущие показатели, характеризующие специфику личностно-средового взаимодействия на примере вузовской молодежи. К ним относятся потенциал городской среды, личностная готовность к деятельности и традиционные ценности. Ценностные ориентации в исследуемых выборках различались как на уровне культуры (долгосрочная ориентация, традиционные ценности), так и на индивидуальном уровне (субъективная оценка реализуемости базисных метавалюостей, выступающая мерилем потенциала городской среды). Также выявлены особенности параметров психологической системы деятельности (планирование, потребность в связанности с другими людьми, индекс самодетерминации и потребность в достижении). **Обсуждение результатов.** Научная новизна исследования определяется комплексным подходом к анализу специфики личностно-средового взаимодействия в контексте личностно-профессионального становления вузовской

молодежи. Проведенный анализ позволил выделить ведущие показатели, характеризующие ценностные ориентации и параметры психологической системы деятельности российской вузовской молодежи, и средовую специфику исследуемых показателей, что необходимо учитывать при организации психолого-педагогического сопровождения процесса личностно-профессионального становления вузовской молодежи.

Ключевые слова

ценностные ориентации, готовность к деятельности, вузовская молодежь, реализуемость ценностей, культурные измерения, средовой потенциал, городская среда, традиционные ценности, самодетерминация, инновативность

Основные положения

- ведущими показателями, определяющими взаимосвязь ценностных ориентаций и параметров психологической системы деятельности российской вузовской молодежи, являются потенциал городской среды, личностная готовность к деятельности и традиционные ценности;
- выявлена средовая специфика ценностных ориентаций российской вузовской молодежи на уровне культуры;
- показаны особенности субъективной оценки российской вузовской молодежи в отношении реализуемости базисных метачценностей в соответствующих средовых условиях;
- средовая специфика личностных характеристик (планирование, потребность в связанности с другими людьми, индекс самодетерминации и потребность в достижении) согласуется с особенностями ценностных ориентаций.

Для цитирования

Атаманова, И. В., Перикова, Е. И., Щекотуров, А. В. и Богомаз, С. А. (2021). Личностно-средовое взаимодействие: исследование ценностных ориентаций и психологической системы деятельности российской молодежи. *Российский психологический журнал*, 18(3), 32–53. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.3>

Введение

Обращение к исследованию личностно-средового взаимодействия на современном этапе обусловлено необходимостью понимания тех качественных изменений, которые происходят в психологии людей в условиях быстро меняющегося мира. Молодежь в этом смысле представляет особый интерес, поскольку ассоциируется у исследователей и специалистов с потенциалом дальнейшего развития общества (Бохан и др., 2011; Kwon, Heflin, & Ruef, 2013; Bogomaz, Kozlova, & Atamanova, 2015; Fedotova, 2017). Ведущие экономисты обращают внимание на проблему человеческого капитала и призывают к исследованию так называемых «социокультурных кодов», т. е. того, каким образом различные факторы через иерархию ценностей приводят к реализации определенных поведенческих установок (Аузан и Келимбетов, 2012; Аузан 2015). Нами поставлена и успешно решается задача исследования личностно-средового взаимодействия в контексте личностно-профессионального становления вузовской молодежи (Bogomaz et al., 2015; Богомаз и Атаманова, 2017; Атаманова, Козлова, Богомаз, Залевский и Неяскина, 2018; Буравлева и Богомаз, 2020; Перикова, Атаманова и Богомаз, 2020; Перикова, Бызова, Атаманова и Богомаз, 2020).

Целью данного исследования является сравнительный анализ ценностных ориентаций (на уровне культуры и на индивидуальном уровне) и параметров психологической системы деятельности вузовской молодежи в четырех российских городах.

Анализ ценностных ориентаций на уровне культуры предполагает обращение к исследованиям голландского социолога, социального психолога и антрополога Г. Хофстеде, которые проводились в 60-е и 70-е гг. прошлого столетия, были направлены на изучение межкультурных различий и привели к разработке теории культурных измерений, основу которой составляют ценностные ориентации национальных культур (Hofstede, 1991; Хофстеде, 2014). Культурные измерения Г. Хофстеде, или культурные ценности, активно используются исследователями и в настоящее время в области бизнеса, менеджмента и организационной психологии (Soares, Farhangmehr, & Shoham, 2007; De Mooij & Hofstede, 2010; Савченко, Эминова и Батулин, 2015; Дубина и Рамос, 2019). Обнаруживается применение этой теории в образовании (Cronjé, 2011), психологии личности (Хофстеде и МакКрэй, 2010; Chien, Sycara, Liu, & Kumru, 2016) и психологии здоровья (Tekeş, Üzümcüoğlu, Hое, & Özkan, 2019).

Ряд работ фокусируется на выявлении внутринациональных различий по культурным ценностям (Minkov & Hofstede, 2012; Minkov, Bond, & Blagoev, 2015; Латова, 2016). Эти исследования показали, что такие различия могут фиксироваться между отдельными регионами того или иного государства и в какой-то степени отражать уровень их социально-экономического развития (Minkov & Hofstede, 2012). Исследователи также отмечают, что такие переменные, как профессия и образование, могут вносить свои коррективы в степень выраженности ценностных ориентаций при оценке культурных измерений на внутринациональном уровне (Minkov et al., 2015). В исследовании Латовой (2016) выявлена культурная специфика россиян, свидетельствующая о неоднородности степени выраженности таких культурных измерений, как «маскулинность vs фемининность» и «избегание неопределенности». Вышесказанное дает основание применить культурные измерения Г. Хофстеде для анализа ценностных ориентаций вузовской молодежи четырех российских городов в контексте исследования специфики личностно-средового взаимодействия.

Кроме того, многолетние исследования ценностей в различных культурных реалиях позволили Р. Инглхарту выделить универсалии общественных трансформаций (Inglehart, 1997; Inglehart & Welzel, 2005). «В процессе модернизации, сопровождающейся экономическим развитием и усилением ощущения безопасности, при условии, что новые поколения воспринимают выживание как должное, с определенным временным лагом происходят межпоколенческие изменения ценностей: переход от материалистических ценностей к постматериалистическим..., от ценностей выживания к ценностям самовыражения..., от традиционных ценностей к секулярно-рациональным» (Говорова, 2018, с. 82). В. А. Гуторов, анализируя концепцию Р. Инглхарта, отмечает, что «культурные различия продолжают определять характер ответа различных обществ на вызовы экономической модернизации» (Гуторов, 2018, с. 204). Наши исследования показывают наличие взаимосвязи между приверженностью традиционным ценностям и личностной готовностью вузовской молодежи к деятельности (Буравлева и Богомаз, 2020), средовую специфику в степени выраженности этой приверженности и негативное влияние на инновационный стиль реагирования на изменения (Перикова, Бызова и др., 2020).

Исследование ценностных ориентаций на индивидуальном уровне, осуществляемое через субъективную оценку реализуемости базисных ценностей в тех или иных социокультурных средах, представляется перспективным направлением изучения потенциала этих сред

в контексте личностно-профессионального становления вузовской молодежи (Bogomaz et al., 2015; Богомаз и Атаманова, 2017; Атаманова и др., 2018).

Еще один вектор предпринятого нами комплексного анализа проблемы личностно-средового взаимодействия предполагает исследование параметров психологической системы деятельности вузовской молодежи. Это представляется важным, поскольку «находясь в определенных средовых условиях, человек способен трансформировать объективные возможности этой среды в свои субъективные возможности и затем реализовывать их в конкретные результаты, достигая поставленных целей» (Атаманова и др., 2018, с. 91).

Методы

В исследовании приняли участие российские студенты ($N = 735$; средний возраст $20,1 \pm 2,2$ лет; девушки – 54,2 %, юноши – 45,8 %), обучающиеся в вузах по различным направлениям подготовки. Исследование проводилось в 2018–2019 гг. Процедура исследования предполагала заполнение бумажных версий опросников. Участие в исследовании осуществлялось на добровольной основе. После исключения 13 опросников из рассмотрения (не были заполнены бланки по отдельным методикам), распределение выборки по городам было следующим: Санкт-Петербург ($N = 164$), Калининград ($N = 256$), Томск ($N = 177$) и Иркутск ($N = 125$). В результате общая выборка составила 722 человека.

Была использована батарея опросниковых методик (Атаманова и Богомаз, 2018), сгруппированных по трем векторам исследования:

1. *Ценностные ориентации на уровне культуры*, выступающие в качестве культурных измерений социально-экономического развития общества: Методика исследования ценностей Г. Хофстеде со шкалами «дистанция к власти», «индивидуализм vs коллективизм», «маскулинность vs фемининность», «избегание неопределенности», «долгосрочная vs краткосрочная ориентация» и «свободное удовлетворение потребностей vs сдержанность» (Hofstede & Minkov, 2013; Хофстеде, 2014); Модифицированный опросник ценностей Р. Инглхарта в адаптации Р. К. Хабибулина со шкалами «традиционные ценности vs рационально-секулярные ценности» и «ценности выживания vs ценности самовыражения» (Inglehart & Welzel, 2005; Хабибулин, 2015).

2. *Ценностные ориентации на индивидуальном уровне*, позволяющие оценить потенциал городской среды в контексте личностно-профессионального становления (методика С. А. Богомаза «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей», СОРБЦ). Рассчитывались четыре показателя метаценностей: «ценности личной жизни», «ценности профессиональной самореализации», «индивидуальные ценности» и «ценности самоутверждения» (Богомаз и Атаманова, 2017; Богомаз и Атаманова, 2018).

3. *Параметры психологической системы деятельности*:

- *оценка удовлетворенности потребностей*: показатели «потребность в автономии», «потребность в компетентности», «потребность в связанности с другими людьми» методики К. М. Sheldon и J. С. Hilpert «Balanced Measures of Psychological Needs», BMPN; среднее арифметическое указанных трех показателей вычислялось как «индекс самодетерминации» (Sheldon & Hilpert, 2012; Осин, Сучков, Гордеева и Иванова, 2015); показатели «потребность в достижении» и «потребность в аффилиации» методики D. N. Jackson «Personal Research Form», PRF, в модификации И. М. Кондакова (Jackson, 1984; Кондаков, 1998);
- *оценка личностной готовности к деятельности*: для реализации целей исследования использовались отдельные показатели – «целеустремленность» и «планомерность»

методики «Опросник самоорганизации деятельности» (Мандрикова, 2010), «системная рефлексия» методики «Дифференциальный тест рефлексивности» (Леонтьев и Осин, 2014) и «удовлетворенность жизнью» (Satisfaction with Life Scale, SWLS, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина) (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Осин и Леонтьев, 2008); в рамках разработки авторского опросника «Личностная готовность к деятельности», ЛГД, обозначенные показатели переименованы, соответственно, в «целеполагание», «планирование», «рефлексию» и «удовлетворенность жизнью»; также рассчитывался «индекс личностной готовности к деятельности» как среднее арифметическое указанных показателей (Атаманова и Богомаз, 2018; Буравлева и Богомаз, 2020);

– оценка инновативности личности: показатели «креативность», «риск ради успеха», «ориентация на будущее» и «индекс инновативности личности» «Шкалы самооценки инновативных качеств личности», СИКЛ, разработанной Н. М. Лебедевой и А. Н. Татарко (Лебедева, 2012).

Статистический анализ был реализован с использованием лицензионного программного пакета Statistica 10.0. Применялись описательная статистика (среднее значение, стандартное отклонение, асимметрия и эксцесс), факторный анализ (метод главных компонент с Varimax-вращением, критерий «каменистая осыпь» Р. Кеттелла) и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA с апостериорными попарными сравнения с помощью критерия Бонферрони.

Выбор городов, в которых проводилось исследование, был обусловлен тем, что они различаются по своему статусу, территориально, демографически и по уровню социально-экономического развития. Санкт-Петербург – город федерального значения, являющийся административным центром Северо-Западного федерального округа и считающийся неофициально северной столицей России, представляет собой крупный мегаполис с населением 5398064 человека (здесь и далее по состоянию на 01 января 2020 г., согласно сайту <http://www.statdata.ru>). Город играет важнейшую роль в экономической, научно-образовательной и культурной сфере как внутри страны, так и за ее пределами. Калининград также располагается в Северо-Западном федеральном округе, являясь административным центром Калининградской области. Город с населением 489359 человек занимает особое положение в силу своей близости к государствам Европы, характеризуется активными внутренними миграционными процессами и представляет собой крупный промышленный центр и транспортный узел с богатым культурным наследием и развитой туристической инфраструктурой. Томск, административный центр Томской области, входит в состав Сибирского федерального округа. Город с населением 576624 человека является признанным научно-образовательным и инновационным центром страны. Иркутск также входит в состав Сибирского федерального округа и является административным центром Иркутской области, население города составляет 623562 человека. Близость к озеру Байкал и богатая история делает Иркутск притягательным для туристов. Город считается крупным промышленным и научно-образовательным центром Восточной Сибири.

Результаты

Статистический анализ собранных данных позволил вычислить описательные статистики целого ряда показателей и индексов. Были получены средние значения, стандартные отклонения, асимметрия и эксцесс исследуемых показателей и индексов, что позволило оценить качество выборки для проведения дальнейшего анализа (табл. 1). Отметим, что показатели по методике измерения ценностей Г. Хофстеде рассчитывались по формулам, предложенным в работе Hofstede & Minkov (2013), но без использования констант.

Таблица 1
 Степень выраженности исследуемых показателей у российской вузовской молодежи (N = 722)

<u>Показатели и индексы</u>	<u>Среднее значение</u>	<u>Стандартное отклонение</u>	<u>Асимметрия</u>	<u>Экссесс</u>
Хофстеде: Дистанция к власти	3,22	58,8	-0,01	0,22
Хофстеде: Индивидуализм vs коллективизм	50,32	70,2	0,01	0,82
Хофстеде: Маскулинность vs фемининность	-7,27	61,4	0,20	0,52
Хофстеде: Избегание неопределенности	-20,60	67,5	0,20	0,14
Хофстеде: Долгосрочная vs краткосрочная ориентация	15,51	62,4	-0,19	0,18
Хофстеде: Свободное удовлетворение потребностей vs сдержанность	63,07	66,6	-0,29	1,94
Инглхарт: Традиционные ценности vs рационально-секулярные ценности	4,12	0,85	-0,04	0,11
Инглхарт: Ценности выживания vs ценности самовыражения	4,37	0,75	0,15	0,02
СОРБЦ: Ценности личной жизни	5,42	1,47	-1,10	0,64
СОРБЦ: Индивидуальные ценности	4,87	1,10	-0,19	-0,01
СОРБЦ: Ценности профессиональной самореализации	5,53	1,19	-0,82	0,17
СОРБЦ: Ценности самоутверждения	5,33	1,25	-0,51	-0,52

Таблица 1
 Степень выраженности исследуемых показателей у российской вузовской молодежи (N = 722)

<u>Показатели и индексы</u>	<u>Среднее значение</u>	<u>Стандартное отклонение</u>	<u>Асимметрия</u>	<u>Экссесс</u>
ЛГА: Индекс личностной готовности к деятельности	3,59	0,52	-0,18	0,35
СИКА: Индекс инновативности личности	3,47	0,59	-0,06	0,32
ВМРН: Индекс самодетерминации	0,45	0,40	0,41	0,46
PRF: Потребность в достижении	3,99	0,70	-0,71	0,88
PRF: Потребность в аффилиации	3,97	0,81	-0,79	0,44

Далее был проведен факторный анализ. Для реализации факторного анализа применялся метод главных компонент с ротацией факторов «Varimax» и критерий Р. Кеттелла «каменистая осыпь». Количество задействованных переменных – 15, количество выделенных факторов – 5. Объяснено 61,2% дисперсии исходной корреляционной матрицы. Критерием значимости показателя служила факторная нагрузка более 0,40. Полученные факторы приведены в таблице 2.

Таблица 2
 Результаты факторного анализа исследуемых показателей и индексов (N = 722)

<u>Показатели и индексы</u>	<u>Фактор 1</u>	<u>Фактор 2</u>	<u>Фактор 3</u>	<u>Фактор 4</u>	<u>Фактор 5</u>
СОРБЦ: Ценности самоутверждения	0,907	0,079	0,080	0,012	-0,005
СОРБЦ: Ценности профессиональной самореализации	0,873	0,066	0,011	0,018	-0,066
СОРБЦ: Ценности личной жизни	0,846	-0,071	0,060	0,072	0,023
СОРБЦ: Индивидуальные ценности	0,765	0,214	-0,006	-0,018	0,038

Таблица 2

Результаты факторного анализа исследуемых показателей и индексов (N = 722)

Показатели и индексы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
PRF: Потребность в достижении	0,051	0,775	0,144	-0,084	-0,020
ЛГД: Индекс личностной готовности к деятельности	0,089	0,695	0,294	0,211	-0,014
СИКА: Индекс инновативности личности	0,101	0,689	-0,163	0,146	0,032
ВМРН: Индекс самодетерминации	0,080	0,431	0,114	0,526	-0,048
Хофстеде: Долгосрочная vs краткосрочная ориентация	-0,012	0,101	0,763	-0,145	0,027
Инглхарт: Традиционные ценности vs рационально-секулярные ценности	0,109	0,154	0,748	0,136	-0,011
Хофстеде: Индивидуализм vs коллективизм	-0,042	0,269	-0,451	0,121	0,431
Хофстеде: Дистанция к власти	0,026	-0,056	0,103	-0,015	-0,670
Хофстеде: Маскулинность vs фемининность	-0,037	0,156	-0,143	-0,036	-0,755
Хофстеде: Свободное удовлетворение потребностей vs сдержанность	0,037	0,166	-0,128	0,618	0,252
Хофстеде: Избегание неопределенности	0,015	0,047	0,004	-0,806	0,060
Собственные значения	2,930	1,970	1,550	1,443	1,282
Доля общей дисперсии	0,195	0,131	0,103	0,096	0,085

Фактор 1. Самым значимым оказался фактор реализуемости метаценностей, включающий в себя ценности самоутверждения (0,907, здесь и далее в скобках указана факторная нагрузка), ценности профессиональной самореализации (0,873), ценности личной жизни (0,846) и индивидуальные ценности (0,765). Данный фактор связан с субъективной оценкой респондентами реализуемости базисных ценностей в соответствующих городских условиях. Наиболее существенный вклад в этом смысле вносят ценности самоутверждения (0,907) и ценности профессиональной самореализации (0,873).

Фактор 2. В этом факторе соединились параметры психологической системы деятельности, характеризующие потребности респондентов («потребность в достижении» (0,775) и «индекс самодетерминации» (0,431)), их личностную готовность к деятельности («индекс личностной готовности к деятельности» (0,695)) и инновативные качества («индекс инновативности личности» (0,689)). Ведущим показателем в данном факторе выступают потребности респондентов в достижении.

Фактор 3. Данный фактор связывает ценностные ориентации на уровне культуры («долгосрочная vs краткосрочная ориентация» (0,763), «традиционные ценности vs рационально-секулярные ценности» (0,748) и «индивидуализм vs коллективизм» (–0,451)). Отметим, что показатели, вошедшие в этот фактор, характеризуют респондентов в контексте их приверженности традиционным ценностям, ориентации на будущее и групповую сплоченность.

Фактор 4. Этот фактор включает ценностные ориентации на уровне культуры («избегание неопределенности» (–0,806) и «свободное удовлетворение потребностей vs сдержанность» (0,618)) и «индекс самодетерминации» (0,526). Ведущий показатель в данном факторе связан с принятием неопределенности, что способствует в целом процессу самодетерминации.

Фактор 5. Данный фактор объединил культурные измерения методики Г. Хофстеде: «индивидуализм vs коллективизм» (0,431), «маскулинность vs фемининность» (–0,755) и «дистанция к власти» (–0,670). Наиболее существенный вклад в этот фактор вносит ориентация респондентов на ценности обществ «фемининного» типа.

Следующий этап анализа собранных данных касался выявления различий по степени выраженности исследуемых показателей и индексов у российской вузовской молодежи в зависимости от города, в котором они обучаются.

Исследование ценностных ориентаций на уровне культуры. Ценностные ориентации на уровне культуры у вузовской молодежи, которые оценивались с помощью Методики измерения ценностей Г. Хофстеде, не обнаружили статистически достоверных различий, за исключением показателя «долгосрочная vs краткосрочная ориентация» ($p = 0,00001$).

Результаты дисперсионного анализа представлены в таблице 3. Обращает на себя внимание распределение указанного показателя по городам. Минимальные значения наблюдаются у вузовской молодежи Санкт-Петербурга ($1,6 \pm 62,7$ баллов), что можно трактовать как наименьшую степень их ориентации на долгосрочную перспективу. Далее идут города Калининград ($10,6 \pm 60,9$ баллов) и Томск ($20,3 \pm 63,4$ баллов). Наибольшая степень выраженности долгосрочной ориентации обнаружена у вузовской молодежи Иркутска ($37,0 \pm 57,9$ баллов).

Таблица 3

Результаты дисперсионного анализа выраженности культурных измерений Г. Хофстеде в исследуемых выборках (баллы)

Культурные измерения	Санкт-Петербург (N = 164)		Калининград (N = 256)		Томск (N = 177)		Иркутск (N = 125)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Дистанция к власти	9,4	56,3	2,1	64,2	2,6	55,4	-1,7	55,0
Индивидуализм vs коллективизм	60,0	74,9	52,6	67,4	42,9	65,8	43,4	74,3
Маскулинность vs фемининность	-3,0	58,5	-7,5	64,5	-10,1	63,6	-8,4	55,8
Избегание неопределенности	-32,5	71,3	-14,0	67,5	-19,3	67,1	-20,4	61,5
Долгосрочная vs краткосрочная ориентация	1,6	62,7	10,6	60,9	20,3	63,4	37,0	57,9
Свободное удовлетворение потребностей vs сдержанность	65,5	74,5	66,2	67,1	60,3	60,6	57,3	62,8

Примечание: M – среднее; SD – среднеквадратичное отклонение; полужирным шрифтом выделены статистически достоверные различия, $p = 0,00001$.

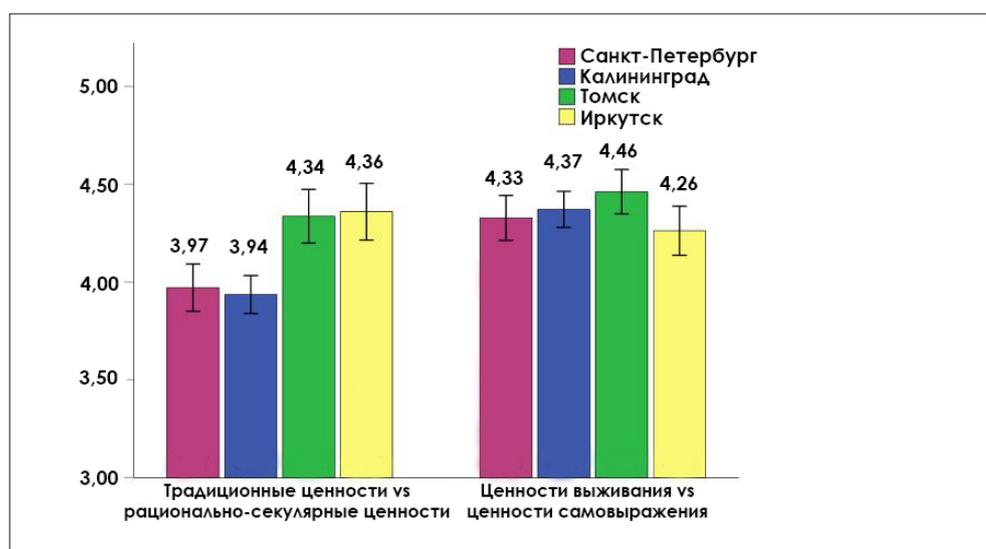


Рисунок 1. Степень выраженности ценностных ориентаций на уровне культуры в исследуемых городах (Модифицированный опросник ценностей Р. Инглхарта) в баллах

Далее были получены статистически достоверные различия ($p = 0,0000001$) в отношении показателя «традиционные ценности vs рационально-секулярные ценности» (методика Р. Инглхарта) (рис. 1). Наибольшая степень приверженности традиционным ценностям наблюдается в городах Иркутск ($4,36 \pm 0,82$ баллов) и Томск ($4,34 \pm 0,93$ баллов). Минимальные значения по этому показателю зафиксированы в выборках Санкт-Петербурга ($3,97 \pm 0,78$ баллов) и Калининграда ($3,94 \pm 0,79$ баллов). Такие различия в выраженности ориентации на традиционные ценности, вероятно, можно объяснить территориальным расположением данных городов и их статусом (отметим, что специфика городов обсуждается в разделе «Методы», а подробная интерпретация полученных результатов будет представлена далее в разделе «Обсуждение результатов»).

Исследование ценностных ориентаций на индивидуальном уровне. Результаты дисперсионного анализа показывают, что исследуемые выборки статистически значимо различаются по субъективной оценке реализуемости базисных метаценностей (методика СОБЦ): ценности личной жизни ($p = 0,0001$), индивидуальные ценности ($p = 0,0000001$), ценности профессиональной самореализации ($p = 0,0000001$) и ценности самоутверждения ($p = 0,0000001$).

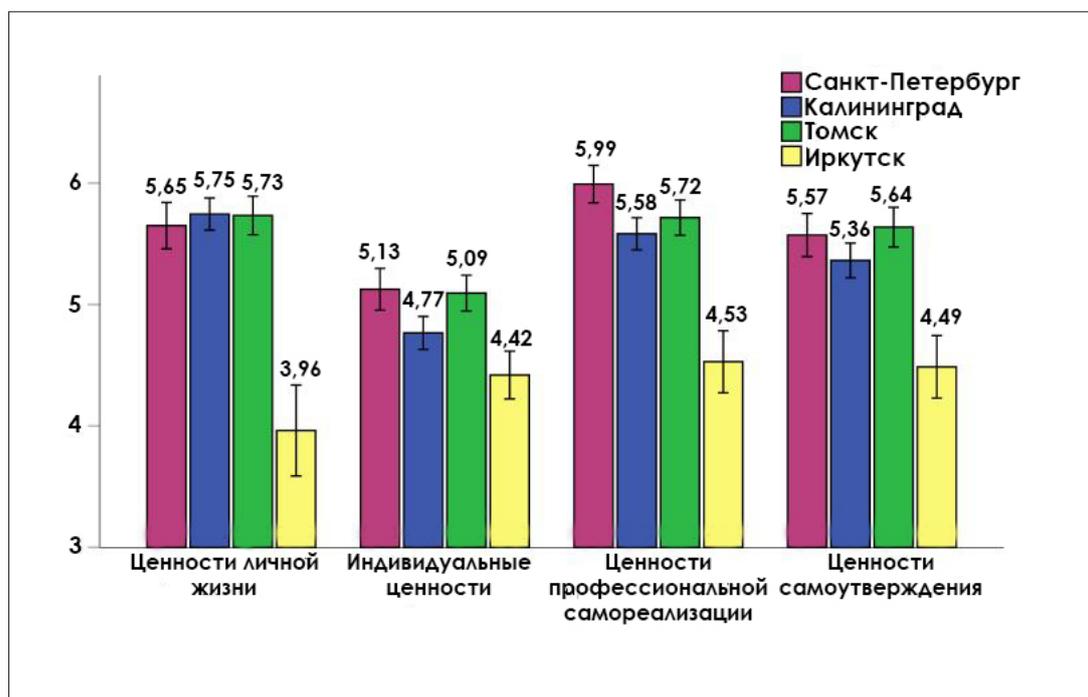


Рисунок 2. Степень выраженности субъективной оценки реализуемости базисных метаценностей в исследуемых городах (методика СОБЦ) в баллах

Сравнительный анализ степени выраженности показателей реализуемости базисных метаценностей в исследуемых городах (рис. 2) позволяет говорить о том, что вузовская молодежь Иркутска видит гораздо меньше возможностей для реализации базисных ценностей в своем городе. Обращает на себя внимание и то, что вузовская молодежь Санкт-Петербурга в большей

степени оценивает потенциал этого города с точки зрения реализуемости ценностей профессиональной самореализации ($5,99 \pm 1,00$ баллов), ценностей самоутверждения ($5,57 \pm 1,15$ баллов) и индивидуальных ценностей ($5,13 \pm 1,12$ баллов), в сравнении с другими городами. Города Калининград и Томск в большей степени способствуют реализации ценностей личной жизни ($5,75 \pm 1,06$ баллов и $5,73 \pm 1,08$ баллов, соответственно). Картина в отношении реализуемости базисных ценностей в Томске выглядит достаточно сбалансировано.

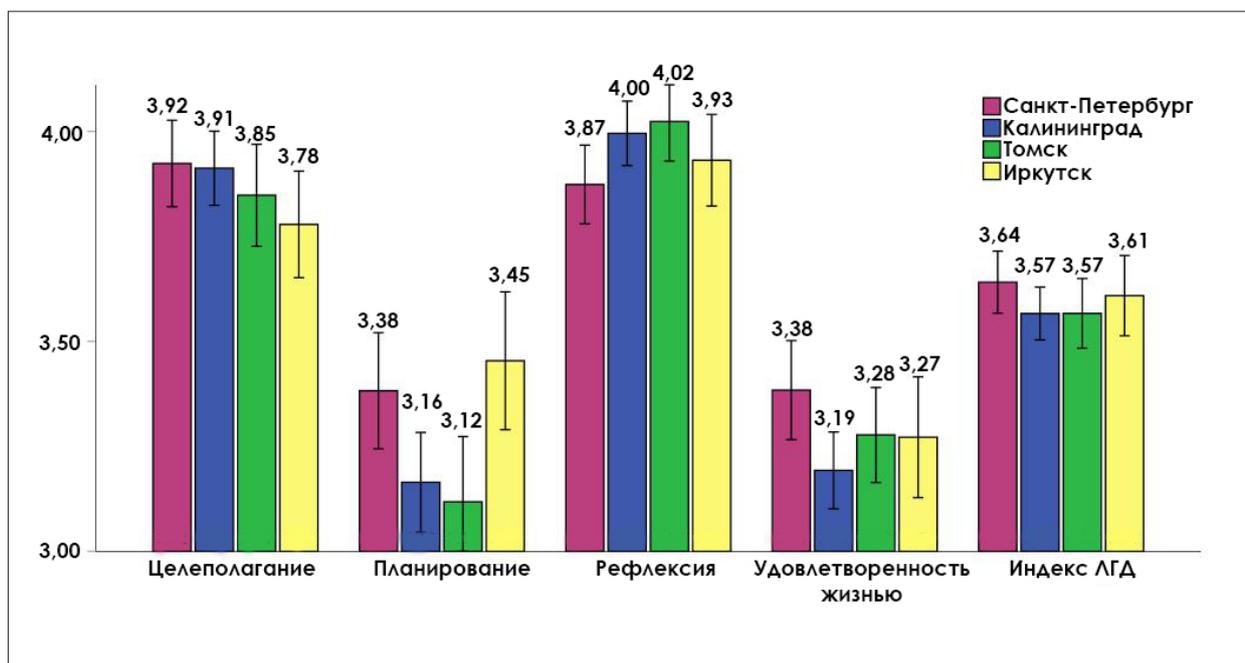


Рисунок 3. Степень выраженности параметров личностной готовности к деятельности в исследуемых городах

Исследование параметров психологической системы деятельности. Третий вектор исследования был связан с оценкой параметров психологической системы деятельности. Дисперсионный анализ выявил статистически достоверные различия по некоторым из них. В частности, респонденты в исследуемых городах статистически значимо различаются по показателю «планирование» ($p = 0,003$, рис. 3) со следующим распределением по баллам: $3,38 \pm 0,90$ в Санкт-Петербурге, $3,16 \pm 0,96$ в Калининграде, $3,12 \pm 1,04$ в Томске и $3,45 \pm 0,93$ в Иркутске.

Статистически достоверные различия между исследуемыми выборками также были выявлены в отношении параметров самодетерминации (рис. 4): связанность с другими людьми ($p = 0,036$) и индекс самодетерминации ($p = 0,046$). У вузовской молодежи в городах Санкт-Петербург ($0,50 \pm 0,65$ баллов) и Иркутск ($0,48 \pm 0,63$ баллов) наблюдается большая степень выраженности потребности в связанности с другими людьми в сравнении с Томском ($0,36 \pm 0,62$ баллов) и Калининградом ($0,35 \pm 0,56$ баллов). Индекс самодетерминации также выше у студентов, обучающихся в Санкт-Петербурге ($0,52 \pm 0,44$ баллов), минимальные значения – у вузовской молодежи Калининграда ($0,41 \pm 0,36$ баллов).

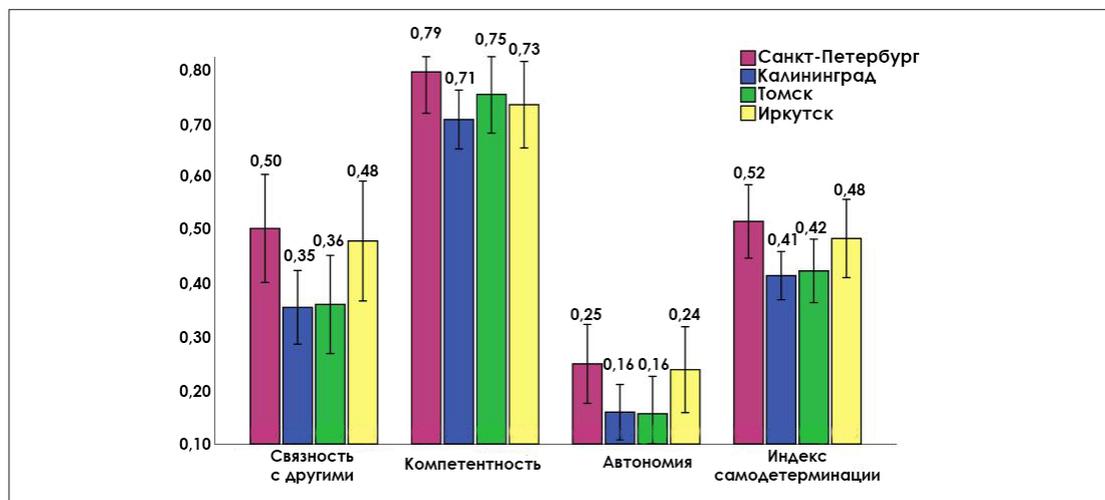


Рисунок 4. Степень выраженности параметров самодетерминации в исследуемых городах в баллах

Дисперсионный анализ также выявил статистически достоверные различия между исследуемыми выборками (рис. 5) в отношении потребности в достижении методики PRF ($p = 0,036$) со следующим распределением по городам: $4,05 \pm 0,68$ баллов в Санкт-Петербурге, $3,96 \pm 0,71$ баллов в Калининграде, $3,88 \pm 0,71$ баллов в Томске и $4,12 \pm 0,67$ баллов в Иркутске. Вузовская молодежь Иркутска испытывает сильно выраженную потребность в достижении в сравнении с молодыми людьми других городов. Наименьший показатель выявлен у студентов, обучающихся в Томске.

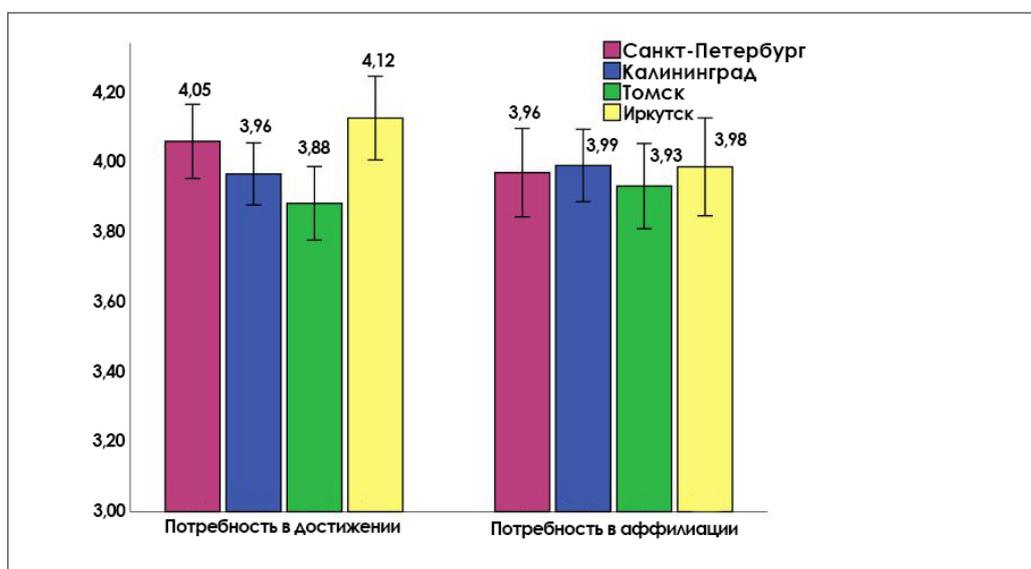


Рисунок 5. Степень выраженности потребности в достижении и аффилиации (методика PRF) в исследуемых городах в баллах

Обсуждение результатов

Проведенный факторный анализ выявил, что ведущим фактором являются показатели субъективной оценки российской вузовской молодежью реализуемости базисных метаценностей в соответствующих средовых условиях. Отметим, что факторный анализ проводился на общей выборке с целью выявления наиболее значимых комбинаций исследуемых психологических параметров и их дальнейшего осмысления. Существенный вклад в этом контексте вносят ценности самоутверждения и ценности профессиональной самореализации, что согласуется с ранее полученными данными (Атаманова, Богомаз, Бойко, Иванова и Перикова, 2019). Выделенный фактор подтверждает важность учета ценностных ориентаций вузовской молодежи на индивидуальном уровне при анализе специфики личностно-средового взаимодействия.

Второй по значимости фактор связал параметры психологической системы деятельности, характеризующие потребности (включая потребности в самодетерминации), личностную готовность к деятельности и инновативные качества российской вузовской молодежи. Возможная трактовка такой комбинации исследуемых показателей предполагает наличие взаимосвязи между личностной готовностью к деятельности, инновативными качествами личности и стремлением к самодетерминации с точки зрения реализации потребности достижения. Выделенный фактор представляет собой довольно сложный комплекс психологических параметров, поскольку содержит три показателя, которые сами являются интегральными характеристиками («индекс личностной готовности к деятельности», «индекс инновативности личности» и «индекс самодетерминации»). Рассматривая данный фактор с позиции готовности российской вузовской молодежи к инновационной деятельности, можно отметить, что ведущую роль занимают потребности достижения, а это может указывать на готовность к так называемой «традиционной» деятельности. Такое «традиционное» представление о деятельности, в сравнении с деятельностью инновационной, можно объяснить с позиции противостояния «напряженной потребности» и «напряженной возможности». Ключко и Галажинский (2009) подчеркивают, что «в феноменах инновационного поведения проявляет себя особая, только человеку присущая форма перехода возможности в действительность» (с. 147), в отличие от «традиционно» понимаемой деятельности, источником которой выступает «напряженная потребность» (с. 146). Буравлева и Богомаз (2020) также отмечают, что по результатам регрессионного анализа, проведенного на томской выборке, личностная готовность к деятельности у студентов инженерных направлений подготовки, кроме инновативных качеств личности, связана еще и с их приверженностью традиционным ценностям, с сохранением привычного порядка вещей и стабильностью. Полученная исследователями регрессионная модель показывает, что инновационный стиль реагирования на изменения имеет обратную зависимость с личностной готовностью к деятельности. Стиль реагирования на изменения является характеристикой привычного поведения в ситуации выбора (Базаров и Сычева, 2012), что свидетельствует в пользу нашего предположения о «традиционно» понимаемой деятельности.

Фактор 3, объединивший ценностные ориентации на уровне культуры, можно рассматривать в качестве фактора, объясняющего ориентацию российской вузовской молодежи на будущее, групповую сплоченность и приверженность традиционным ценностям. Полученная комбинация ценностных ориентаций в большей степени соответствует характеристике обществ коллективистского типа (Inglehart & Welzel, 2005; Лебедева и Татарко, 2019).

Четвертый по значимости фактор описывает связь самодетерминации и ценностных ориентаций на уровне культуры, характеризующих степень избегания неопределенности (отрицательный вклад в фактор) и стремления к удовлетворению потребностей. Ведущий показатель в данном факторе связан с принятием вузовской молодежью ситуаций неопределенности, что, по-видимому, способствует в целом процессу самодетерминации, поскольку удовлетворение потребности в автономии, компетентности и связности с другими людьми обусловлено теми возможностями, которые человек обнаруживает в соответствующих средовых условиях (Sheldon & Hilpert, 2012). В то же время, согласно Латовой (2016), толерантное отношение к ситуациям неопределенности как раз и позволяет человеку видеть гораздо больше возможностей для своего личностного роста и профессионального развития, что представляется существенным для понимания процессов личностно-профессионального становления вузовской молодежи в определенных средовых условиях.

Фактор 5 отражает взаимосвязь между ориентацией респондентов на ценности индивидуализма, их приверженностью к ценностям культур «фемининного» типа и стремлением к равноправию и уважению личности, что соответствует характеристике обществ с более высоким уровнем экономического развития, в том числе и в контексте инновационного развития (Хофстеде, 2014). По нашему мнению, в этом может проявляться особенность исследуемой выборки (вузовская молодежь), с одной стороны, и определенная степень ориентации на индивидуалистические ценности, наблюдаемая в настоящее время в российском обществе, с другой (Лебедева, 2012; Латова, 2016).

Анализ результатов дисперсионного анализа подтверждает наше предположение о том, что в разных городах нашей страны может проявиться определенная специфика личностно-средового взаимодействия, реализуемая на уровне ценностных ориентаций и параметров психологической системы деятельности, в контексте личностно-профессионального становления вузовской молодежи, обучающихся в этих местах. Как уже отмечалось ранее (раздел «Методы»), исследуемые города различаются по своему статусу, территориально, демографически и по уровню социально-экономического развития.

Сравнительный анализ степени выраженности культурных измерений (методика Г. Хофстеде), которые рассматриваются нами «в качестве социально-экономических факторов, детерминирующих ценности человека и его поведенческие установки» (Атаманова и Богомаз, 2018, с. 134), выявил статистически достоверные различия только по одному показателю «долгосрочная vs краткосрочная ориентация». С одной стороны, это вполне объяснимо, поскольку выборку исследования составили только российские студенты, в отличие от результатов кросс-культурного исследования с участием вузовской молодежи России и Казахстана (Atamanova, Bogomaz, & Filipova, 2019), где статистически достоверные различия были выявлены по таким показателям, как «индивидуализм vs коллективизм», «избегание неопределенности» и «долгосрочная vs краткосрочная ориентация». Вместе с тем, по мнению ряда исследователей (Minkov & Hofstede, 2012; Minkov et al., 2015), различия по культурным ценностям могут обнаруживаться и на внутринациональном уровне. Анализ показывает, что в наименьшей степени ориентация на долгосрочную перспективу выражена у вузовской молодежи Санкт-Петербурга, наибольшая степень выраженности – у студентов, обучающихся в Иркутске, а Калининград и Томск занимают промежуточное положение. Отметим, что степень выраженности долгосрочной ориентации характеризует степень готовности общества жить во имя будущего (Хофстеде, 2014). Полагаем, что полученные результаты в отношении исследуемой выборки как раз и отражают

определенную личностно-средовую специфику. В частности, студенты, обучающиеся в вузах Санкт-Петербурга, в большей степени ориентированы на быстрое достижение поставленных целей, и город, по их мнению, предоставляет им широкий спектр возможностей для личностно-профессионального становления. В то же время вузовская молодежь Иркутска в большей степени ориентирована на будущее и готова «потерпеть» и работать на перспективу. Отметим также, что в рамках проведенного исследования период проживания респондентов в тех или иных средовых условиях не учитывался, однако этот параметр заслуживает исследовательского внимания и будет нами задействован в дальнейших исследованиях.

Далее, статистически достоверные различия, выявленные по показателю «традиционные ценности vs рационально-секулярные ценности» (методика Р. Инглхарта), также свидетельствуют о региональных различиях в степени выраженности приверженности российской вузовской молодежи традиционным ценностям. Минимальные значения по этому показателю зафиксированы в выборках Санкт-Петербурга и Калининграда, максимальные – у студентов, обучающихся в Томске и Иркутске. Другими словами, вузовская молодежь в Сибири в большей степени ориентирована на коллективизм и склонна к проявлению почтительного отношения к семье, роду и родному краю, лояльности к официальной власти, религиозности. Молодежь, обучающаяся в крупных городах, вероятно, в большей степени привержена ценностям модернизма с ориентацией на индивидуализм, что согласуется с результатами, полученными и по методике Г. Хофстеде в отношении показателя «долгосрочная vs краткосрочная ориентация». Калининград в этом смысле занимает особое положение в силу территориальной близости к Европе и некоторой удаленности от основной российской территории, что, по-видимому, оказывает влияние на развитие соответствующих ценностных ориентаций.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций вузовской молодежи на индивидуальном уровне, позволяющий оценить потенциал социокультурных сред в контексте личностно-профессионального становления вузовской молодежи (методика СОРБЦ), также свидетельствует о наличии региональных отличий. В частности, степень выраженности показателей реализуемости базисных метаценностей в исследуемых городах показывает, что вузовская молодежь Иркутска видит гораздо меньше возможностей для реализации базисных ценностей в своем городе. Обращает на себя внимание и то, что вузовская молодежь Санкт-Петербурга в большей степени оценивает потенциал этого города с точки зрения реализуемости ценностей профессиональной самореализации, ценностей самоутверждения и индивидуальных ценностей в сравнении с другими городами. Города Калининград и Томск, по мнению респондентов, в большей степени способствуют реализации ценностей личной жизни. Картина в отношении реализуемости базисных ценностей в Томске выглядит достаточно сбалансировано. Полученные результаты хорошо согласуются с тем, что было нами получено ранее, что можно трактовать с позиции специфики «социально-экономической ситуации в России, когда основные финансовые и человеческие ресурсы концентрируются в крупных городах» (Атаманова и др., 2018, с. 95). Подтверждение этому находим и в работах Latova и Latov (2013). В свою очередь, это способствует тому, что молодежь субъективно оценивает такие города выше с точки зрения тех возможностей, которые мегаполисы предоставляют для профессиональной самореализации, самоутверждения в жизни и реализации ценностей индивидуализма. На примере вузовской молодежи Санкт-Петербурга это отчетливо наблюдается и согласуется с их большей степенью приверженности ценностям модернизма и краткосрочной ориентацией. Полученный результат подтверждает необходимость учета средовой специфики при

организации психолого-педагогического сопровождения процесса личностно-профессионального становления вузовской молодежи.

Сравнительный анализ параметров психологической системы деятельности в исследуемых выборках выявил статистически достоверные различия только по некоторым из них. В частности, исследуемые города различаются по показателю «планирование» с наибольшей степенью его выраженности у вузовской молодежи Иркутска и наименьшей – в Томске. С одной стороны, это согласуется с выявленной у вузовской молодежи Иркутска ориентацией на долгосрочную перспективу, и в этом смысле планирование помогает выстраивать свою жизнь стратегически. Относительно высокие значения по этому показателю в выборке Санкт-Петербурга, вероятно, связаны с необходимостью осознания своих действий для достижения поставленных целей уже в краткосрочной перспективе. Наименьшие значения по показателю «планирование» получены в выборке Томска, что может быть связано и со средовой спецификой (ориентация на инновационное развитие) города, который является особой экономической зоной технико-внедренческого типа. В исследовании Периковой, Бызовой и др. (2020) была выявлена обратная зависимость между этим параметром и инновационным стилем реагирования на изменения.

Статистически достоверные различия между исследуемыми городами, выявленные в отношении такого параметра самодетерминации, как связанность с другими людьми, указывают на то, что у вузовской молодежи Санкт-Петербурга и Иркутска потребность в связанности с другими людьми выражена в гораздо большей степени, в сравнении с Томском и Калининградом. Однако мы полагаем, что причины этому могут быть разными. В частности, вузовская молодежь Санкт-Петербурга может быть неоднородна по своему составу с точки зрения периода проживания в этом городе (этот фактор не учитывался в данном исследовании, как уже отмечалось ранее). В этом случае большая степень потребности в связанности с другими людьми может быть обусловлена их оторванностью от семьи и привычного круга. В Иркутске, возможно, это связано с большей степенью приверженности традиционным ценностям, что проявляется в коллективистских устремлениях. Более высокие значения по индексу самодетерминации у вузовской молодежи Санкт-Петербурга также согласуются с тем, что получено при анализе их ценностных ориентаций на индивидуальном уровне. Их субъективные оценки реализуемости базисных метаценностей в городской среде выше в отношении профессиональной самореализации, самоутверждения и реализации их индивидуальных ценностей, в сравнении с другими городами. Это, в свою очередь, предполагает большую степень «личностной зрелости человека, определяя меру его способности действовать относительно свободно, вне зависимости от внешних и внутренних условий осуществления деятельности» (Атаманова и др., 2018, с. 100).

Выявленные статистически достоверные различия между исследуемыми выборками в отношении потребности в достижении (методика PRF) показывают, что вузовская молодежь Иркутска испытывает сильно выраженную потребность в достижении, в сравнении с молодыми людьми других городов. Наименьший показатель выявлен у студентов, обучающихся в Томске. Полученный результат хорошо согласуется с более выраженной приверженностью традиционным ценностям, обнаруженной в данной выборке, что может свидетельствовать и о «традиционном» понимании деятельности и жизнеосуществления в целом.

В качестве заключения можно сделать следующие *выводы*:

1. Выделены наиболее значимые факторы, характеризующие ценностные ориентации и параметры психологической системы деятельности российской вузовской молодежи. К ним

относятся реализуемость базисных метаценностей в городской среде (иными словами, потенциал городской среды), ориентация на «традиционную» деятельность и приверженность ценностям коллективистских культур.

2. Подтверждено предположение о средовой специфике ценностных ориентаций российской вузовской молодежи на уровне культуры. Долгосрочная ориентация в большей степени выражена у студентов, обучающихся в Иркутске (максимальное значение) и Томске, в сравнении с Калининградом и Санкт-Петербургом (минимальное значение). Наибольшая приверженность традиционным ценностям наблюдается у вузовской молодежи Иркутска. Студенты, обучающиеся в Санкт-Петербурге, характеризуются наибольшей степенью приверженности ценностям модернизма.

3. Выявлена средовая специфика субъективной оценки реализуемости базисных метаценностей в соответствующих городских условиях. Вузовская молодежь Санкт-Петербурга обнаруживает гораздо больше возможностей для профессиональной самореализации, самоутверждения и реализации индивидуальных ценностей, в сравнении со своими сверстниками из Калининграда, Томска и Иркутска.

4. Обнаружены различия по отдельным параметрам психологической системы деятельности: планирование, потребность в связанности с другими людьми, индекс самодетерминации и потребность в достижении. Выявленная средовая специфика личностных характеристик согласуется с особенностями ценностных ориентаций в соответствующих городских условиях.

Благодарности

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 18-013-00781а «Ценностные ориентации и психологическая система деятельности молодежи в меняющемся мире: кросс-культурный анализ».

Литература

- Атаманова, И. В. и Богомаз, С. А. (2018). Личностная готовность современной вузовской молодежи к деятельности. В Ю. П. Поваренков (ред.), *Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть I: Материалы VIII всероссийской научно-практической конференции* (с. 134–137). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
- Атаманова, И. В., Богомаз, С. А., Бойко, Е. А., Иванова, Е. А. и Перикова, Е. И. (2019). Личностно-средовое взаимодействие: сравнительный анализ ценностных ориентаций современной российской молодежи. В А. Д. Карнышев и В. А. Решетников (ред.), *Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (с. 297–303). Иркутск: Иркутский государственный университет.
- Атаманова, И. В., Козлова, Н. В., Богомаз, С. А., Залевский, В. Г. и Неяскина, Ю. Ю. (2018). Специфика личностно-средового взаимодействия на примере студенческой молодежи трех российских городов. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 41, 90–105. <https://doi.org/10.17223/1998863X/41/11>
- Аузан, А. А. (2015). О возможности перехода к экономической стратегии, основанной на специфике человеческого капитала в России. *Журнал Новой экономической ассоциации*, 2, 243–248.

- Аузан, А. и Келимбетов, К. (2012). Социокультурная формула экономической модернизации. *Вопросы экономики*, 5, 37–44.
- Базаров, Т. Ю. и Сычева, М. П. (2012). Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения». *Психологические исследования*, 5(25), 12. Доступ 16 октября 2020, источник <http://psystudy.ru>
- Богомаз, С. А. и Атаманова, И. В. (2017). Оценка восприятия городской и университетской среды через измерение ценностей. В А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова (ред.), *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: Результаты и перспективы развития* (с. 646–651). Москва: Институт психологии РАН.
- Богомаз, С. А. и Атаманова, И. В. (2018). Анализ ценностей современной молодежи в контексте психологической системы деятельности. В В. В. Знаков и А. Л. Журавлев (ред.), *Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности* (с. 431–438). Москва: Институт психологии РАН.
- Бохан, Т. Г., Баланев, Д. Ю., Мацута, В. В., Щёткина, Н. Н., Таскина, И. А. и Фрокол, А. С. (2011). Личностная готовность к инновационному поведению молодежи народов Сибири. *Вестник Томского государственного университета*, 348, 110–114.
- Буравлева, Н. А. и Богомаз, С. А. (2020). Готовность студентов технических вузов к инновационной деятельности. *Российский психологический журнал*, 17(3), 30–43. <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.3.3>
- Говорова, А. Д. (2018). Инглхарт Р. Культурная эволюция: как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир. *Интеракция. Интервью. Интерпретация*, 10(16), 81–84.
- Гуторов, В. А. (2018). О некоторых актуальных аспектах интерпретации теории модернизации. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология*, 20(2), 193–214. <https://doi.org/10.22363/2313-1438-2018-20-2-193-214>
- Дубина, И. Н. и Рамос, С. Д. (2019). Влияние национальных культур на творчество, стремление к новаторству и предпринимательство. *Менеджмент в России и за рубежом*, 1, 91–101.
- Клочко, В. Е. и Галажинский, Э. В. (2009). Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст. *Вестник Томского государственного университета*, 325, 146–151.
- Кондаков, И. М. (1998). Методика для изучения мотивационных особенностей школьников. *Журнал прикладной психологии*, 24, 99–113.
- Латова, Н. В. (2016). Культурная специфика россиян (этнометрический анализ на основе концепции Г. Хофстеда). *Вестник Института социологии*, 19, 155–179. <https://doi.org/10.19181/vis.2016.19.4.433>
- Лебедева, Н. М. (2012). Ценности культуры и имплицитные теории инновативности. *Общественные науки и современность*, 5, 25–40.
- Лебедева, Н. М. и Татарко, А. Н. (2019). Векторы развития стран в едином пространстве культурных измерений. *Психологический журнал*, 40(6), 99–111. <https://doi.org/10.31857/S020595920007368-0>
- Леонтьев, Д. А. и Осин, Е. Н. (2014). Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(4), 110–135.
- Мандрикова, Е. Ю. (2010). Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, 2, 59–83.
- Осин, Е. Н. и Леонтьев, Д. А. (2008). Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки

- субъективного благополучия. В *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. Москва: Институт социологии РАН. Доступ 16 октября 2020, источник http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf
- Осин, Е. Н., Сучков, Д. Д., Гордеева, Т. О. и Иванова, Т. Ю. (2015). Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации и субъективного благополучия у российских сотрудников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 12(4), 103–121.
- Перикова, Е. И., Атаманова, И. В. и Богомаз, С. А. (2020). Специфика психологической готовности к инновационной деятельности молодежи Санкт-Петербурга и Томска. *Science for Education Today*, 10(1), 62–78. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2001.04>
- Перикова, Е. И., Бызова, В. М., Атаманова, И. В. и Богомаз, С. А. (2020). Стили реагирования на изменения в структуре психологической системы деятельности молодежи Санкт-Петербурга и Томска. *Психологические исследования*, 13(70), 3. Доступ 16 октября 2020, источник <http://psystudy.ru/index.php/num/2020v13n70/1741-perikova70.html>
- Савченко, А. И., Эминова, Е. А. и Батулин, А. В. (2015). Проблемы организационных структур в различных культурных средах. *Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право*, 25(7), 173–181.
- Хабибулин, Р. К. (2015). *Характеристики авторитета российской государственной власти в сознании граждан* (кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.
- Хофстеде, Г. (2014). Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур. *Язык, коммуникация и социальная среда*, 12, 9–49.
- Хофстеде, Г. и МакКрэй, Р. Р. (2010). Возвращаясь к обсуждению личности и культуры: связь личностных черт и культурных осей. *Социологический журнал*, 4, 9–41.
- Atamanova, I., Bogomaz, S., & Filippova, T. (2019). Modern youth's value orientations and activity in a cross-cultural context. In U. Berkis, L. Vilka (Eds.), *7th International Interdisciplinary Scientific Conference "Society. Health. Welfare". SHS Web of Conferences*, 68, 01005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196801005>
- Bogomaz, S., Kozlova, N., & Atamanova, I. (2015). University students' personal and professional development: The socio-cultural environment effect. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 214, 552–558. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.759>
- Chien, S.-Y., Sycara, K., Liu, J.-S., & Kumru, A. (2016). Relation between trust attitudes toward automation, Hofstede's cultural dimensions, and Big Five personality traits. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 60(1), 841–845. <https://doi.org/10.1177/1541931213601192>
- Cronjé, J. C. (2011). Using Hofstede's cultural dimensions to interpret cross-cultural blended teaching and learning. *Computers & Education*, 56(3), 596–603. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.021>
- De Mooij, M., & Hofstede, G. (2010). The Hofstede model: Applications to global branding and advertising strategy and research. *International Journal of Advertising*, 29(1), 85–110. <https://doi.org/10.2501/S026504870920104X>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Fedotova, V. A. (2017). Age-related differences in values and economic attitudes among Russians. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), 105–116. <https://doi.org/10.11621/pir.2017.0108>

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London, New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., & Minkov, M. (2013). *Values Survey Module 2013: Manual*. Geert Hofstede BV. Retrieved from <https://geerthofstede.com/wp-content/uploads/2016/07/Manual-VSM-2013.pdf>
- Inglehart, R. (1997). Modernization, postmodernization and changing perceptions of risk. *International Review of Sociology*, 7(3), 449–459. <https://doi.org/10.1080/03906701.1997.9971250>
- Inglehart, R., & Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. New York: Cambridge University Press.
- Jackson, D. N. (1984). *Personality Research Form manual* (3rd ed.). Port Huron: Sigma Assessment Systems.
- Kwon, S.-W., Heflin, C., & Ruef, M. (2013). Community social capital and entrepreneurship. *American Sociological Review*, 78(6), 980–1008. <https://doi.org/10.1177/0003122413506440>
- Latova, N. V., & Latov, Iu. V. (2013). "Capital cities centrism" as the cause of social inequality in the Russian system of higher education. *Russian Education & Society*, 55(6), 53–83. <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393550605>
- Minkov, M., & Hofstede, G. (2012). Is national culture a meaningful concept?: Cultural values delineate homogeneous national clusters of in-country regions. *Cross-Cultural Research*, 46(2), 133–159. <https://doi.org/10.1177/1069397111427262>
- Minkov, M., Bond, M. H., & Blagoev, V. (2015). Do different national samples yield similar dimensions of national culture? *Cross Cultural Management: An International Journal*, 22(2), 259–277. <https://doi.org/10.1108/CCM-06-2014-0065>
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36, 439–451. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>
- Soares, A. M., Farhangmehr, M., & Shoham, A. (2007). Hofstede's dimensions of culture in international marketing studies. *Journal of Business Research*, 60(3), 277–284. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.10.018>
- Tekeş, B., Üzümcüoğlu, Y., Hoe, C., & Özkan, T. (2019). The relationship between Hofstede's cultural dimensions, Schwartz's cultural values, and obesity. *Psychological Reports*, 122(3), 968–987. <https://doi.org/10.1177/0033294118777965>

Дата получения рукописи: 31.12.2020
Дата окончания рецензирования: 18.09.2021
Дата принятия к публикации: 20.09.2021

Информация об авторах

Инна Викторовна Атаманова – кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57211394316, ResearcherID: R-7838-2016, SPIN-код: 9980-2880; e-mail: iatamanova@yandex.ru

Екатерина Игоревна Перикова – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории поведенческой нейродинамики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57204564307, ResearcherID: Y-2335-2019, SPIN-код: 6456-1762; e-mail: e.perikova@spbu.ru

Атаманова И. В., Перикова Е. И., Щекотуров А. В., Богомаз С. А.

Личностно-средовое взаимодействие: исследование ценностных ориентаций...

Российский психологический журнал, 2021, Т. 18, № 3, 32–53. doi: 10.21702/rpj.2021.3.3

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Александр Вячеславович Щекотуров – кандидат социологических наук, заведующий социологической лабораторией анализа, моделирования и прогнозирования рисков ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», г. Калининград, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57196424095, ResearcherID: E-1709-2018, SPIN-код: 2498-7361; e-mail: ashchekoturov@kantiana.ru

Сергей Александрович Богомаз – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры организационной психологии ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация; Scopus Author ID: 6603772587, ResearcherID: F-3454-2014, SPIN-код: 8190-6179; e-mail: bogomazsa@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Инна Викторовна Атаманова – планирование исследования, сбор эмпирических данных, теоретический обзор литературы, интерпретация результатов, оформление текста статьи.

Екатерина Игоревна Перикова – сбор эмпирических данных, статистический анализ данных, интерпретация результатов.

Александр Вячеславович Щекотуров – сбор эмпирических данных, интерпретация результатов, редактирование текста статьи.

Сергей Александрович Богомаз – методология исследования, статистический анализ данных, интерпретация результатов, редактирование текста статьи.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Research article

UDC 159.9.072.432

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.4>

Emotional Intelligence Contributes to the Feeling of Self-Realization: A Case of Russian Young Adults

Eugene F. Borokhovski¹  , Yulia V. Obukhova² 

¹ Concordia University, Montreal, Canada

² Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

 eugene.borokhovski@concordia.ca

Abstract

Introduction. Young adults compose one of the most dynamic social groups, sensitive to changes. Dependent on various personal characteristics and life circumstances, this sensitivity could lead either to successful social adaptation and subsequent life satisfaction or trigger dysfunctional behaviours and psychological maladaptation. Young adults often face the contradiction between profound need for self-realization and limited capacity for achieving it and need psychological resources to overcome this challenge. This study takes to the next new level empirical exploration of the role emotional intelligence plays in shaping self-realization in young adults.

Methods. The sample of study participants included full- ($N = 52$) and part-time ($N = 60$) university students. They completed demographic forms, Multidimensional Questionnaire on Personality Self-Realization – personal, professional, and social, and the Emotional Intelligence Questionnaire. Correlational and regression analyses were employed for data processing. **Results.** Participants' age, especially in conjunction with the part-time working status was negatively correlated with all three types of self-realization, Hierarchical multiple regression analysis revealed that the general factor of emotional intelligence significantly contributed to self-realization ($p < 0.01$). Furthermore, its interpersonal component was the strongest predictor, uniquely contributing from 7 % to 16 % of explained variability in the criterion variables. **Discussion.** The findings indicate that emotional intelligence is a strong adaptive factor capable of compensating for the negative influence of challenging changes in life circumstances. Implications for further research and applied practice of psychological aid for young adults in their transition from educational to working environments are considered and discussed.

Keywords

self-realization, professional self-realization, personal self-realization, social self-realization, emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, intra-personal emotional intelligence, understanding of emotions, management of emotions, young adults

Highlights

- The role of emotional intelligence in three types of self-realization is explored on a sample of 112 Russian young adults – full-time and part-time (working) university students by means of correlational and regression analyses.
- Participant's age, especially associated with the part-time status, deprives successful self-realization of all types – professional, social, and personal.
- Interpersonal Emotional Intelligence, in particular, uniquely explains 7 %, 11 %, and 16 % of variability in the criterion variables of professional, social, and personal self-realization, respectively.

For citation

Borokhovski, E. F., & Obukhova, Yu. V. (2021). Emotional intelligence contributes to the feeling of self-realization: A case of Russian young adults. *Russian Psychological Journal*, 18(3), 54–69. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.4>

Introduction

Research in the field of psychology of personality with the focus on discovering and supporting potentials and conditions for comprehensive personal development is currently becoming more and more relevant. High and constantly elevating attention to personality-related psychological issues is based upon clear understanding of the utmost importance for all aspects of social adaptation of the entire spectrum of so-called SELF-phenomena – such personal characteristics as: capacity for self-education, self-development and self-improvements, often subsumed under the umbrella term of self-realization.

The pace of life in modern society, dynamic and stressful, imposes special demands on our cognition and behaviour, and constantly challenges one's capacity for self-realization. The problem is of particular relevance for younger people, whose strive to fulfill their personal and professional potentials is newly shaped, whereas pertinent competencies are just forming and may not be sufficient to adequately face the trials of adult life. Socioeconomic instability and the uncertainty of complex interpersonal relationships form additional barriers on the path of young adults to successful self-realization. Therefore, self-realization requires carefully balancing the ability to take into account ever-changing life circumstances to adapt to them, and ability to form and maintain independent personal goals and consistently act toward achieving them. Often caught in frustration between these two competing necessities, a person needs help to better understand what factors help or hurt in meeting own life hopes and expectations (i.e., factors that either promote or impair successful self-realization). No wonder, psychological research (this study included) targets to discover and describe these factors of influence.

The concept of self-realization has been the focus of research within various psychological frameworks. Many theoretical schools include in their priorities a strong interest in empirical research of self-realization and related concepts and phenomena. Among the most prominent examples of such psychological constructs, researchers have repeatedly attempted to understand and explain, the following could be named: 'self-actualization' in the humanistic theory of personality (e.g., Maslow, 1987), 'self-identity' in the theory of psychosocial development (e.g., Erikson, 1994), or 'self-efficacy' in the social-learning theory (e.g., Bandura, 1977). Despite differences in terminology and diversity of theoretical origins, the overlap in these and some

related concepts can be quite evident. For example, Brennan & Piechowski (1991) considered the correspondence of the idea and concept of self-actualization with the theory of personality development by Dąbrowski (1972) and empirically demonstrated that self-actualization is nearly identical to the person's ability for the "...deliberate, conscious and self-directed review of life from the multilevel perspective..." (p. 306), i.e., the model's fourth level of personal development.

Though a unifying theoretical concept of self-realization (if ever possible) has yet to be developed, its empirical studies under various frameworks persist. They do face some challenges of insufficient clarity of the respective operational definitions that nevertheless are converging toward some common understanding of the phenomenon. Oxford dictionary of the modern English language defines 'self-realization' as the "fulfillment of one's own potential" (Oxford English and Spanish dictionary..., n.d.). Most likely, this statement refers to achieving maximally possible results, as judged by some objective criteria. It can prove quite difficult to observe self-realization directly and objectively as some degree of match between actual measurable achievements and individual hopes, desires, and expectations (all subjective phenomena, hardly fully recognized by the persons themselves and rarely revealed to outside observers without reservations). Relatively open to observation are just psychological reactions, reflected in cognitive processes of whether and to what degree these personal expectations are met. However, subjective perception by individuals of their own degree of self-realization and subsequent satisfaction/dissatisfaction with it is by no means a less valuable outcome and should be equally in focus of the applied psychological research.

Addressing the issue of self-realization remains very challenging, both from theoretical and empirical perspectives, largely because of the absence of a commonly accepted conceptual paradigm. Even before the advent of the major theories, outlined in the text above, the concept of self-realization and its study, has been for quite a long time embedded within the framework of psychological maturity (Olczak & Goldman, 1975). Moreover, this interest goes back in history as far as to the beginning of 20th century, when Putnam (1915) suggested that person's possibilities are implicitly present throughout the lifetime and are realized (actualized) with the process of psychological maturation.

Connected to that point of view, the process of self-realization is directly linked to a person's internal motivation for self-change dependent on external factors that either promote or obstruct personal development. As a result, a set of related questions have come in focus for our research. Why people are different in achieving self-realization – some fulfilling most of their potential and some struggling with even minor accomplishments? What factors, especially psychological characteristics, are dominant in determining (i.e., predictive of) successful self-realization?

For the purposes of the current study, we used the operational definition of self-realization as outlined within the framework of the systemic approach suggested by Kudinov, Kudinov, Kudinova, & Mikhailova (2017). The framework distinguishes among the following 'instrumental-stylistic' components of self-realization: (1) 'dynamic' (encompasses opposite characteristics of 'activity' and 'inertia'); (2) 'emotional' (represented by opposite characteristics of 'optimistic' and 'pessimistic' attitudes); and (3) 'organizational' (includes opposite characteristics of 'internality' and 'externality'). Together these components describe by what means (i.e., instrumental quality) and how (i.e., stylistic quality) a person approaches the goal of self-realization. The other set of framework components, designated as 'motivational-meaningful' – to reflect driving forces behind actions toward self-realization – features: (1) proper 'motivational' component (contains complementary 'socio-centralized' motivation for self-realization and 'egocentric' motivation for self-fulfillment);

(2) 'cognitive' component (incorporates balancing qualities of 'creativity' and 'conservatism'); and (3) so-called 'prognostic' component (is comprised of contrasting 'constructive' and 'destructive' qualities). To reflect what is predominant in person's objectives and impediments, the framework also introduces relatively independent 'goal-setting' (distinguishes between 'social' and 'personal' intentions) and 'personal competency' (by analogy, focuses on 'social' as opposed to 'personal' barriers/obstacles to effective self-realization) components.

In terms of areas of application, the framework distinguishes among the following types of self-realization. Activity-oriented or *professional* self-realization is characterized by a person's strive toward accomplishments in various areas of professional activity (career, sport, arts, crafts, etc.) and, as a result, toward achieving higher levels of professional competence. *Personal* self-realization has in its focus the goals of personal growth and development to enhance such qualities as responsibility, tolerance, empathy, curiosity, erudition, creativity, ethics, and integrity. Finally, *social* self-realization manifests itself in pursuing socially sanctioned objectives and values through participation in socially beneficial activities (e.g., political, charitable, humanitarian, pedagogical, etc.).

We would argue that among the most effective means of overcoming both these types of barriers is the development of a sufficient level of emotional intelligence, understood as person's ability to establish constructive interpersonal relations, maintain emotional balance and self-control, understand and account for own and other people's emotions. It is quite possible that personal intellectual abilities impact on the content and quality of self-realization. Supposedly, people with lower levels of intellectual abilities (including underdeveloped emotional intelligence) are typically characterized by limited self-concepts, impeded capacity for overcoming self-realization barriers, and by difficulties in their verbal self-expression. Emotional intelligence not only influences self-realization in general, but selectively affects its particular components.

The first notion of "emotional intelligence" belongs to the works of Beldoch (1964) and Leuner (1966) in the contexts of sensitivity to emotional expressions in interpersonal communications and women studies, respectively. Later Gardner (1993) suggested distinguishing between intrapersonal (with the focus on own emotions) and interpersonal (with the focus on emotions of other people) emotional intelligence. A really detailed conceptualization of the phenomenon was attempted only in 1990 by Salovey and Mayer and then, with the release of the book simply entitled "Emotional intelligence" (Goleman, 1995), the term acquired its popularity in both research and applied psychological literature. Currently, conceptual interpretation of the term is split into two quite distinct categories – ability emotional intelligence and trait emotional intelligence (Petrides & Furnham, 2001). The former, also known as cognitive-emotional ability refers to the ability of a person to recognize, process and meaningfully use emotionally charged information, whereas the latter, also often designated as emotional self-efficacy, describes the collection of behavioural, dispositional, and self-perceptual personal characteristics potentially instrumental in dealing with the same (emotion-related) types of information.

In a sense, the origins of the concept of emotional intelligence can be traced back to the early 20th century, when Thorndike (1920) introduced the idea of 'social intelligence', then understood as the ability to recognize and efficiently deal with others in the social contexts, i.e., to be affluent in interpersonal relations. Thus, it would be only logical to expect that social intelligence and its derivative (as reflected by the evolution in psychological thinking), emotional intelligence, would play one of the key roles in successful self-realization.

Research literature provides us with a variety of empirical evidence in support of connections between emotional intelligence and self-realization. For example, Kostakova (2014) found statistically significant correlation between professional self-realization and the overall index of emotional intelligence in respondents with moderate and high levels of self-realization. Professional self-realization was also connected to the quality of self-motivation, but only as a tendency. In contrast, respondents with low levels of general self-realization showed only a weak (at a tendency level) link between integral indices of self-realization and emotional intelligence, but a significant negative association of self-realization with a particular component of emotional intelligence designated as 'emotional awareness'. Kostakova explains the latter by suggesting that the knowledge about (awareness of) emotional phenomena alone, without practical components of emotional intelligence (e.g., empathy, mastery of emotional self-control), in fact, may only reduce the applied value of emotional intelligence and weaken professional self-realization.

Another study, carried out by Bar-On (2001), demonstrated that emotional intelligence was highly correlated with a person's ability to successfully employ basic skills. Moreover, emotional intelligence appeared to be more important than cognitive intelligence for personal self-actualization, as being more capable of distinguishing between those high and low in the quality of self-actualization. The link between emotional intelligence and self-actualization also manifests itself in very specific professional contexts, for example, in auditors involved in complex negotiations (Roché, 2009). According to Walter (2015), emotional intelligence is among the strong predictors of teaching ability and professional performance of educators, where teaching self-efficacy mediates the link between the former and the latter. Similarly, a whole array of studies addressed the influence of emotional intelligence on the self-efficacy type of phenomena and performance in higher education and academia. Studies by Ramesh, Samuel Thavaraj, & Ramkumar (2016) and Parker, Duffy, Wood, Bond, & Hogan (2005) reported positive association of emotional intelligence with the academic performance and its subjective perception (i.e., learning self-realization) in college students and in students transitioning from high school to university, respectively.

Indications of some indirect links between emotional intelligence and self-realization are also quite prevalent in the research literature. Foster, Lomas, Downey, & Stough (2018) summarized the findings of many before them to show that emotional intelligence (understood as the ability to regulate and control one's emotions) and mindfulness have links to self-awareness and self-regulation, and then demonstrated that the former are significantly related to wellbeing in Australian adolescents. Gómez-Baya & Mendoza (2018) even suggested emotional education interventions for youth to promote more adaptive reactions to positive and especially negative affects. According to Farnia, Nafukho, & Petrides (2018), emotional intelligence plays an important role in developing and implementing coping strategies to react to challenges of life in general and in career-related decision-making, in particular. Buffering, or protective effects of emotional intelligence against stresses and potential burn-outs, are also quite evident in different professions, for example, in nurses (Szczygiel & Mikolajczak, 2018).

Furthermore, both direct and indirect evidence has by now been accumulated and summarized in the meta-analytical research. For example, Andrei, Mancini, Baldaro, Trombini, & Agnoli (2014) reviewed 77 primary studies that addressed the role of emotional intelligence (operationalized as a personal trait of emotional self-efficacy and assessed with the Trait Emotional Intelligence Questionnaire) in determining various aspects of socioemotional well-being of participants in different age groups. Another meta-analysis (van der Linden et al., 2017), based on data from

142 independent sources, found a substantial overlap between the general factor of personality and the trait of emotional intelligence. Though these two meta-analyses did not address directly the question in focus of the current study, their results are indicative of the existence of complex relationships between a whole set of phenomena related to self-realization, on one hand, and various aspects of emotional intelligence, on the other.

There is a whole array of meta-analyses that explore and summarize research findings regarding the relationship between emotional intelligence and various aspects of life and professional activities that, in one way or another, can contribute to perception of self-realization. Joseph, Jin, Newman, & O'Boyle (2015) demonstrated the role emotional intelligence plays in job performance, though they also raised a question of whether its contribution is truly independent of the influence of self-efficacy, general mental ability and some of the Big Five personality traits.

All in all, there is very little doubt that the psychological phenomenon of emotional intelligence, alongside a number of other demographic and personal characteristics, is implicated in self-realization in general, as well as in its various subcomponents, and in multiple application areas. However, the research literature also recognizes the complexity of both concepts of interest, their multifaceted nature and, thus, multilevel and potentially convoluted associations among variables representing subcomponents of the phenomena on either side.

Study Objectives

This explorative study aims to shed some extra light on the relationships that connect emotional intelligence and age-related personal characteristics with general and domain-specific self-realization in Russian young adults by addressing the following research questions:

(1) Does participants' age (and related working status) predict successful self-realization and to what extent?

(2) What is the contribution of emotional intelligence in each of the three areas of self-realization: *professional*, *social*, and *personal*?

(3) Are there particular aspects of emotional intelligence that are especially potent in predicting self-realization?

For the purposes of the current study, self-realization, operationalized as self-reported satisfaction with the state of meeting individual goals and expectations in personal, social and professional life, was measured using 'Multidimensional Questionnaire on Personality Self-Realization' (MQPSR), whereas emotional intelligence, understood primarily in terms of ability to understand and manage different levels of affects, was assessed by employing 'Emotional Intelligence (Emln)' questionnaire. Data collected with these questionnaires from the study participants were then subjected to a series of correlational and regression analyses as described in the upcoming Method section.

Methods

One hundred and twelve young adults (average age 25.4 with the median of 22), men and women, volunteered to participate in the study for a credit in an introductory Psychology course for non-psychology learners. They were all undergraduate students at the Southern Federal University (SFU) in Rostov-on-Don, Russia, both full-time (N = 52) and part-time (i.e., combining study and work, N = 60), specializing in different fields of study (e.g., geography, biology). The study received formal approval from the SFU ethical committee for the work involving human participants. All respondents signed the standard consent form that explained to them the study

purposes and procedure and asked their permission to use, on the condition of anonymity, collected data for research purposes only. Participants then received detailed guiding instruction prior to data collection, filled out two main questionnaires and a brief demographic survey in one 50–70-minute session, and were debriefed and thanked upon the data gathering completion.

For the purposes of diagnosing self-realization, the study employed the MQPSR developed by Kudinov & Kudinov (2017). The structure and the levels of participants' emotional intelligence were assessed using the 'Emln' questionnaire by Lyusin (2004). The MQPSR test allows diagnosis of the three types of self-realization: *Social*, *Professional*, and *Personal*. It contains 102 individual questions-statements that compose 16 basic individual scales (belonging to different self-realization components) with an additional scale of authenticity (honesty). Basic scales characterize various aspects of personal self-realization (social corporate self-realizing attitudes; subject-personal self-realizing attitudes; activity; inertia; optimism; pessimism; internality; externality; socio-centralized motivation for self-realization; egocentric motivation for self-fulfillment; creativity; conservatism; constructiveness; destructiveness; social barriers; personal barriers).

The test requires respondents to evaluate the degree of applicability to their own personalities of the statements that reflect various nuances of self-realization in different life circumstances by selecting one of the six provided options, as follows: (1) 'No' (never); (2) 'Most likely (often) no'; (3) 'Sometimes' (neither yes nor no); (4) 'More likely (often) yes'; (5) 'Mostly (typically) yes'; and (6) 'Definitely (always) yes'. After checking results on the additional authenticity scale to ensure respondents' sincerity, positive responses (i.e., corresponding to options 4–6) are added up for each corresponding scale with a potential range of scores from 0 to 36. In addition, it is possible to identify which type of self-realization dominates each respondent's personal profile with 32 items informing each category – i.e., personal, social, and professional self-realization. Kudinov & Kudinov (2017) indicate the range of Cronbach's alpha values for individual scales to be 0.72–0.78 ($N = 587$) and the test-retest reliability coefficient of 0.76 ($p < 0.001$).

The Emln questionnaire contains 46 statements that are to be evaluated by the respondents for the degree of their conformity with each statement on a 4-point scale with the following options: (1) 'Categorically disagree'; (2) 'Rather disagree than agree'; (3) 'Rather agree than disagree'; and (4) 'Completely agree'. The instrument items are combined in five subscales: understanding emotions of other, managing emotions of others, understanding own emotions, managing own emotions, and emotional control (control of expression). Pulled together in different combinations, these five subscales can be converted into four scales of a higher level of interpretation, namely: *interpersonal* emotional intelligence; *intrapersonal* (self-focused) emotional intelligence; *understanding of emotions*; and *managing emotions*. Finally, the total index of emotional intelligence can be calculated as the sum of scores for all test items. The test author reports Cronbach's alpha values for the Emln sub-scales that are used in our study in a range from 0.65 to 0.78, and the corresponding factor loads.

In addition to these two questionnaires, demographic data about each participant's age, gender, field of study, and working status were collected in a form of a short survey.

To address the study's main research questions about connections between major variables we employed correlational and regression analyses, ANOVA, and paired-sample verification t-tests. Coefficients of correlation between various components of emotional intelligence and types of self-realization, sporadically found in the literature and observed in a series of our pilot studies, clustered on average around 0.25. To remain more conservative (cautious) in estimating required

sample size, the expected effect size and the desired statistical power were set at 0.15 and 0.9, respectively. With just two predictors per each independent regression model with the alpha-level of 0.05 for two-tailed test, the recommended sample size was estimated (online G*power calculator) to be no less than seventy-three participants and was in fact exceeded through the recruitment process. All analyses were implemented within the SPSS 24.0.0 statistical software package.

Results

This section reports on the study findings, first providing descriptive statistics and observations associated with different categories of participants, and then reports the results of correlational and regression analyses.

Overall descriptive statistics and trends

Table 1 provides the summary of the descriptive statistics of the major variables in the study. Among three types of self-realization in our sample, *Personal* self-realization appears to be the dominant one ($M = 79.15$, $SD = 16.48$). This pattern persists when the sample is divided by the participants' status (i.e., 'working and studying' vs. 'studying alone').

Table 1

Descriptive statistics for the study major variables (N = 112)

<u>Variables</u>	<u>Mean</u>	<u>SD</u>	<u>Median</u>	<u>Range</u>
Age	25.38	7.08	22.00	18–48
Personal SR	79.15	16.48	79.00	40–140
Social SR	53.30	19.82	53.50	12–142
Professional SR	62.07	23.15	62.00	20–155
Interpersonal Emln	44.46	6.54	44.00	23–58
Intrapersonal Emln	41.03	7.76	42.00	18–58
Emln: Understanding	43.66	7.49	44.00	26–73
Emln: Management	42.25	6.70	42.00	25–58
Emln: Total	85.56	11.66	87.00	53–110

However, there was an apparent difference between paired scores of these two sub-samples on all three types of self-regulation (Table 2). In all instances, participants, who combined part-time university study and job, showed significantly lower degrees of self-realization.

Table 2
Difference between 'full-time' and 'part-time' students Self-Realization scores: ANOVA summary table

Source	df	Mean Difference ^a	F	MS	p
Personal Self-Realization					
Between	1	7.36	5.81	1510.17	0.018
Within	110			260.17	
Social Self-Realization					
Between	1	7.76	4.40	1678.16	0.038
Within	110			381.23	
Professional Self-Realization					
Between	1	12.54	8.74	4379.51	0.004
Within	110			501.09	

Note: ^aPositive: Always in favour of full-time students.

Interestingly, participants' studying/working status was almost perfectly aligned with their age: older participants combined the two, whereas the younger ones predominantly were full-time students. Average age of the part-time students/workers was 29.8 with the standard deviation of 7.03. These indices for full-time students were 20.29 and 1.56, respectively. These two categories were significantly different at $F = 58.21$ ($p < 0.001$).

We did not observe similar patterns in the data derived from the measures of emotional intelligence. Participant's status affected neither the total index of emotional intelligence ($F = 1.40$, $p = 0.24$), nor its subcomponents: the corresponding independent sample pair-wise comparison t -values ranged from -0.03 to 2.25 (all, but just one – *Interpersonal EmIn*, $p = 0.026$, – statistically *ns*). In other words, while apparently affecting measures of all three types of self-realization, participants' age/status seemingly had no salient effect on their levels of emotional intelligence. In subsequent regression analyses the 'age' variable was used as one of the two continuous predictors, reflecting at the same time participants' standing with respect to their studying/working status.

Correlations among variables

Table 3 presents the cross-correlation matrix of all major variables. In line with the logic and structure of both major questionnaires used in the study, the cross-correlations among sub-scales within each instrument were prominent and significant, but not high enough to consider them

reflecting indistinguishable concepts. We observed significant correlations between the overall index of emotional intelligence and all three types of self-realization, whereas the patterns of correlation between subscales of that index, on one hand, and *personal*, *social*, and *professional* types of self-realization, on the other, were not consistent – only half of them reached the level of statistical significance. Specifically, *interpersonal* emotional intellect and *management* of emotions, both were significantly (though not to the same magnitude) correlated with each of the three types of self-realization; the other subscales of the measure of emotional intellect were not. Age was negatively correlated with all measures of self-realization, though only one coefficient of correlation (that is between age and *social* self-realization) was statistically significant. Age was literally unrelated to the overall index of emotional intelligence ($r = -0.06$), whereas its connections to different components of emotional intelligence were variable encompassing negative and positive correlations in equal proportion (though all – statistically non-significant).

Table 3
Cross-correlation matrix for the study major variables ($N = 112$)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Age	–								
2. Personal SR	–0.131	–							
3. Social SR	–0.163	0.565***	–						
4. Professional SR	–0.085	0.666***	0.695**	–					
5. Total EI	–0.056	0.256**	0.258**	0.250**	–				
6. Interpersonal IE	–0.171	0.419***	0.359***	0.274**	0.813***	–			
7. Intrapersonal EI	0.062	0.047	0.089	0.156	0.828***	0.381***	–		
8. Understanding of emotions	0.004	0.132	0.169	0.110	0.760***	0.672***	0.574***	–	
9. Management of emotions	–0.100	0.232**	0.169	0.258**	0.821***	0.564***	0.797***	0.377***	–

Note: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Predictors of self-realization

To address the major research question about factors contributing to the subjective feeling of meeting one's goals and expectations, as measured by the MQPSR scores, we performed a series of multiple regression analyses with two predictors (age, and the overall score of emotional intelligence) for each of the three criterion variables: *personal*, *professional*, and *social* self-realization. The results are presented in Table 4.

Table 4
Regression models explaining variability in three types of self-realization with age and the overall index of emotional intelligence as predictor variables (N = 112)

Variable	r^a	R	R ²	R ² - change	F change	Sign. F	Final
Personal Self-Realization							
Age	-0.131	0.131	0.017	0.017	1.93	0.168	-0.117
Emln: Total	0.256**	0.282	0.079	0.062	7.36	0.008	0.249**
Professional Self-Realization							
Age	-0.085	0.085	0.007	0.007	0.80	0.373	-0.071
Emln: Total	0.250**	0.260	0.068	0.060	7.07	0.009	0.246**
Social Self-Realization							
Age	-0.163	0.163	0.026	0.026	2.99	0.087	-0.149
Emln: Total	0.258**	0.298	0.089	0.062	7.45	0.007	0.250**

Note: ^aZero-order correlations; * p < 0.05; ** p < 0.01.

All three models were statistically significant with the combined effect of the predictor variables, explaining 8 %, 7 %, and 9 % of variability in the criterion variable for *personal*, *professional*, and *social* self-realization, respectively. It is noteworthy to reiterate that the age factor depressed the self-realization scores, whereas emotional intelligence added 6 % to the explanatory power of every corresponding model, as if it compensated for the negative influence of the increase in participants' age.

Finally, given differences in how various components of the emotional intelligence are conceptualized (and subsequently manifested themselves in the observed patterns of correlations among the study variables), we were interested in discovering, how one of them, namely *interpersonal* emotional intelligence, most highly correlated with all three types of self-regulation, would perform as a predictor variable in the hierarchical multiple regression models, similar to those described above, if it is to replace the overall index of emotional intelligence. Please, see Table 5 for the results of these analyses.

The substitution of the total emotional intelligence score with its *interpersonal* component strengthened all models. The proportion of the explained variance increased to 18 %, 8 %, and 14 % for *personal*, *professional*, and *social* self-realization, respectively. The corresponding added contribution of the component of *interpersonal* emotional intelligence alone was 16 %, 7 %, and 11 %. The negative influence of the age factor was further reduced – neither final beta regression

coefficient in either model was significant. Though a large portion of variability in the criterion variables remained unexplained, all regression models were statistically significant ($p < 0.01$ and $p < 0.001$).

Table 5

Regression models explaining variability in three types of self-realization with age and the index of interpersonal emotional intelligence as predictor variables ($N = 112$)

Variable	r^a	R	R^2	R^2_{change}	F_{change}	Sign. F	Final b
Personal Self-Realization							
Age	-0.131	0.131	0.017	0.017	1.93	0.168	-0.061
Interpersonal EmIn	0.419***	0.423	0.179	0.162	21.52	0.000	0.409***
Professional Self-Realization							
Age	-0.085	0.085	0.007	0.007	0.80	0.373	-0.039
Interpersonal EmIn	0.274**	0.277	0.077	0.069	8.20	0.005	0.268**
Social Self-Realization							
Age	-0.163	0.163	0.026	0.026	2.99	0.087	-0.104
Interpersonal EmIn	0.359***	0.373	0.139	0.113	14.32	0.000	0.341***

Note: ^a Zero-order correlations; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Discussion

Self-realization can be viewed as relatively stable psychological characteristics that are not easily transformed with a person's transition through life. Established at the young age, ability to independently plan and implement professional actions, to develop personal trajectories in these domains, to meaningfully and responsibly understand and manage own goal-oriented behaviour stays with the person pretty much unchanged with years and years to pass. In this study we observed lower levels of subjectively perceived self-realization of all types (social to a lesser extent) in older participants, who combined studying and work. One possible explanation for that is the lack of free time that could be devoted to socially desirable activities (e.g., volunteering for non-profit organizations and events), especially under the circumstance of the conflicting priorities in this category of young adults. Volunteering, being involved in creative crafts, helping others can boost self-realization to largely compensate for the deficiency thereof in professional and personal spheres and balance the overall feeling of satisfaction and well-being. But the opportunities for

such activities are very limited for part-time students, especially in comparison with their full-time counterparts, at least time-wise.

With age, young adults tend to be more critical to their achievements by weighing them according to social importance. If the latter is perceived as insufficient, especially within the person's own referent group, satisfaction from such achievements does not lead to higher levels of feelings of self-realization.

In general, young adults are believed to be characterized by high degrees of optimism and self-confidence. Transition to professional careers supposedly opens for them more opportunities for self-realization, but their vulnerability to disappointments also increases proportionally. They are typically satisfied with their past (childhood and student experiences), show genuine interest to new life circumstances, eager to set new goals, but tend to overestimate the degree of control they really can exercise over their changing social and professional environments. Young adults value any subjectively meaningful achievement regardless its social importance, but such satisfaction is typically a short-term one, and dissipates when the specific activity/event, it was associated with, is over. Professional career, on the other hand is a long-lasting endeavour susceptible to downfalls, as much as to accomplishments. Transition from the habitually comfortable and predictable university environment to more diverse and erratic work experiences also associated with new responsibilities of the family life (that often happens simultaneously) poses specific, not so easy to overcome challenges for fulfilling their social, professional, and personal potential.

Under these conditions, emotional intelligence may have a strong compensatory effect. Indeed, in the current study we observed its significant positive association with all types of self-realization. Our findings are largely in line with various facets of research on emotional intelligence, especially those that attribute to it the role of a protective factor against work-related stress.

Specifically, the interpersonal component of emotional intelligence that emerged in our study as the most powerful predictor of various aspects of self-realization has been implicated in successful adaptive behaviours well beyond professional environments. For example, Hall, Andrzejewski, & Yopchick (2009) in a meta-analysis of over two hundred independent studies found that interpersonal sensitivity (a concept apparently synonymous to interpersonal emotional intelligence) was positively associated with various aspects of what they broadly called 'adaptive psychosocial functioning'.

Indeed, self-reliance supported by a person's ability to understand and control emotions may enable in young adults true confidence and elicit trust and respect from others in various social and professional environments. In addition, skilful recognition and management of emotions projected to a person by other people are instrumental in more reliably evaluating the needs and motives of others in important social interactions. An emotionally balanced, attentive and constructive person usually motivates and inspires colleagues, creates more productive collaborative working environment, and serves as a model for others. As a result, subjective feeling of self-realization in so-characterized people is substantially higher than in their emotionally less intelligent counterparts.

In our study the interpersonal component of emotional intelligence was the strongest predictor of all three types of self-realization. Based on these data, we would suggest that interpersonal emotional intelligence could be the key factor in compensation for potential decline in self-realization of young adults with the increase in age and the accompanying change in status from the full-time student to combining studying with working. Participants with high levels of interpersonal emotional intelligence not only strived for more successful personal, professional,

and social self-realization, but also seemed to be better equipped to actually achieve it. It should not come as a surprise, as the ultimate applied value of the emotional intelligence is in its contribution to the adequate decision-making that takes into account affective components of events and situations for assessing more precisely personal meaning of all their nuances and potential consequences.

Some researchers, including the authors of several meta-analyses mentioned above, have questioned to what extent the construct of emotional intelligence is independent (i.e., distinguishable) from other personal characteristics, in particular, specific combinations of the Big Five personality traits (e.g., Joseph et al., 2015), as there are data that indicate high correlations between the former and the latter. This question, though it extends well beyond the scope of the current study, is with no doubt worthy of further conceptual and empirical exploration, and we intend to pursue it in the upcoming research, alongside clarification questions about the psychological nature of the connection between emotional intelligence and self-realization.

Though regression models assessed in the study successfully explained up to 20 % of variability in the criterion variables of personal, professional and social self-realization, it is quite obvious that other factors, beyond age and emotional intelligence, influence subjective perception of self-realization. In our view, further research should include exploring such factors as professional specialization and extent of work experience, history of academic achievements (e.g., the highest obtained degree or current educational level of respondents), cognitive abilities, and personal psychological characteristics (e.g., perseverance, initiative, responsibility) in their connections to all aspects of self-realization.

The study implications for the applied psychological practice point toward some specific suggestions for optimizing psychological aid for young adults experiencing difficulties in professional and social adaptation. One of them is activities devised with the goal of developing emotional intelligence and associated competencies of more balanced perception and understanding of one's life circumstances and of efficient management of interpersonal relations, the idea that recently finds more and more empirical support (e.g., Thory, 2016). Emotional intelligence enriches our arsenal of effective adaptive means far beyond basic instinctive urges to run away, fight, or to detach from the reality. It allows for more fine-tuned to a particular situation psychological and behavioural choices, and professional psychologists are partly responsible for providing their clientele with some adequate means for mastering emotional intelligence and subsequently contributing to the feeling of self-realization.

References

- Andrei, F., Mancini, G., Baldaro, B., Trombini, E., & Agnoli, S. (2014). A systematic review on the Predictive Utility of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Applied Psychology Bulletin*, 271(62), 2–29.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82–97). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Beldoch, M. (1964). Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication. In J. R. Davitz et al. (Eds.), *The communication of emotional meaning*. New York: McGraw-Hill.

- Brennan, T. P., & Piechowski, M. M. (1991). A developmental framework for self-actualization: Evidence from case studies. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 43–64. <https://doi.org/10.1177/0022167891313008>
- Dąbrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf Publ.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Farnia, F., Nafukho, F. M., & Petrides, K. V. (2018). Predicting career decision-making difficulties: The role of trait emotional intelligence, positive and negative emotions. *Frontiers in Psychology*, 9, 1107. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01107>
- Foster, B., Lomas, J., Downey, L., & Stough, C. (2018). Does emotional intelligence mediate the relation between mindfulness and anxiety and depression in adolescents? *Frontiers in Psychology*, 9, 2463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02463>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez-Baya, D., & Mendoza, R. (2018). Trait emotional intelligence as a predictor of adaptive responses to positive and negative affect during adolescence. *Frontiers in Psychology*, 9, 2525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02525>
- Hall, J. A., Andrzejewski, S. A., & Yopchick, J. E. (2009). Psychosocial correlates of interpersonal sensitivity: A meta-analysis. *Journal of Nonverbal Behavior*, 33, 149–180. <https://doi.org/10.1007/s10919-009-0070-5>
- Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., & O'Boyle, E. H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 298–342. <https://doi.org/10.1037/a0037681>
- Kostakova, I. V. (2014). Emotional intelligence as a factor in professional self-realization psychologists. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 4, 84–87. (in Russ.).
- Kudinov, S. I., Kudinov, S. S. (2017). The development of a technique of research of self-identity. In S. I. Kudinov (Ed.), *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: Materialy X Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Higher school: experience, problems, prospects. Materials of the International Scientific and Practical Conference)* (pp. 3–15). Moscow: RUDN Publ. (in Russ.).
- Kudinov, S. I., Kudinov, S. S., Kudinova, I. B., & Mikhailova, O. V. (2017). The role of persistence in students' self-realization. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(2), 19–25. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE1702019K>
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15(6), 196–203.
- Lyusin, D. V. (2004). Modern representations of emotional intelligence. In D. V. Lyusin, D. V. Ushakov (Eds.), *Sotsial'nyy intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya (Social intelligence: Theory, measurement, research)* (pp. 29–36). Moscow: IP RAS Publ. (in Russ.).
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Olczak, P. V., & Goldman, J. A. (1975). The relationship between self-actualization and psychosocial maturity. *Journal of Clinical Psychology*, 31(3), 415–419. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(197507\)31:3%3C415::aid-jclp2270310307%3E3.0.co;2-c](https://doi.org/10.1002/1097-4679(197507)31:3%3C415::aid-jclp2270310307%3E3.0.co;2-c)
- Oxford English and Spanish dictionary, synonyms, and Spanish to English translator. (n.d.). *Self-realization*. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/self-realization>
- Parker, J. D. A., Duffy, J. M., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2005). Academic achievement and emotional intelligence: Predicting the successful transition from High School to University. *Journal of the First-Year Experience and Students in Transition*, 17(1), 67–78.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Putnam, J. J. (1915). *Human motives*. New York: Little, Brown and Company.
- Ramesh, S., Samuel Thavaraj, H., & Ramkumar, D. (2016). Impact of emotional intelligence on academic achievements of college students – A review. *International Journal of Business Management & Research*, 6(2), 25–30.
- Roché, H. (2009). *The Relationship between self-actualization and emotional intelligence* (Dissertation). University of South Africa, Pretoria. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10500/634>
- Szczygiel, D. D., & Mikolajczak, M. (2018). Emotional intelligence buffers the effects of negative emotions on job burnout in nursing. *Frontiers in Psychology*, 9, 2649. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02649>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Thory, K. (2016). Developing meaningfulness at work through emotional intelligence training. *International Journal of Training and Development*, 20(1), 58–77. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12069>
- van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(1), 36–52. <https://doi.org/10.1037/bul0000078>
- Walter, O. (2015). Can emotional intelligence predict teaching ability? In L. Zysberg, S. Raz (Eds.), *Emotional intelligence: Current evidence from psychophysiological, educational and organizational perspectives* (pp. 223–236). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Received: July 15, 2021

Revision received: September 16, 2021

Accepted: September 20, 2021

Author Details

Eugene Borokhovski – Dr. Sci. (Psychology), Affiliate Associate Professor, Concordia University, Montreal, Canada; Scopus Author ID: 36860439400, SPIN-code: 2340-9518; e-mail: eugene.borokhovski@concordia.ca

Yulia Vladimirovna Obukhova – Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Development, Southern Federal University, Russian Federation; Scopus Author ID: 57221959662, ResearcherID: B-4588-2017, SPIN-code: 6252-4724; e-mail: yvobuhova@sfedu.ru

Author Contributions

E. Borokhovski contributed to study conceptualization and research design, performed statistical analysis of the data obtained and interpreted the results, prepared and edited the manuscript main text.

Y. V. Obukhova contributed to study conceptualization and research planning, organized and coordinated the data collection, prepared the literature review, participated in data analysis, and interpreted the results.

The authors declare no conflicts of interest.

Шилова Н. П.

Взаимосвязь значимых жизненных событий и переживаний в юношестве

Российский психологический журнал, 2021, Т. 18, № 3, 70–85. doi: 10.21702/rpj.2021.3.5

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.922.8

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.5>

Взаимосвязь значимых жизненных событий и переживаний в юношестве

Наталья П. Шилова 

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Российская Федерация

npshilova@outlook.com

Аннотация

Введение. Целью представленного в данной статье исследования стало изучение взаимосвязи значимых для юношей и девушек жизненных событий с их переживаниями. Новизна исследования заключается в выявлении переживаний, характерных для юношей и девушек поколения Z в зависимости от того, какие события в их представлениях о собственной жизни являются наиболее значимыми. Впервые было показано, что существует взаимосвязь между тематикой значимых жизненных событий, выделяемых юношами и девушками, и особенностями их личностных переживаний. **Методы.** Для проведения исследования применялись проективные методики: «Прошлое, настоящее, будущее» (А. Л. Венгер, Ю. М. Десятникова) и авторская проективная методика «Взросление». Выборку исследования составили 1394 юношей и девушек в возрасте от 14 до 23 лет. **Результаты.** Исследование показало, что 85% респондентов интересуют жизненные ситуации, в которых демонстрируются классические представления о взрослении, при этом особое внимание юноши и девушки уделяют творчеству, достижению успехов, относительности взрослости и краткосрочности жизни. Тема относительности взрослости напрямую связана с осознанием юношеских переживаний о поиске смысла жизни, ее успешности и неуспешности. Было показано, что представители поколения Z выделяют значимые для своей жизни события в среднем во временном промежутке 15 лет, при этом большую их часть они связывают с профессиональной деятельностью и учебой, что отражает ожидания современного общества, в котором профессиональные достижения являются незаменимым инструментом для социальной адаптации. **Обсуждение результатов.** Многоэтапный анализ выявил четкую взаимосвязь между юношескими переживаниями успешности и/или неуспешности и жизненными событиями, связанными с учебой и профессиональной деятельностью респондентов. **Заключение.** В целом данные проведенного исследования демонстрируют необходимость развития в образовательных программах для представителей юношества ситуаций, позволяющих переживать успех/неуспех.

Ключевые слова

юношеский возраст, жизненные события, образ жизни, юношеские переживания, юношеские интересы, современное юношество, поколение Z, переживание успеха, временная перспектива, юношеское самоопределение

Основные положения

- более 85% респондентов интересуют жизненные ситуации, демонстрирующие классические представления о взрослении;
- респонденты заостряют внимание на темах творчества, достижения успехов, относительности взрослости и краткосрочности жизни;
- тема относительности взрослости связана с переживанием поиска смысла жизни и ее успешности и/или неуспешности;
- представители поколения Z, как юноши и девушки предыдущих поколений, большую часть событий, значимых для жизни, связывают профессиональной деятельностью и учебой, что отражает ожидания общества;
- переживание успешности и/или неуспешности в юношеском возрасте связано с важностью событий в сфере учебы и профессиональной деятельности.

Для цитирования

Шилова, Н. П. (2021). Взаимосвязь значимых жизненных событий и переживаний в юношестве. *Российский психологический журнал*, 18(3), 70–85. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.5>

Введение

Юношеский возраст – относительно позднее «приобретение» человечества. В примитивных обществах такого возрастного этапа нет априори: ребенок готовится быть взрослым, а когда он осваивает все необходимые взрослому навыки и проходит обряд инициации, у него появляются все права, свободы и обязанности взрослого человека (Мид, 1988). В современных цивилизациях общество уже видит в представителе юношеского возраста взрослого человека, но всё еще продолжает воспитывать, ограничивая его возможности проявить свою взрослость и ответственность, в то же время повышая требования к молодежи. Сегодня самое молодое поколение принято называть «поколением Z» – это молодые люди, родившиеся начиная с 1995 г. (Яницкий и др., 2019; Schwartz et al., 2017). Это первое поколение, сформировавшееся в информационную эпоху, которое не застало мир без современных сетевых цифровых технологий (Воронцова и Ермолаев, 2016). Для них информационные ресурсы сети Интернет – наиболее важный источник социокультурного развития, который оказывает определяющее влияние на все сферы жизни, в том числе на образование и самоопределение. Поскольку представители поколения Z хорошо владеют информационными технологиями, они «быстро обучаются и так же быстро обрабатывают информацию, мгновенно могут переключаться с одного вида деятельности на другой, а также действовать в условиях многозадачности» (Кулакова, 2018, с. 4). При этом современные исследователи констатируют «мировоззренческий разрыв с родителями» у представителей этого поколения, связанный с традиционной моделью базовых ценностей и внутренних личностных смыслов (Воронцова и Ермолаев, 2016; Данилов, Грищенко и Щелкова, 2017; Giordano, 2019). Эти исследования

показывают отличия поколения современных юношей и девушек от предыдущих поколений, но при этом не объясняют, почему не все представители молодого поколения, имея информационную свободу и способность к быстрой обработке информации, могут быть успешными в самоопределении и профессиональном развитии.

В контексте такого обсуждения, на наш взгляд, всё большую актуальность приобретает особенность социальной ситуации развития юношеского возраста, выделяемая в классической отечественной психологической науке. В отличие от детских возрастов, когда ребенок открывает для себя новую устойчивую форму следующего возраста, юноши и девушки встречаются с имеющимся многообразием форм своего жизненного мира (Выготский, 2013). Единицей социальной ситуации развития Л. С. Выготский определил *переживание*, в котором представлены как личность со всеми присущими ей мотивами, стремлениями, психологическими особенностями, так и среда – т. е. то, что переживается. Мы вслед за Л. С. Выготским рассматриваем переживание как комплексный показатель развития в юношеском возрасте.

Современные исследователи указывают, что все интересы юношей и девушек вращаются вокруг проблемы выбора дальнейшего жизненного пути и своей будущей профессии, когда из мечты, где всё возможно, и идеала, как абстрактного образца, постепенно вырисовывается более или менее реалистичный план действий. Предметом размышлений в юношестве оказывается не только конечный результат, но и способы его достижения (Бухарина и Толстых, 2019; Данилова, 2020; Курусь и Солдатова, 2020; Adelman et al., 2017). Юношеский возраст переживается юношей (девушкой) позитивно, если у него (нее) есть возможность формировать устойчивые образовательные интересы, есть возможность выбора в собственном жизненном и образовательном пространстве (Adelman et al., 2017), есть возможность увлекаться предметной стороной будущей профессии, кругом связанных с ней социальных задач (Чеснокова, Чурбанова и Молчанов, 2019), есть возможность управлять собственным временем жизни (Бухарина и Толстых, 2019; Wilt, Thomas, & McAdams, 2019). Таким образом, переживание собственной будущей жизни и осознание этих переживаний позволяет юноше или девушке определить свой жизненный путь.

Соответственно, представление о собственной жизни характеризуется как ее качественной полнотой, т. е. целями, ценностями, смыслами, обретением собственного Я, так и определением событий своей жизни во «временной перспективе». В психологической науке проблему временной перспективы изучали Frank (1939), Левин (2000), Nuttin (1984), Абульханова (2017), Головаха и Кроник (1984) и многие другие. Ими обоснованно указывается, что в юношеском возрасте происходит значительное увеличение временной перспективы, а выбор профессии и получение профессионального образования может рассматриваться как первая идеальная цель, т. е. то событие, которое на долгое время определяет жизненный путь человека и взаимоувязывает все остальные события его жизни. При этом особенности временной ориентации, как показано в современных исследованиях, могут способствовать возникновению отрицательных переживаний (Захарова и Трусова, 2019; Rubin, Wetzler, & Nebes, 1986). Неопределенность временной жизненной перспективы на этапе начала профессионального самоопределения может влиять на успешность учебной деятельности (Бухарина и Толстых, 2019), а в позднем юношеском возрасте может проявляться как переживание о недостатке самореализации, свободы и самостоятельности, а также семейным неблагополучием, чувством одиночества и профессиональной неуспешностью (Шилова, 2018). Большое количество доступной поколению Z информации усиливает эту тенденцию. Несбалансированная

временная перспектива, негативное восприятие будущего, отсутствие желания планировать события своей жизни и ставить жизненные цели могут стать причиной низкого уровня самореализованности (Веденева и Забелина, 2019).

В то же самое время данные современных исследований показывают, что логичное восприятие последовательности «жизненных событий», в том числе в сфере профессии, а также психологическая направленность этих событий на настоящее и будущее время своей жизни демонстрируют адекватное самовосприятие и социальное позиционирование в юношестве (Макушина, 2019). Более того, в исследовании Лукиной и Соловьевой (2019) было доказано, что чем длиннее промежуток времени, на который юноша или девушка осознает результативность своей будущей профессиональной деятельности, тем выше его/ее готовность к получению профессионального образования на более высоком профессиональном уровне. Восприятие времени в юношеском возрасте характеризуется осознанием его как одного из ресурсов, частично реализуемого в настоящем и в будущем в виде поля для реализации жизненных планов (Бойко, 2019). Так, в современных исследованиях было показано, что при обучении в вузе юноши и девушки, которые структурируют свое настоящее время с ориентацией на будущее, чаще демонстрируют более высокую академическую успеваемость, в отличие от тех, которые ориентированы на настоящее, представляя будущее в виде абстрактного эмоционального образа (Бредун, Баланёв, Ваулина, Краснорядцева и Щеглова 2020).

Таким образом, именно влияние жизненных событий и их восприятие во времени собственной жизни представляется нам конструктивным при изучении формирования личности в юношеском возрасте. Наиболее значимыми в этом контексте являются события, связанные с профессиональной деятельностью и образованием. Однако вопрос о том, насколько эти события остаются значимыми для представителей современного молодого поколения, имеющего информационную свободу и способность к быстрой обработке информации, остается в психологии открытым. По мере взросления и освоения полного репертуара переживаний в успешном самоопределении и профессиональном развитии предполагаются творчество, самоопределение и самореализация личности, воплощение своих целей и замыслов в условиях сложного жизненного мира (Захарова и Трусова, 2019). Вместе с тем отличительные особенности переживаний, связанных с профессиональной деятельностью и профессиональным образованием, не были предметом пристального внимания исследователей. Таким образом, перед нашим исследованием стояли две эмпирические задачи:

1. Выявить значимость тематик жизненных событий в восприятии времени собственной жизни современными юношами и девушками.
2. Определить переживания и жизненные интересы, связываемые современными юношами и девушками с жизненной задачей юношеского возраста.
3. Выявить различия в переживаниях юношей и девушек в зависимости от тематик значимых для них событий.

В своем исследовании мы предположили, что существуют устойчивые взаимосвязи между переживанием успешности/неуспешности и значимостью учебы и профессиональной деятельности в описании событий собственной жизни. Соответственно, *цель* настоящего исследования – изучение взаимосвязи значимых для юношей и девушек жизненных событий с их переживаниями.

Методы

Участниками исследования были подростки, юноши и девушки в возрасте от 14 до 23 лет, проживающие на территории Российской Федерации. Выборка составила 1394 юношей и девушек вышеуказанной возрастной группы. Из всех участников исследования было представлено: 14-летних – 157, 15-летних – 120, 16-летних – 313, 17-летних – 255, 18-летних – 161, 19-летних – 102, 20-летних – 85, 21-летних – 107, 22-летних – 43, 23-летних – 51. Выборка формировалась по принципу снежного кома. Мы рассылали по электронной почте в образовательные организации России ссылку на исследование и просили привлечь как можно большее количество участников от 14 до 23 лет. Желающим принять участие были описаны условия тестирования и предоставлен персональный компьютер. От каждого участника было получено согласие на участие в исследовании. Исследование проводилось в любом удобном для испытуемого месте с использованием персонального компьютера или ноутбука. Для решения задач данного исследования анализировались анкетные данные и результаты двух проективных методик.

В качестве первого метода исследования выступает методика «Прошлое, настоящее, будущее», которая разработана Венгером и Десятниковой (1995). Участникам исследования было предложено написать по пять самых важных событий их прошлой, настоящей и будущей жизни. Дополнительно юноши и девушки указывали временной период, в который каждое из выбранных ими событий произошло или произойдет. Анализ различий временной перспективы жизненного пространства был проведен при помощи характеристик временной удаленности прошлого относительно настоящего, будущего относительно настоящего и глубины жизненного пространства, которая включает в себя все события прошлого, настоящего и будущего. Содержание значимых событий определялось нами при помощи контент-анализа.

Вторая методика исследования, использованная нами – это авторская проективная методика «Взросление» (Шилова, 2019), которая представляет собой компьютерную программу. Стимульным материалом методики выступает классический образ юношества, представленный в художественном фильме «Розыгрыш» 1976 г. В этом фильме отражены типические черты юношества и в обобщенной форме, и в определенных поступках конкретного человека (Шилова, 2019). Одновременно на экране представлены несколько окон:

- видеоролики с фрагментом фильма «Розыгрыш» 1976 г.;
- вопросы и поля для написания развернутого ответа по поводу просмотренного фрагмента.

Участникам исследования предлагается посмотреть несколько фрагментов и после каждого в онлайн-режиме ответить на вопросы к ним. Таким образом, во время проведения исследования каждый респондент на персональном компьютере просматривает предложенный фрагмент фильма и пишет ответы на предложенные вопросы к нему. Ответы на заданные вопросы демонстрируют нам, в каких понятиях юноша или девушка могут помыслить свою возрастную задачу, какие переживания и жизненные интересы связываются ими с жизненной задачей юношеского возраста. Выбор фрагментов из фильма и формулирование вопросов к ним проводились пятью экспертами (психологи и педагоги, имеющие степень кандидата или доктора наук) (Шилова, 2019).

Полученные в рамках обеих методик содержательные данные структурировались и анализировались при помощи контент-анализа, путем поэтапной классификации и обобщения смысловых единиц текста. Решение поставленных задач предполагало использование как качественных описаний, так и корреляционного анализа. Для обеспечения валидности анализ

указанных в ответах на вопросы первой методики событий, а также описаний увиденного юношами и девушками во фрагментах фильмов проводился тремя экспертами – психологами и педагогами, кандидатами наук. В случае расхождения в интерпретации полученных данных результаты обсуждались коллегиально для принятия финальной оценки. До основной волны исследования нами был проведен пилотаж. Во время пилотажного исследования на материале небольшой выборки была разработана система правил оценки всех типов высказываний, которые ожидалось на основном этапе исследования (Шилова, 2019).

Выделяя переменные для проведения контент-анализа по первой методике, мы опирались на работы Nuttin (1984), в которых были выделены критерии для содержательного анализа временной перспективы. При этом мы руководствовались его идеей о том, что в некоторых выборках отдельные категории анализа могут отсутствовать. Поэтому на первом этапе анализа были выделены те категории, которые явились значимыми для нашей выборки. Такими тематиками значимых событий стали: *дело* (события, связанные с активностью, направленной на то, чтобы что-то сделать (в эту категорию входит в целом и профессиональная деятельность, и учеба)), *общение* (события, связанные с контактами с другими людьми), *развлечение* (события, связанные с отдыхом, играми и развлечениями).

Выделяя переменные для проведения контент-анализа по второй методике, мы опирались на наши предыдущие результаты, где было проанализировано большое количество работ исследователей юношеского возраста, представлены результаты апробации данной методики, а также выявлены основные индикаторы взросления (Шилова, 2019).

Анализ полученных результатов проводился нами в соответствии со следующими критериями:

1. Что кажется интересным в юношеском возрасте? В рамках этого критерия мы анализировали ответы на вопрос «Какие мысли героев Вам показались интересными?», заданный к первому фрагменту фильма, в котором «Школьники прогуливают урок химии, играют на гитаре. Их видит завуч, отчитывает и отправляет на занятия. При этом юноши отстаивают свою взрослость и самостоятельность в собственном выборе».
2. О чём переживают юноши и девушки? В рамках этого критерия мы изучали ответы на вопрос «О чём переживают герои фильма?», заданный к следующему фрагменту фильма, в котором «Сын и отец говорят о том, как может сложиться жизнь юноши, при этом аргументы сына больше похожи на классические аргументы взрослого человека» (Шилова, 2019).

К этим вопросам во время апробации были выделены следующие индикаторы: интерес к творчеству, интерес к теме относительности взрослости и краткосрочности жизни, интерес к теме достижения успеха, переживание о противопоставлении жизненной успешности и неуспешности, поиск смысла жизни, переживание о полноценности жизни и достижениях в жизни, переживание о времени, переживание о детскости и взрослости (Шилова, 2019). Эти индикаторы были использованы при проведении контент-анализа.

Для определения значимости связей выявленных особенностей был проведен корреляционный анализ. Корреляционный анализ содержательных особенностей важных событий, выделенных в рамках первой методики, проводился при помощи коэффициента корреляции Пирсона, поскольку обе переменные измерены по интервальной шкале. Были использованы уровни значимости 0,05 и 0,01. Статистическая значимость отличий ответов, полученных во второй методике, проводилась при помощи критерия Хи-квадрат и таблиц сопряженности. Эти методы позволили нам выделить основные типы взаимосвязей, если стандартизированный

остаток больше 2 (значения стандартизированных остатков «2» и «-2» являются критическими для поиска связи). Сравнение результатов двух методик проводилось при помощи Т-критерия Стьюдента, величина эффекта рассчитывалась с помощью коэффициента *d* Коэна.

Результаты

По итогам *первого этапа исследования* мы получили перечень значимых жизненных событий, каждое из которых было определено во времени самим участником исследования. Для некоторых событий участники исследования указывали год, в котором событие произошло и даже дату, для событий будущего обычно указывалось количество лет, через которое это событие произойдет, события настоящего времени обычно обозначались как то, что происходит сейчас, сегодня или в этом месяце, на этой неделе. В результате проведенного анализа указанных временных периодов было зафиксировано, что в среднем временной промежуток, на котором расположены все названные значимые события, составил 15 лет для всех участников исследования от 14 до 23 лет, независимо от возраста юношей и девушек. В среднем важные события прошлого занимают 9,16 года, а будущего – 7,43 года.

Всего участниками исследования было названо 12953 события. Из них к категории «дело» экспертами было отнесено 46,2 % событий, к категории «общение» – 35 %, к категории «развлечение» – 18,8 %. Полученные данные в разрезе возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1

Категории важных событий в разрезе возрастов (*N* = 1394)

Возраст, лет	Количество названных событий	Дело (прошлое), %	Общение (прошлое), %	Развлечение (прошлое), %	Дело (настоящее), %	Общение (настоящее), %	Развлечение (настоящее), %	Дело (будущее), %	Общение (будущее), %	Развлечение (будущее), %
14	1398	7,4	15	10	12	12	8,5	20,2	8,5	6,4
15	1213	9,6	13	9,5	12,3	12,4	7,9	18,7	9,5	7,1
16	1477	12,5	13	7,5	13,2	12,3	6,4	18,6	11	5,5
17	1448	13,2	12,9	7,7	14,1	12,7	6,1	18,6	10	4,7
18	1390	14	13,1	6,9	14,1	12,9	4,6	18	11,3	5,1
19	1215	16,5	11,6	6,6	14,5	12,3	4,3	18,2	11	5
20	1215	17	11,4	6,2	17	10,6	3,8	18	12	4
21	1220	17,1	11,1	6	17,2	10,6	3,9	18,4	12	3,7
22	1187	18,7	11,4	4,7	18	9,3	3,7	19,5	11,5	3,2
23	1190	19,2	11,3	5,1	19,8	8,4	3,2	18,5	11,6	2,9

В таблице 1 представлена информация о процентном соотношении количества важных событий в разрезе каждого возраста. Большая часть значимых событий респондентами связывается с активностью, направленной на профессиональную деятельность и учебу (дело). Исключение составляют старшие подростки, в представлениях которых событий, направленных на дело, значительно меньше, чем событий с другими тематиками в прошлом времени жизни. В целом количество событий, направленных на дело, увеличивается в прошлом и настоящем времени жизни с увеличением возраста респондента, и незначительно уменьшается в будущем. В возрасте поздней юности больше событий в сфере учебы и профессиональной деятельности оцениваются как значимые в прошлом, и меньше таких событий в будущем. Эти результаты могут объясняться возрастными характеристиками выборки проведенного исследования: самые старшие участники исследования – юноши и девушки 22 и 23 лет – чаще всего уже получили профессиональное образование и трудоустроились, вероятно поэтому значимость событий в этой сфере в их представлении, в отличие от тех, кто их моложе, больше в прошлом и меньше в будущем. А для старших подростков чаще всего значимым событием, направленным на дело в прошлом, выступает только одно событие – поступление в школу, а в будущем они уже представляют больше событий, связанных с профессиональной деятельностью и учебой.

Количество событий, направленных на общение, уменьшается в прошлом и настоящем времени с увеличением возраста респондентов, и увеличивается в будущем. События, связанные с тематикой общения, априори имеют для подростков значение более важное, чем для всех остальных возрастов. Юноши и девушки возраста поздней юности, участвовавшие в исследовании, реже указывали как важные события своей прошлой и настоящей жизни, связанные с общением.

События, направленные на развлечения, реже выступают как значимые, при этом имеют тенденцию к уменьшению с увеличением возраста респондентов.

Далее при помощи коэффициента корреляции Пирсона были проанализированы особенности содержания важных событий с точки зрения взаимосвязи выделенных категорий событий в определенном промежутке времени (будущее, настоящее, прошлое) и увеличения возраста. Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2		
Взаимосвязи между категориями важных событий и увеличением возраста (N = 1394)		
Время жизни	Тематика событий	Возраст
Прошлом	Дело	0,1885**
	Общение	-0,0763**
	Развлечения	-0,1419**
Настоящем	Дело	-0,0028
	Общение	-0,0545*
	Развлечения	-0,1573**
Будущем	Дело	-0,0679*
	Общение	0,0510
	Развлечения	-0,0727**

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

Из таблицы 2 видны корреляционные связи тематик значимых событий, расположенных в определенном времени жизни юноши/девушки, в котором эти события статистически значимо связаны с возрастом респондентов. Полученные взаимосвязи возраста и важных жизненных событий в основном отрицательные, т. е. показывают, что количество важных событий уменьшается с возрастом. Так, с увеличением возраста среди важных событий в представлениях юношей и девушек значительно уменьшается количество событий, связанных с отдыхом и развлечениями. Также статистически подтверждено, что события, связанные с учебой и профессиональной деятельностью, чаще упоминаются с увеличением возраста в представлениях респондентов исследования о прошлом времени жизни, и уменьшаются в будущем. Статистические отличия в количестве событий, связанных с тематикой общения, подтверждаются данными: их количество уменьшается в представлениях о прошлом и настоящем времени жизни с увеличением возраста респондентов. Одновременно с этим увеличение количества событий, связанных с тематикой общения, в будущем времени данными не подтверждается.

Второй этап исследования был направлен на изучение интересов и переживаний юношей и девушек. В рамках первого критерия при анализе ответов респондентов на вопрос: «Какие мысли героев Вам показались интересными?» были получены 1364 высказывания. В результате проведенного экспертами контент-анализа все высказывания были распределены на четыре группы тематик, содержащих приоритетные ориентиры в юношеских интересах.

Творчество (35,8 % высказываний). Например: «Желание иметь свою собственную творческую линию, творить, упорство в обучении, трудолюбие» или «Интересной показалась мысль, что 16 – это уже не детский возраст. И то, что в любом деле человек должен передать что-то свое. В творчестве твоя деятельность передает твою душу, твои эмоции, твой взгляд на жизнь и твои мысли. Если человек красив душой, то его картина, его музыка, его стихи или рассказы, они будут прекрасны, и они будут вдохновлять. Нельзя быть чей-то тенью или чьим-то двойником, ты должен всегда оставаться собой, ведь каждый человек по-своему прекрасен».

Относительность взрослости и краткосрочность жизни (14,7 % высказываний). Например: «О том, что им уже почти 16, а их до сих пор не считают взрослыми» или «О том, что тратить время впустую всегда бывает плохо, и нужно направлять энергию в свои цели и стремления» или «Больше всего меня зацепила начальная фраза героя "времени и так нет". Время ускользает безвозвратно, и невозможно вернуть упущенные возможности. Надо всегда об этом задумываться».

Достижение успеха (34,8 % высказываний). Например: «Важно не потеряться в толпе, иметь что-то свое, присущее только тебе. Необходимо излагать свое видение мира. Также необходимо слушать свое сердце и обращать внимание на мнение людей, которые считают твоё увлечение чем-то бесполезным» или «Важны яркая индивидуальность, новаторство, определенный посыл. Нельзя недооценивать способности подростков. История пестрит примерами гениев, которые показали свой потенциал в юношеском возрасте».

Отказ (14,7 % высказываний). Сюда в основном относились высказывания о том, что респондентов не заинтересовал просмотренный фрагмент фильма.

В рамках второго критерия при анализе ответов респондентов на вопрос: «О чём переживают герои фильма?» были получены 1186 высказываний. В результате контент-анализа было выделено шесть доминирующих тематик высказываний, содержащих приоритетные ориентиры в юношеских переживаниях.

Успешность/неуспешность (17,1 % высказываний). Например: «Отец переживает, что сын в погоне за успехом и признанием не сможет насладиться самой жизнью. А сын переживает, что отец не использует весь свой потенциал, чтобы добиться успеха и признания» или «Отец переживает за сына, что тот слишком рано “постарел”, сын, в свою очередь, переживает за отцовские нереализованные амбиции и считает, что его жизнь не удалась».

Поиск смысла жизни (24,1 % высказываний). Например: «Что смысл жизни есть преодоление трудностей».

Полноценная жизнь / достижения в жизни (5,9 % высказываний). Например: «Сын считает, что в жизни главное – чего-то достичь, преодолевая перед собой какие-то трудности, не замечая перед собой именно всего счастья в жизни, всех прелестей. Отец же давно перерос точку зрения сына и рассуждает более приземленно».

Будущее/настоящее, всё о времени (20,8 % высказываний). Например: «О будущем, которое сложится у парня и которое уже сложилось у его отца» или «О настоящем семьи Олега и его отца и не случившемся будущем».

Детскость/взрослость (10,5 % высказываний). Например: «О том, что они разные, и связь между ними становится всё тоньше, и они могут совсем перестать понимать друг друга, переживать за судьбы друг друга» или «Сын считает, что его родители думают, что он маленький».

Отказ (21,5 % высказываний). Сюда в основном относились высказывания о том, что респонденты не сопереживали героям в просмотренном фрагменте фильма.

Значимые связи между мнением юношей и девушек о переживаниях героев фрагмента фильма и интересными мыслями представлены в таблице 3.

Таблица 3

Взаимосвязь интересов и переживаний юношей и девушек (N = 1394)

		О чём переживают герои фильма (Олег и его отец) в этом фрагменте?					
		Отказ	Успешность/ неуспешность	Поиск смысла жизни	Полноцен- ная жизнь / достижения в жизни	Будущее/ настоящее, всё о времени	Детскость/ взрослость
Какие мысли героев Вам показались интересными?	Творчество	-1,4	1,4	-0,8	-0,5	0,3	1,4
	Относительность взрослости и краткосрочность жизни	<u>-4,0*</u>	<u>2,0*</u>	<u>2,7*</u>	0,2	-0,3	-0,7
	Достижение успеха	<u>-2,2*</u>	0,0	-0,4	1,4	1,9	0,0
	Отказ	<u>2,6*</u>	<u>-4,2*</u>	-0,9	-1,6	<u>-3,1*</u>	-1,4

Примечание: * значение стандартизированного остатка выше пограничного (-2; 2).

Те респонденты, кто на вопрос об интересных мыслях героев фрагмента выделяют мысль об относительности взрослости и краткосрочности жизни, считают, что герои переживают о поиске смысла жизни и/или ее успешности/неуспешности. Те из юношей и девушек, кто не смог выделить интересных мыслей героев фрагмента, скорее не считают, что герои переживают о противопоставлении успешности и неуспешности, а также о будущем, настоящем и о времени. А тем, кто не может выделить, о чём переживают герои фрагмента, мысли об относительности взрослости и краткосрочности, а также мысли об успехе и достижениях в жизни скорее не кажутся интересными. Респонденты, отвечающие отказом на один из вопросов, скорее всего ответят отказом и на другой.

На **третьем этапе исследования** мы изучили различия в переживаниях юношей и девушек в жизненных представлениях, в которых преобладают события, направленные на дело, общение или развлечение. Для этого мы сопоставили ответы респондентов по двум методикам между собой. Все данные исследования по второй методике были разделены на три группы на основании тематик значимых для респондента событий, выявленных при проведении исследования при помощи первой методики. Таким образом, все ответы о важных для респондента переживаниях и интересах были разделены на три группы: дело, общение, развлечение. После этого был проведен анализ различий тематик переживаний у юношей и девушек в зависимости от значимости для них той или иной категории события. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4		
Различия категории значимых для юношей и девушек событий, в зависимости от важных для них переживаний (N = 1394)		
Тематики переживаний	Успешность/неуспешность	
	T-критерий Стьюдента	Величина эффекта (коэффициент d Коэна)
Дело		
Поиск смысла жизни	0,019*	-0,239¹
Полноценная жизнь / достижения в жизни	0,037*	-0,207¹
Будущее/настоящее (о времени)	0,013*	-0,381¹
Детскость/взрослость	0,021*	-0,212¹
Отказ	0,016*	-0,286¹
Общение		
Поиск смысла жизни	0,693	-0,039
Полноценная жизнь / достижения в жизни	0,968	0,006
Будущее/настоящее (о времени)	0,479	0,071
Детскость/взрослость	0,636	0,057
Отказ	0,752	-0,032
Развлечение		
Поиск смысла жизни	0,736	0,033
Полноценная жизнь / достижения в жизни	0,752	0,047
Будущее/настоящее (о времени)	0,422	-0,082
Детскость/взрослость	0,347	-0,111
Отказ	0,977	-0,003

Примечание: * $p < 0,05$; ¹ средний размер эффекта.

В результате анализа были получены значимые различия только по тематике переживания успешности/неуспешности и только по категории событий, направленных на дело (события, связанные с активностью, направленной на то, чтобы что-то сделать (в эту категорию входят в целом и профессиональная деятельность и учеба)). Соответственно, юноши и девушки, переживающие о противопоставлении успешности и неуспешности, в отличие от тех, которые выделяют другие переживания, значимо чаще выделяют события, связанные с активностью, направленной на профессиональную деятельность и учебу, как наиболее значимые.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования было установлено, что современные юноши и девушки выделяют значимые для своей жизни события в среднем, во временном промежутке 15 лет, включая как события прошлого времени, так и будущего. Сопоставление тематик значимых событий показало, что большую их часть юноши и девушки связывают с активностью, направленной на профессиональную деятельность и учебу. Этот вывод взаимосвязан с данными современных исследований, указывающих, что представления о протяженности жизненного пути зависят от значимых жизненных событий в профессиональной сфере (Habermas & Reese, 2015; Settersten & Mayer, 1997). При этом Гонга (2018) пишет, что одной из основных проблем для юношества становится проблема психологического одиночества, которая возникает, несмотря на разнообразные коммуникативные сети, и становится одной из основных причин социальной дезадаптации современных юношей и девушек. Наши результаты показывают, что для юношей и девушек возраста поздней юности проблема, связанная с одиночеством, не является основополагающей, т. к. значимость событий, связанных с общением, для них в настоящем времени уже менее важна, чем для юношей и девушек ранней юности. Так, в частности мы видим, что значимость событий в юношеском возрасте отражает ожидания современного общества, и решение вопросов профессионального плана выходит на первый план, т. к. позволяет решать вопросы, связанные в том числе с социальной адаптацией.

Современные исследователи, изучающие особенности поколения Z, указывают на изменение внутренних личностных смыслов современных юношей и девушек (Воронцова и Ермолаев, 2016; Данилов и др., 2017), а в классической психологии развития указывается, что все интересы юношей и девушек вращаются вокруг проблемы выбора дальнейшего жизненного пути и своей будущей профессии. Мы, изучая юношеские интересы, старались учесть и классические представления психологической науки о юношеском возрасте, и актуальные тенденции в исследовании особенностей поколения современных юношей и девушек. В нашей выборке 85,3 % юношей и девушек высказались позитивно и заинтересованно, оценивая классический видеосюжет о жизненных юношеских представлениях, и заострили свое внимание на темах творчества, успеха, относительности взрослости и краткосрочности жизни. Нужно отметить, что темы творчества и достижения успеха в жизни часто становятся предметом психологических исследований (Адыкулов, 2020; Богоявленская, 2019; Головина, 2018). Тема по обсуждению взрослости и краткосрочности жизни, выделенная в нашем исследовании как интересная в юношеском возрасте, не изучалась ранее. Проанализировав ее подробнее, мы видим, что юноши и девушки, интересующиеся относительностью взрослости и краткосрочностью жизни, считают, что герои переживают о противопоставлении успешности и неуспешности или о поиске смысла жизни. Ранее Шабанова и Леонова (2019) доказали, что юноши и девушки позднего юношеского возраста часто переживают недовольство своей

самореализацией, свободой, самостоятельностью, семейным благополучием и профессиональной успешностью. Нами установлено, что эти переживания характерны для тех юношей и девушек, которые интересуются вопросами относительности взрослости и краткосрочности жизни. Большое значение здесь имеет сюжет фрагмента фильма, рассуждая о котором юноши и девушки говорили о переживании противопоставления успешности и неуспешности или о поиске смысла жизни. Поливанова и Шакарова (2016) именно на примере этого фрагмента фильма указывают на первые проявления размывания понятия взрослости, где аргументировано, что представления героя – сына (Олега Комаровского) о жизненном успехе в этом фрагменте соответствуют классическим представлениям взрослого человека. Таким образом, предъявляя представителям поколения Z в качестве стимульного материала этот сюжет, свободный от особенностей современной коммуникации, мы смогли сопоставить классические представления о взрослении с характеристиками, проявляемыми в обсуждении, и выявить объективную картину переживаний юношей и девушек.

Осознание переживания о противопоставлении успеха и неуспеха является значимым в юношеском возрасте. В результате анализа современных исследований было показано, что негативное и позитивное восприятие своей жизни влияет на важные события в профессиональной сфере (Веденеева и Забелина, 2019; Лукина и Соловьева, 2019; Макушина, 2019; Шабанова и Леонова, 2019). Крючков (2019) же, пользуясь терминологией жизненных миров Ф. Василюка, указывает, что полный репертуар переживаний индивидуум осваивает до начала взрослости и начинает использовать его в периодах взрослости. В рамках нашего исследования получены значимые различия в тематиках событий, преобладающих в представлениях о жизни современных юношей и девушек в зависимости от важных для них тематик переживаний. Так, в представлениях о жизни юношей и девушек, переживающих об успешности/неуспешности чаще преобладают события, связанные с профессиональной деятельностью и учебой. Соответственно, переживание успеха/неуспеха определяет количество значимых событий, направленных на профессиональную деятельность и учебу в жизни юноши и девушки. Межличностные коммуникации не играют определяющей роли в жизненных переживаниях современных юношей и девушек.

Заключение

Проведенное исследование показало, что интерес к теме относительности взрослости в юношеском возрасте связан с переживанием поиска смысла жизни и ее успешности и/или неуспешности. При этом переживание успешности и/или неуспешности – это тематика, которая наиболее близка юношам и девушкам, выделяющим в качестве значимых событий своей жизни учебу и профессиональную деятельность. И если предыдущим поколениям достаточно было лишь профессионального самоопределения и трудоустройства по специальности, то современным юношам и девушкам требуется переживание успешности для осознания важности событий своей жизни, направленных на учебу и профессиональную деятельность.

Полученные результаты позволяют поставить вопросы для дальнейшего исследования и психолого-педагогических разработок. Доказанная взаимосвязь переживания успеха/неуспеха со значимостью жизненных событий в сфере учебы и профессиональной деятельности показывает необходимость развития в образовательных программах для юношей и девушек ситуаций, позволяющих переживать успех/неуспех. На наш взгляд, это должны

быть специально подготовленные образовательные курсы, направленные на осмысление юношами и девушками возможных жизненных событий, связанных с учебной и профессиональной деятельностью.

Литература

- Абульханова, К. А. (2017). Время личности и ее жизненного пути. *Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир*, 1(1), 165–200.
- Адыкулов, А. А. (2020). Культурно-исторический подход Л. С. Выготского и творчество в проблеме исследования бессознательного. *Бюллетень науки и практики*, 6(1), 336–351. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/50/42>
- Богоявленская, Д. Б. (2019). Творчество в эпоху социальных перемен. *Образование личности*, 2, 62–71.
- Бойко, О. В. (2019). Проблема психологического времени в юношеском возрасте. *Гуманитарный вестник (Горловка)*, 8, 18–25.
- Бредун, Е. В., Баланёв, Д. Ю., Ваулина, Т. А., Краснорядцева, О. М. и Щеглова, Э. А. (2020). Темпоральные особенности студентов как когнитивные диагностические характеристики. *Российский психологический журнал*, 17(1), 60–73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2020.1.5>
- Бухарина, А. Ю. и Толстых, Н. Н. (2019). Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации. *Современная зарубежная психология*, 8(2), 36–48. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080204>
- Веденева, Е. В. и Забелина, Е. В. (2019). Модель психологического времени личности, включенной в процесс глобализации (на материале исследования студентов). *Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review*, 5, 166–177. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-5-166-177>
- Венгер, А. Л. и Десятникова, Ю. М. (1995). Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым условиям. *Вопросы психологии*, 1, 25–33.
- Воронцова, Ю. и Ермолаев, В. В. (2016). Представления «поколения Z» о своей будущей семье (на примере литовских старшеклассников). *Психолог*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.7256/2409-8701.2016.1.16664>
- Выготский, Л. С. (2013). *Собрание сочинений: Том 4. Детская психология*. Москва: Книга по Требованию.
- Головаха, Е. И. и Кроник, А. А. (1984). *Психологическое время личности*. Киев: Наукова думка.
- Головина, С. Г. (2018). Отношение к успеху и мотивация успешности студенческой молодежи. *Тенденции развития науки и образования*, 43–3, 69–72. <https://doi.org/10.18411/lj-10-2018-69>
- Гонта, А. В. (2018). Психологическая характеристика переживания одиночества в юношеском возрасте. *Научные труды республиканского института высшей школы*, 18–2, 93–100.
- Данилов, А. Н., Грищенко, Ж. М. и Щелкова, Т. В. (2017). Поколение Z: раскол традиций или перекодировка культуры. *Журнал Белорусского государственного университета. Социология*, 1, 109–118.
- Данилова, Н. С. (2020). Целевая составляющая образа будущего в юношеском возрасте. *Научные исследования XXI века*, 1, 394–400.
- Захарова, А. Ю. и Трусова, А. В. (2019). Временная перспектива личности при аффективных расстройствах: обзор научных исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 16(3), 435–450. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2019-16-3-435-450>

- Крючков, К. С. (2019). Типология жизненных миров Ф. Е. Василюка как периодизация развития личности: теоретическое сопоставление и анализ. *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*, 9(4), 179–194.
- Кулакова, А. Б. (2018). Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития*, 2. <https://doi.org/10.15838/tdi.2018.2.42.6>
- Курूसь, И. А. и Солдатова, Е. Л. (2020). Направленность и специфика временной транспективы в связи с интенсивностью кризисных переживаний в юношеском возрасте. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*, 2, 43–48. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-2-43-48>
- Левин, К. (2000). *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург: Сенсор.
- Лукина, Н. Л. и Соловьева, Е. А. (2019). Временная перспектива обучающихся средних профессиональных и высших образовательных учреждений. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 3, 170–176.
- Макушина, О. П. (2019). Восприятие прошлого, настоящего и будущего студентами с разным психологическим возрастом. *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*, 3, 46–50.
- Мид, М. (1988). *Культура и мир детства: Избранные произведения* (Ю. А. Асеев, пер. с англ.). Москва: Наука.
- Поливанова, К. Н. и Шакарова, М. А. (2016). Общественно-культурный образ детства (на материале анализа советских и российских художественных фильмов о детях). *Культурно-историческая психология*, 12(3), 255–268. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120315>
- Чеснокова, О. Б., Чурбанова, С. М. и Молчанов, С. В. (2019). Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте как структурный компонент будущего профессионализма: социокогнитивные и креативные факторы. *Культурно-историческая психология*, 15(4), 109–118. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150411>
- Шабанова, Т. Л. и Леонова, О. А. (2019). Специфика внутренних конфликтов в период переживания кризиса ранней взрослости у современных молодых людей. *Нижегородский психологический альманах*, 1(1), 137–146.
- Шилова, Н. П. (2018). Психолого-педагогические основания формирования устойчивых образовательных интересов в юношеском возрасте. *Живая психология*, 5(2), 95–106.
- Шилова, Н. П. (2019). Исследование взросления в юношеском возрасте. *Педагогика*, 7, 65–71.
- Яницкий, М. С., Серый, А. В., Браун, О. А., Пелех, Ю. В., Маслова, О. В., Сокольская, М. В., ... Капустина, Т. В. (2019). Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты. *Сибирский психологический журнал*, 72, 46–67. <https://doi.org/10.17223/17267080/72/3>
- Adelman, R. M., Herrmann, S. D., Bodford, J. E., Barbour, J. E., Graudejus, O., Okun, M. A., & Kwan, V. S. Y. (2017). Feeling closer to the future Self and doing better: Temporal psychological mechanisms underlying academic performance. *Journal of Personality*, 85(3), 398–408. <https://doi.org/10.1111/jopy.12248>
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293–312.
- Giordano, P. J. (2019). Science, culture, and the study of personality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 69–78. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0206>
- Habermas, T., & Reese, E. (2015). Getting a life takes time: The development of the life story in adolescence, its precursors and consequences. *Human Development*, 58, 172–201. <https://doi.org/10.1159/000437245>

Шилова Н. П.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗНАЧИМЫХ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ И ПЕРЕЖИВАНИЙ В ЮНОШЕСТВЕ

Российский психологический журнал, 2021, Т. 18, № 3, 70–85. doi: 10.21702/rpj.2021.3.5

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action: A relational theory of behavior dynamics*. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Rubin, D. C., Wetzler, S. E., & Nebes, R. D. (1986). Autobiographical memory across the lifespan. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 202–221). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511558313.018>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Torres, C., Dirilen-Gumus, O., & Butenko, T. (2017). Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries. *European Journal of Social Psychology*, 47(3), 241–258. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2228>
- Settersten, R. A., & Mayer, K. U. (1997). The measurement of age, age structuring, and the life course. *Annual Review of Sociology*, 23, 233–261. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.233>
- Wilt, J. A., Thomas, S., & McAdams, D. P. (2019). Authenticity and inauthenticity in narrative identity. *Heliyon*, 5(7), e02178. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02178>

Дата получения рукописи: 18.03.2021

Дата окончания рецензирования: 09.09.2021

Дата принятия к публикации: 12.09.2021

Информация об авторе

Наталья Петровна Шилова – кандидат психологических наук, заместитель начальника Управления, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57200278732, ResearcherID: AAZ-6740-2021, SPIN-код: 6840-0900; e-mail: npshilova@outlook.com

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.6>

Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа

Анатолий В. Карпов¹ , Сергей Л. Ленъков² , Надежда Е. Рубцова³ 

¹ Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация

² Российская академия образования, г. Москва, Российская Федерация

³ Российский новый университет, г. Москва, Российская Федерация

✉ hope432810@yandex.ru

Аннотация

Введение. Психологическое изучение профессиональной деятельности традиционно базируется на представлениях о двух ее базовых типах – объектном и субъектном. В предыдущих исследованиях мы обосновали необходимость дифференциации еще одного типа – информационного, в практическом плане выходящего на доминирующие позиции в связи с глобальной информатизацией, а в теоретическом – обладающего глубокой спецификой. Данное исследование продолжает выявление подобной специфики, рассматривая ее в ракурсе метакогнитивной организации деятельности. Новизна заключается в выявлении характерной для профессий информационного типа метакогнитивной детерминации удовлетворенности работой, которая ранее не рассматривалась. **Методы.** Выборка включила 235 российских профессионалов, представляющих две группы профессий – информационного и объектного типов. Применялись методики «Субшкала удовлетворенности работой Мичиганского опросника организационной оценки», «Опросник метакогнитивной осознанности», «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности». **Результаты.** Для профессий информационного типа достоверным предиктором удовлетворенности работой является общий уровень метакогнитивной осознанности, а для респондентов, у которых профессиональная направленность в высокой степени соответствует информационному типу профессии, – также уровень метакогнитивных знаний. В отличие от этого, у представителей профессий объектного типа показатели метакогнитивной осознанности не влияют на удовлетворенность работой, в том числе для респондентов с высокой степенью соответствия профессиональной направленности данному типу профессий. **Обсуждение результатов.** Результаты исследования сопоставлены с результатами других авторов по выраженности и межпрофессиональным различиям показателей метакогнитивной осознанности и удовлетворенности работой. Сделан вывод о том, что профессиональная деятельность информационного типа обладает спецификой, отличающей ее от деятельности объектного типа в плане метакогнитивной детерминации удовлетворенности работой.

Ключевые слова

профессиональная деятельность, типы деятельности, информационный тип, объектный тип, профессиональная направленность, удовлетворенность работой, метакогнитивная детерминация, метакогнитивная осознанность, метакогнитивные знания, метакогнитивная регуляция

Основные положения

- для профессий информационного типа удовлетворенность работой детерминирована показателями метакогнитивной осознанности;
- для профессий объектного типа детерминация удовлетворенности работой показателями метакогнитивной осознанности не характерна, что подтверждает наличие у профессиональной деятельности информационного типа специфики метакогнитивной организации, проявившейся в плане метакогнитивной детерминации удовлетворенности работой;
- для профессий информационного типа метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой усиливается при увеличении соответствия профессиональной направленности субъекта труда типу выполняемой деятельности.

Для цитирования

Карпов, А. В., Леньков, С. Л. и Рубцова, Н. Е. (2021). Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа. *Российский психологический журнал*, 18(3), 86–103. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.6>

Введение

Научная проблема, в русле которой выполнено исследование, фокусируется в трех аспектах: тип профессиональной деятельности, удовлетворенность работой и ее метакогнитивная детерминация.

Первый аспект связан с психологическим конструктом «тип профессиональной деятельности». Современная сфера труда отличается структурной сложностью, разнообразием профессий, специальностей и видов труда. При этом здесь наблюдаются быстрые трансформации, приводящие к появлению новых видов труда, исчезновению прежних, качественным изменениям предметного и психологического содержания существующих видов труда. Подобные процессы приводят к изменениям актуальной номенклатуры профессий и специальностей. Эти объективные тенденции затрудняют психологическую классификацию видов труда. В отечественной психологии до настоящего времени наиболее традиционна дихотомическая классификация, в рамках которой все виды профессиональной деятельности разделяются на два базовых типа – субъект-объектный и субъект-субъектный (которые далее будем называть «объектным» и «субъектным»). Вместе с тем на протяжении двух последних десятилетий авторы статьи развивают (совместно и по отдельности) идеи, связанные с тем, что эта диада в современных условиях слишком редуцирует фактическую феноменологию сферы труда и поэтому должна быть расширена до триады за счет выделения еще одного базового типа деятельности, в котором доминирует взаимодействие не с людьми или материальными объектами, а с информацией (Леньков, 2001). Этот третий тип, получивший название «субъектно-информационного» (далее будем называть его «информационным»), обладает глубокой психологической спецификой, отличающей его от двух традиционных

типов в плане структурно-функциональной организации деятельности (Карпов, 2018; Карпов и Леньков, 2006) и психологических требований к субъекту труда (Рубцова, 2011). Поскольку субъектный тип труда, очевидно, не претендует на родство ни с объектным, ни с информационным, главный вопрос здесь состоит в дифференциации именно объектного и информационного типов. В этом плане представленное исследование направлено на анализ нового, ранее не изученного аспекта такой дифференциации, связанного с метакогнитивной детерминацией удовлетворенности работой.

Соответственно, второй аспект проблемы связан с удовлетворенностью работой (трудом), для которой разработано множество теоретических концепций (см. Davidescu, Apostu, Paul, & Casuneanu, 2020; Izvercian, Potra, & Ivascu, 2016), широко осуществлялся поиск ее психологических и иных предикторов (см. Berta et al., 2018; Brunelle & Fortin, 2021; Wijngaards, Burger, & van Exel, 2021). Подобные исследования проводились и в отношении профессий, представляющих, в нашей терминологии, объектный и информационный типы. Так, в недавнем исследовании иорданских инженеров-строителей (объектный тип профессий) установлено, что наиболее значимыми предикторами общей удовлетворенности работой являются рабочая среда, оплата труда и льготы, удовлетворенность коллегами и удовлетворенность контролем (Alzubi, Alkhateeb, & Hiyassat, 2021). В свою очередь, в исследовании, охватившем 4207 испанских ИТ-специалистов (информационный тип профессий), в качестве предикторов удовлетворенности работой рассматривались должность, атмосфера командной работы, лидерство, признание и компенсации, физические и личностные условия (Crespi-Vallbona & Mascarilla-Miró, 2018).

Вместе с тем нам не удалось обнаружить исследований, рассматривающих в качестве предикторов удовлетворенности работой метакогнитивные свойства, подобные показателям метакогнитивной осознанности. С другой стороны, имеются исследования, в которых выявлены корреляции удовлетворенности работой с такими организационно-психологическими факторами, как приверженность организации, вовлеченность в работу, намерение уволиться и др. (см. Ensour, Zeglal, & Shrafat, 2018; Wijngaards et al., 2021). В свою очередь, метапознание является важным фактором в организационных аспектах групповой работы (Splichal, Oshima, & Oshima, 2018), поэтому в принципе может быть связано с общей удовлетворенностью работой, неявно включающей оценку взаимодействий в организации. Так мы пришли к предположению, что удовлетворенность работой может иметь, в том числе, метакогнитивную детерминацию – по крайней мере, для некоторых типов труда.

Соответственно, третий аспект проблемы связан с метакогнитивной детерминацией профессиональной деятельности и свойств субъекта труда. Проблематика метакогнитивной детерминации развития, поведения и деятельности изучалась на протяжении многих десятилетий. Для измерения различных компонентов метапознания создан широкий спектр разнообразных самоотчетов, систематический обзор которых представлен, например, в работе Craig, Hale, Grainger, & Stewart (2020). Вместе с тем подобные исследования часто проводятся на непрофессиональных социальных группах, выделенных по полу, возрасту, виду получаемого образования, социокультурным различиям (например, Бабикова, Мальцева, Старцева и Туркина, 2018; Abdelrahman, 2020; Anumudu, Adebayo, Gboyega-Tokunbo, Awobode, & Isokpehi, 2019; Martirosov & Moser, 2021; Pradhan & Das, 2021), а в отношении профессиональных групп встречаются реже. При этом, если систематизировать и обобщить исследования последнего времени для профессиональных групп, то выясняется, что они чаще выполнялись в отношении представителей (часто – только будущих, т. е. студентов) профессий субъектного типа:

педагогов, медиков, менеджеров и др. (см., например, Gutierrez de Blume & Montoya, 2021). Исследования метакогнитивной детерминации профессиональной деятельности для профессий объектного и, особенно, информационного типов встречаются относительно редко, а также весьма фрагментарно (по отношению к спектру профессий и видов труда, представляющих данный тип). Примерами могут служить исследования, выполненные на выборках так называемых «начинающих программистов» (например, Rum & Ismail, 2016), а по сути – студентов университетов и колледжей, обучающихся по специальностям информационной направленности и изучающих, в связи с этим, курс программирования. Краткий обзор подобных исследований представлен, например, в работе Prather et al. (2018). При этом в отношении профессий информационного и объектного типов нам не удалось обнаружить исследований, в которых рассматривалась бы метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой.

Таким образом, проблема исследования состояла в выяснении возможной общности и специфики метакогнитивной детерминации удовлетворенности работой для профессий двух базовых типов – объектного и информационного, прежде традиционно объединяемых в рамках единого – субъект-объектного типа. *Цель исследования* – сравнить метакогнитивную детерминацию удовлетворенности работой в профессиях информационного и объектного типов.

Методы

Выборка и процедура

Для участия в исследовании пригласили 300 человек, равномерно представляющих профессии информационного и объектного типов (по 150 человек для каждого, в том числе по 75 мужчин и женщин). При отборе претендентов на участие проверялись два условия: 1) неруководящая работа (отсутствие управленческих функций уровня выше руководства отдельными помощниками); 2) работа, в которой взаимодействие с людьми не является очень частым или составляет основное содержание труда. Оба требования призваны обеспечить отбор представителей «чистых» объектного и информационного типов: наличие как постоянных управленческих функций, так и интенсивных субъектных взаимодействий выводит такие виды деятельности в интегративные типы, существенно отличающиеся от базовых (Рубцова, 2011). Респонденты, давшие информированное согласие на участие (249 человек), заполняли блок опросников: 1) очно, в бумажном варианте (44 человека); 2) очно, в электронном виде Google Формы, заполняемой в присутствии экспериментатора (69 человек); 3) дистанционно, в электронном виде Google Формы (136 человек). После заполнения опросников были выявлены респонденты, для которых не выполнялись требования к работе, а также случаи ошибочных, недостоверных или пропущенных ответов. Такие участники (14 человек) были исключены из выборки. Таким образом, в выборке осталось 78,3 % респондентов от исходного количества.

В итоге выборку составили 235 работающих мужчин и женщин в возрасте от 19 до 59 лет, проживающих в девяти городах России (Тверь – 66 человек, Москва – 62 человека, Санкт-Петербург – 49 человек, другие города – 58 человек), представляющих профессии информационного типа (119 человек) и объектного типа (116 человек). Информационный тип представили профессии: программист, технический редактор журнала, веб-дизайнер, оператор ввода данных, статистик, IT-инженер, системный администратор, тестировщик программ, администратор баз данных, разработчик видеоигр. Объектный тип представили профессии:

инженер (тепловых сетей, электрик, электронщик, технолог, строитель), мастер-строитель, техник-рентгенолог, зубной техник-протезист, машинист локомотива, микробиолог, химик, реставратор, звукооператор, ветеринар, электрик. Другие характеристики выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1				
Характеристики респондентов				
Переменная	Выборка в целом (n = 235)	Сравнение групп по типам профессий		
		Информационный тип (n = 119)	Объектный тип (n = 116)	p
Пол				
Мужчины	130 (55,3 %)	64 (53,8 %)	66 (56,9 %)	0,631
Женщины	105 (44,7 %)	55 (46,2 %)	50 (43,1 %)	
Возраст				
< 31 года	134 (57,0 %)	73 (61,3 %)	61 (52,6 %)	0,325
31–45 лет	88 (37,4 %)	39 (32,8 %)	49 (42,2 %)	
> 45 лет	13 (5,5 %)	7 (5,9 %)	6 (5,2 %)	
Стаж работы по профилю				
< 6 лет	62 (57,0 %)	53 (52,1 %)	61 (45,7 %)	0,393
6–15 лет	49 (37,4 %)	49 (33,6 %)	49 (42,2 %)	
> 15 лет	17 (5,5 %)	14 (14,3 %)	6 (12,1 %)	

Примечание: здесь p – асимптотический двухсторонний уровень значимости различий по тесту Хи-квадрат Пирсона.

Измерения

Удовлетворенность работой измерялась по методике «Субшкала удовлетворенности работой Мичиганского опросника организационной оценки (MOAQ-JSS)» (Cammann, Fichman, Jenkins, & Klesh, 1983). Методика используется для измерения общей удовлетворенности работой и состоит из трех пунктов (пункты 1 и 3 – прямые, пункт 2 – обратный), описывающих субъективные реакции индивида на свою работу в организации. Для оценки высказываний в исходной версии использовалась 7-балльная шкала; в последующих исследованиях широко применялись также иные шкалы, включая 5-балльную. Методика широко известна, ее надежность и валидность подтверждены в многочисленных исследованиях (Bowling & Hammond, 2008). Нам не удалось обнаружить русскоязычной адаптации методики, поэтому, с учетом ее

простоты, мы использовали собственный перевод, аутентичность которого была проверена профессиональными переводчиками. Использовали 5-балльную оценочную шкалу Лайкерта с диапазоном от 1 (совершенно не согласен) до 5 (совершенно согласен). Ответ на 2-й пункт перед обработкой переводился в обратный. Удовлетворенность работой рассчитывалась как сумма баллов по трем пунктам. Показатель альфа Кронбаха для методики MOAQ-JSS на выборке исследования ($n = 235$) составил 0,939.

Метакогнитивная осознанность измерялась по методике «Опросник метакогнитивной осознанности (MAI)» (Schraw & Dennison, 1994). Опросник MAI имеет глубокие теоретические основания, обобщающие результаты исследований многих авторов, в числе которых A. L. Brown, D. R. Cross, J. H. Flavell, R. H. Kluwe, S. G. Paris и др. (Lim & Ng, 2011). К настоящему времени опросник MAI имеет адаптации на многих языках и является одним из наиболее широко используемых самоотчетов для определения характеристик метапознания (Craig et al., 2020; Xethakis, 2020). Опросник содержит 52 пункта и позволяет определить общий показатель метакогнитивной осознанности, определяемый как сумма баллов по двум шкалам: 1) шкала KC «метакогнитивные знания (знания о познании)» (17 пунктов) содержит 3 субшкалы – DK «декларативные знания», PK «процедурные знания» и СК «условные знания»; 2) шкала RC «метакогнитивная регуляция (регуляция познания)» (35 пунктов) содержит 5 субшкал – PL «планирование», IMS «стратегии управления информацией», CM «мониторинг понимания», DS «стратегии отладки» и EV «оценка». Из сравнения представленной структуры MAI с таблицей выделяемых различными авторами элементов метапознания, приведенной в работе Lim & Ng (2011), можно проследить значительную теоретическую устойчивость данной структуры, обеспечиваемую явно родственным характером компонентов MAI со многими составляющими метапознания, выделенными в более поздних исследованиях.

В нашем исследовании мы применяли методику MAI в русскоязычной адаптации и модификации А. В. Карпова и М. И. Скитяевой (Карпов и Скитяева, 2005). Здесь исходные формулировки опросника, ориентированные на обучение, заменены на формулировки, связанные с профессиональной деятельностью (например, «мой учитель» – «мой руководитель», «в моем обучении» – «в моей работе»). Вместе с тем эта адаптация, хотя и содержит все 52 пункта опросника, не использует его шкальную и субшкальную структуру: здесь рекомендовано находить только общий балл по всем пунктам. Тем не менее в ряде последующих исследований эта адаптация была опробована с использованием структуры шкал и/или субшкал, соответствующей оригинальной версии (например, Бабикова и др., 2018). В связи с этим первоначально мы также планировали использовать полную структуру опросника. Ответы на его пункты оценивались по 5-балльной шкале Лайкерта с градациями от 1 (совершенно не согласен) до 5 (совершенно согласен).

Однако на выборке исследования ($n = 235$) показатель альфа Кронбаха для одних субшкал оказался удовлетворительным (0,768 для DK, 0,796 для IMS, 0,712 для CM), а для других – недостаточным (0,687 для PK, 0,667 для СК, 0,694 для PL, 0,598 для DS, 0,697 для EV). В силу этого, а также с учетом продолжающейся дискуссии о факторной валидности как оригинального опросника MAI (см. Craig et al., 2020; Xethakis, 2020), так и его используемой русскоязычной версии (см. Бызова, Перикова и Ловягина, 2019), мы решили ограничиться использованием двух шкал – KC «метакогнитивные знания» (альфа Кронбаха на выборке исследования 0,880) и RS «метакогнитивная регуляция» (0,918), а также общего показателя метакогнитивной осознанности MA (0,946). Как отметил L. Xethakis, «существует больше доказательств того, что MAI

обладает двумя основными измерениями» (Xethakis, 2020, p. 125). Кроме того, многие авторы в недавних исследованиях подтвердили валидность двухфакторной структуры MAI или его адаптаций (например, Abdelrahman, 2020; Gutierrez de Blume & Montoya, 2021; Martirosov & Moser, 2021).

Профессиональная направленность измерялась по методике «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности (ИНЛ)» (Рубцова, 2011), из которой в рамках исследования использовались только три шкалы, характеризующие направленность на деятельность соответствующего типа: ОВ «объектная направленность» (7 пунктов), SUB «субъектная направленность» (8 пунктов), INF «информационная направленность» (9 пунктов). Показатель альфа Кронбаха для шкал ОВ, SUB и INF на выборке исследования (n = 235) составил, соответственно, 0,885, 0,884, 0,813.

Анализ данных выполнялся с помощью корреляционного и дисперсионного анализа, а также методов проверки статистических гипотез.

Результаты

Как видно из характеристик выборки (табл. 1), группы, выделенные по типу деятельности, эквивалентны в отношении распределений по полу, возрасту и стажу работы по профилю профессии. В отношении средних значений (табл. 2) группы оказались эквивалентными по возрасту, стажу работы, удовлетворенности работой, метакогнитивным знаниям, метакогнитивной регуляции и осознанности, выраженности профессиональной направленности на субъектный тип профессий. В то же время, вполне ожидаемо для представителей профессий информационного типа достоверно выше оказалась направленность на данный тип профессий и достоверно ниже – на объектный тип (см. табл. 2).

Таблица 2				
Средние значения и стандартные отклонения				
Переменная	Выборка в целом (n = 235)	Сравнение групп по типам профессий		
		Информационный тип (n = 119)	Объектный тип (n = 116)	p
Возраст	31,06 (7,171)	30,95 (7,407)	31,16 (6,952)	0,709
Стаж	7,54 (6,170)	7,26 (6,629)	7,82 (5,686)	0,128
UD	12,29 (2,404)	12,16 (2,633)	12,43 (2,148)	0,924
КС	64,25 (5,971)	64,41 (6,640)	64,08 (5,221)	0,412
RC	134,18 (9,884)	133,36 (11,570)	135,02 (7,747)	0,560

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения

Переменная	Выборка в целом (n = 235)	Сравнение групп по типам профессий		
		Информационный тип (n = 119)	Объектный тип (n = 116)	p
MA	198,43 (15,146)	197,77 (17,692)	199,09 (12,030)	0,938
OB	22,59 (4,353)	19,19 (3,112)	26,07 (2,117)	0,000
SUB	18,67 (5,185)	17,92 (4,503)	19,43 (5,721)	0,051
INF	32,10 (6,626)	37,68 (3,430)	26,37 (3,455)	0,000

Примечания: UD – удовлетворенность работой, KC – метакогнитивные знания, RC – метакогнитивная регуляция, MA – метакогнитивная осознанность; OB, SUB, INF – выраженность профессиональной направленности на тип профессий: соответственно, объектный, субъектный и информационный; p – асимптотическая двухсторонняя значимость различий по тесту Манна – Уитни; значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.

Значимые корреляции выявлены только внутри структуры опросника MAI – как для выборки в целом, так и для групп по типу профессий (см. табл. 3). Таким образом, значимых корреляций удовлетворенности работой с показателями метакогнитивной осознанности не выявлено. Точнее, подобные корреляции для информационного типа профессий, при имеющемся объеме группы, «не дотянули» до уровня статистической значимости (см. табл. 3).

Таблица 3

Корреляции Спирмена между удовлетворенностью работой и показателями метакогнитивной осознанности

Переменная	2 KC	3 RC	4 MA
Выборка в целом (n = 235)			
1. Удовлетворенность работой (UD)	0,019	0,038	0,045
2. Метакогнитивные знания (KC)		0,747**	0,901**
3. Метакогнитивная регуляция (RC)			0,943**
4. Метакогнитивная осознанность (MA)			

Таблица 3			
Корреляции Спирмена между удовлетворенностью работой и показателями метакогнитивной осознанности			
Переменная	2 КС	3 RC	4 МА
Информационный тип (n = 119)			
1. Удовлетворенность работой (UD)	0,118	0,101	0,128
2. Метакогнитивные знания (КС)		0,819**	0,935**
3. Метакогнитивная регуляция (RC)			0,953**
4. Метакогнитивная осознанность (МА)			
Объектный тип (n = 116)			
1. Удовлетворенность работой (UD)	-0,089	0,000	-0,025
2. Метакогнитивные знания (КС)		0,647**	0,857**
3. Метакогнитивная регуляция (RC)			0,924**
4. Метакогнитивная осознанность (МА)			
Примечания: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; значения $p < 0,05$ выделены полужирным шрифтом.			

Дальнейшая проверка осуществлялась с помощью однофакторного дисперсионного анализа (one-way ANOVA), для проведения которого по каждому фактору были выделены подгруппы, соответствующие низкому, среднему и высокому уровням его выраженности и представляющие ориентировочно 23 %, 54 % и 23 %, соответственно, от объема рассматриваемой группы (см. табл. 4 и 5). Множественные сравнения выполнялись по критерию Геймса – Хауэлла, не требующему равенства объемов подгрупп и однородности дисперсий. Сила влияния фактора оценивалась с помощью показателя «эта-квадрат».

Для учета влияния соответствия профессиональной направленности типу выполняемой деятельности в каждой из групп была проведена корректировка на соответствие, состоящая в отборе респондентов, имеющих более высокое соответствие. Использовались следующие эмпирические критерии:

- для группы *информационного типа*: направленность на данный тип выше, чем примерно у 10 % группы; направленность на объектный и на субъектный типы ниже, чем примерно у 20 %; в итоге после корректировки в группе осталось 82 человека, т. е. 68,9 % от первоначального объема (см. табл. 4);
- для группы *объектного типа*: направленность на данный тип выше, чем примерно у 20 % группы; направленность на информационный тип ниже, чем примерно у 30 %; направленность на субъектный тип ниже, чем примерно у 25 %; в итоге после корректировки в группе осталось 83 человека, т. е. 71,6 % от первоначального объема (см. табл. 5).

Для профессий информационного типа в начальной группе для удовлетворенности работой выявлено достоверное влияние метакогнитивной осознанности; при этом в группе после корректировки на соответствие это влияние осталось достоверным, а по размеру эффекта – усилилось (см. табл. 4).

Таблица 4

Влияние показателей метакогнитивной осознанности на удовлетворенность работой (профессии информационного типа)

Фактор	ANOVA			Средние значения			Post hoc test		
	F	p	η^2	M1	M2	M3	1–2	1–3	2–3
По начальной группе (n = 119)									
КС	2,667	0,074	0,044	11,52 n = 29	12,09 n = 67	13,17 n = 23	0,676	0,083	0,118
РС	3,484	0,034 ^а	0,057	11,04 n = 28	12,48 n = 62	12,55 n = 29	0,126	0,141	0,990
МА	4,233	0,017	0,068	11,04 n = 28	12,30 n = 64	13,00 n = 27	0,202	0,036	0,309
По группе после корректировки на соответствие (n = 82)									
КС	4,147	0,019	0,095	12,47 n = 17	12,24 n = 49	14,00 n = 16	0,923	0,042	0,002
РС	2,085	0,131	0,050	11,88 n = 17	12,60 n = 45	13,35 n = 20	0,619	0,178	0,299
МА	3,425	0,037	0,080	11,88 n = 17	12,48 n = 46	13,68 n = 19	0,712	0,065	0,027

Примечания: ^а не выдерживает множественных сравнений; F – статистика Фишера, p – статистическая значимость влияния по ANOVA, η^2 – эта-квадрат; средние значения – средние значения удовлетворенности работой для подгрупп по уровню фактора – низкому (M1), среднему (M2) и высокому (M3); Post hoc test – значимость различий при множественных сравнениях подгрупп; КС – метакогнитивные знания, РС – метакогнитивная регуляция, МА – метакогнитивная осознанность; значения p и η^2 , соответствующие статистически достоверному влиянию (когда p < 0,05 и по ANOVA, и по множественным сравнениям), выделены полужирным шрифтом.

В отличие от предыдущего, для профессий объектного типа достоверного влияния на удовлетворенность работой показателей метакогнитивной осознанности не выявлено – ни по начальной группе, ни по группе после корректировки на соответствие (см. табл. 5).

Таблица 5

Влияние показателей метакогнитивной осознанности на удовлетворенность работой (профессии объектного типа)

Фактор	ANOVA			Средние значения			Post hoc test		
	F	p	η^2	M1	M2	M3	1–2	1–3	2–3
По начальной группе (n = 116)									
КС	0,023	0,977	0,000	12,36 n = 28	12,47 n = 45	12,44 n = 43	0,982	0,989	0,998
РС	2,851	0,062	0,048	11,58 n = 26	12,78 n = 46	12,57 n = 44	0,236	0,363	0,776
МА	0,719	0,489	0,013	12,15 n = 27	12,36 n = 56	12,79 n = 33	0,946	0,576	0,421
По группе после корректировки на соответствие (n = 83)									
КС	0,492	0,613	0,012	12,60 n = 20	12,44 n = 36	12,00 n = 27	0,974	0,695	0,662
РС	0,791	0,457	0,019	11,91 n = 23	12,67 n = 33	12,30 n = 27	0,599	0,874	0,595
МА	0,279	0,757	0,007	12,43 n = 21	12,17 n = 42	12,60 n = 20	0,935	0,969	0,539

Примечания: как в таблице 4.

Обсуждение результатов

В предыдущих исследованиях в качестве детерминант удовлетворенности работой были выявлены такие факторы, как пол, возраст, трудовой стаж, образование, должность, социокультурные особенности, материальное стимулирование, способности, характер работы, специфика профессионального общения, возможности профессиональной самореализации, организационный климат, рабочий стресс и др. (см., например, Davidescu et al., 2020).

Вместе с тем показатели метакогнитивной осознанности в качестве подобных предикторов рассмотрены в нашем исследовании, по-видимому, впервые, в том числе для профессий информационного и объектного типов. В силу этого сравнение полученных результатов с результатами других авторов возможно, в первую очередь, лишь косвенное, направленное на проверку корректности организации нашего исследования. Так, например, среднее значение метакогнитивной осознанности $M = 198,43$, выявленное в нашем исследовании для работающих профессионалов, оказалось выше (существенно или несколько), чем значения, полученные в ряде исследований с использованием опросника MAI на выборках студентов, например: а) $M = 192,1$ (Бызова и др., 2019, с. 130); б) $37,2$ в оценочной шкале 0–1 (Бабикина и др., 2018, с. 11), что соответствует $M = 186,0$ в шкале 1–5; в) $M = 197,12$ для студентов мужского пола и $M = 197,15$ – женского (Jain, Tiwari, & Awasthi, 2017, p. 127); г) для студентов мужского пола ($n = 60$) для метакогнитивного знания $M = 65,5$ и для метакогнитивной регуляции $M = 111,2$; для студентов женского пола ($n = 140$) для метакогнитивного знания $M = 79,1$ и для метакогнитивной регуляции $M = 121,3$ (Abdelrahman, 2020, p. 4 of 8); эти данные соответствуют среднему значению метакогнитивной осознанности по всей выборке ($N = 200$), равному $M = 195,66$. Подобные факты представляются вполне ожидаемыми с учетом того, что метапознание развивается с возрастом и нарастанием профессионального опыта – по крайней мере, при переходе от типичного студенческого возраста к возрасту 24–38 лет, наиболее характерному для нашей выборки (см. табл. 1).

Вместе с тем в ряде работ на выборках студентов с использованием непрерывной оценочной шкалы 0–100 % получены средние значения, более высокие, чем в нашем исследовании: а) 77 % (претест) и 84 % (посттест) (Martirosov & Moser, 2021), что в шкале 1–5 соответствует $M = 200,2$ (претест) и $M = 218,4$ (посттест); б) 80,5 % (Anumudu et al., 2019, p. 188), что соответствует $M = 209,3$ в шкале 1–5. Подобные отличия могут объясняться как спецификой используемой оценочной шкалы, так и социокультурной спецификой.

Также среднее значение метакогнитивной осознанности, полученное в нашем исследовании, оказалось существенно выше, чем значение $37,2$, полученное на социальной (непрофессиональной) англоязычной выборке в возрасте от 16 до 79 лет (средний возраст 33,1) в оценочной шкале 0–1 (Song, Loyal, & Lond, 2021, p. 7 of 14), что соответствует $M = 168,2$ в шкале 1–5.

Опросник MAI применялся также для выявления взаимосвязей метакогнитивной осознанности с академической успеваемостью при изучении студентами университета вводного курса компьютерного программирования (Rum & Ismail, 2016). Таким образом, это исследование имеет хоть какое-то отношение к изучению работников (правда, лишь потенциально возможных) информационных профессий. Полученные в нём сильные положительные корреляции метакогнитивной осознанности MA с метакогнитивными знаниями KC ($r = 0,9257$) и метакогнитивной регуляцией RC ($r = 0,9764$), равно как и корреляция $r = 0,8347$ между KC и RS (Rum & Ismail, 2016, p. 673), качественно согласуются с результатами, полученными в нашем исследовании для группы работающих профессионалов информационных профессий ($\rho = 0,935$ между MA и KC, $\rho = 0,953$ между MA и RC, $\rho = 0,819$ между KC и RC; см. табл. 3). Вместе с тем в упомянутом исследовании студентов средние значения составили (в шкале 0–1) для MA 36,51, для KC 11,76, для RC 24,75 (Rum & Ismail, 2016, p. 671), что в шкале 1–5 соответствует значениям 182,55, 58,80 и 123,75, соответственно, существенно меньшим, чем полученные в нашем исследовании на группе работающих профессионалов информационных профессий (197,77, 64,41 и 133,36 соответственно; см. табл. 2).

В нашем исследовании показатели метапознания по опроснику MAI различались между представителями профессий информационного и объектного типов. Подобные межпрофессиональные различия (только между направлениями профессиональной подготовки, а не типами профессий) выявлены, например, при использовании опросника MAI для сравнения университетских студентов-бакалавров трех специальностей – психологов, педагогов и медиков; в результате множественные различия выявлены между медиками и психологами, и между медиками и педагогами; небольшое число различий выявлено между психологами и педагогами (Gutierrez de Blume & Montoya, 2021).

В другом подобном исследовании сравнивались студенты университета, программы обучения которых связаны, соответственно, с тремя областями биологии: естественные биологические науки (ботаника, микробиология, зоология), медицинские науки (медицина, биохимия, психотерапия, ветеринарная медицина и др.) и сельскохозяйственные науки (аквакультура и рыболовство, сельское хозяйство, зоотехника) (Anumudu et al., 2019, p. 187). Данное разделение в целом не соответствует определенным типам профессий: группы «сельскохозяйственные науки» и «естественные биологические науки» относятся, скорее, к объектному типу, однако в отношении группы «медицинские науки» определенности меньше. Так, представители направления «психотерапия» относятся, очевидно, к субъектному типу, а направления «ветеринарная медицина» – к объектному. При этом, поскольку речь идет о студентах университета, направления их подготовки не связаны непосредственно с конкретной профессией. Следовательно, исходные различия между группами являются не столько профессионально, сколько образовательно обусловленными. С учетом всех этих обстоятельств неудивительно, что средние баллы по метакогнитивной осознанности в целом, метакогнитивным знаниям и метакогнитивной регуляции между группами статистически не различались, хотя и были выявлены значимые различия по совместному влиянию программы обучения и года обучения (Anumudu et al., 2019, pp. 188–191). Однако с позиций концептуальных оснований нашего исследования такое влияние относится уже к совместному влиянию характера предметной среды деятельности (который, собственно, и обобщается в объектном, субъектном и информационном типах) и уровня ее сложности, для обобщения которого предназначен качественно иной базовый классификационный признак – уровень организации и регуляции деятельности (см. Рубцова, 2011).

Таким образом, для средних значений и интеркорреляций показателей метакогнитивной осознанности результаты нашего исследования, в основном, качественно согласуются с результатами других работ, хотя встречаются и различия. Аналогичная ситуация наблюдается для среднего значения удовлетворенности работой, полученного с помощью субшкалы MOAQ-JSS. Значение $M = 12,29$, полученное в нашем исследовании в оценочной шкале 1–5:

- намного выше среднего значения 1,89 (при усреднении по трем пунктам субшкалы), полученного на выборке канадских социальных работников (Berta et al., 2018, p. 7 of 11), соответствующего $M = 5,67$ (без усреднения);
- лишь немного выше среднего значения 5,621 (в шкале 1–7 и при усреднении), полученного на выборке сотрудников крупной канадской консалтинговой компании в области информационных технологий (ИТ) (Brunelle & Fortin, 2021, p. 7 of 11), соответствующего $M = 12,045$ (в шкале 1–5 и без усреднения);
- выше среднего значения 5,13 (в шкале 1–7 и при усреднении), полученного на выборке неклассифицированных работников (средний возраст 35,1, средний стаж работы

в организации 5,2, из которых 32,6 % занимали руководящую должность) (Wijngaards et al., 2021, p. 14 of 27), соответствующего $M = 10,99$ (в шкале 1–5 и без усреднения).

Средняя удовлетворенность работой $M = 12,48$ для респондентов, у которых профессиональная направленность в высокой степени соответствует типу профессии ($n = 165$, см. табл. 4 и 5), получилась в нашем исследовании несколько выше, чем в группе с меньшим соответствием ($n = 70$, $M = 11,84$). Данный результат соответствует современному взгляду на роль профессиональных интересов: длительное время ведется дискуссия о том, оказывает ли степень их удовлетворения существенное влияние на удовлетворенность работой, однако недавний метаанализ, охвативший 105 исследований, выполненных за 65 лет, выявил обобщенную статистически значимую умеренную положительную связь между соответствием интересов и общей удовлетворенностью работой (Hoff, Song, Wee, Phan, & Rounds, 2020).

Полученные в нашем исследовании результаты можно также обсудить в более общем и фундаментальном контексте. Например, как показали W. Berta и др. на примере профессии социального работника, существуют множественные и существенные взаимосвязи между характеристиками рабочей среды (организационная поддержка, восприятие рабочего места как безопасного и др.), отношения к работе (вовлеченность в работу, приверженность организации, удовлетворенность работой и др.) и результатами работы (намерение остаться/уволиться, производительность труда и др.) (Berta et al., 2018). С учетом этого можно отметить, что метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой может выполнять роль, выходящую далеко за рамки субъективного благополучия работника. Как отмечают W. Berta и др., даже незначительные изменения рабочей среды могут привести к «каскаду положительных последствий для результатов работы через отношение к работе» (Berta et al., 2018, p. 1 of 11). Удовлетворенность работой, согласно этим же авторам, относится именно к отношению к работе (Berta et al., 2018, p. 5 of 11), а ее повышение возможно не только с помощью изменения рабочей среды: как показывает наше исследование, для информационных профессий такого повышения можно добиться с помощью развития метакогнитивных способностей работников.

Таким образом, повышение удовлетворенности работой может быть важным и для эффективности труда – индивидуальной и организации в целом, а также для профессионального развития ее сотрудников. Например, различные аспекты удовлетворенности работой могут оказывать существенное влияние на мотивацию обучения сотрудников (Ensour et al., 2018), а значит, возможно, на мотивацию развития метакогнитивных навыков. Тем самым метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой как бы закольцовывается, возвращаясь к потенциально возможной «обратной» детерминации метакогнитивного развития, которую предстоит еще проверить.

Кроме того, удовлетворенность работой является значимым предиктором такого ключевого, критического показателя профессиональной деятельности, как намерение уволиться. Например, для ИТ-профессионалов (представляющих, в нашей терминологии, информационный тип профессий) метаанализ показал, что низкая удовлетворенность работой является наиболее часто выявляемым предиктором намерения уволиться (Joseph, Ng, Koh, & Ang, 2007, p. 550).

В свою очередь, развитие метакогнитивных способностей работников (в том числе, для профессий информационного типа) целесообразно осуществлять в конкретном профессиональном и организационном контексте. Косвенным подтверждением этого может служить тот факт, что развитие опросника MAI осуществляется, в том числе, в направлении создания его профессионально ориентированных версий: примером могут служить современные

адаптации и модификации методики «Опросник метакогнитивной осознанности для учителей (MAIT)» (например, Gutierrez de Blume & Montoya, 2020).

С предположением о целесообразности профессиональной спецификации формирования метакогнитивных способностей согласуется позиция авторов, по мнению которых лучше побуждать людей применять новые стратегии и подходы к принятию решений не абстрактно, а учитывая их конкретные профессиональные ситуации, личностные особенности и индивидуальные предпочтения (Colombo, Iannello, & Antonietti, 2010). Однако проверка подобных сложных гипотез требует, очевидно, новых отдельных исследований.

Подводя итоги, отметим, что современная конкурентная среда с объективной необходимостью требует развития экономики, основанной на знаниях, а также поиска инновационных подходов к управлению персоналом и формированию организационной культуры. Поэтому в сегодняшней экономике организации часто обращаются к важному внутреннему достоянию и ресурсу – своим сотрудникам (Brunelle & Fortin, 2021; Izvercian et al., 2016), реализуя необходимый переход от потребления человеческих ресурсов к их развитию (Davidescu et al., 2020). В соответствии с этой тенденцией, в нашем исследовании мы рассмотрели две важные и взаимосвязанные характеристики такого внутреннего ресурса – удовлетворенность работой и метакогнитивную осознанность.

Ограничения исследования могут быть связаны с относительно небольшим объемом выборки, недостатками используемых методик, а также социокультурными особенностями рассматриваемых типов и использованных видов профессиональной деятельности. Проведенное исследование имеет, очевидно, эксплораторный характер, но полученные результаты обосновывают целесообразность его расширения и углубления.

Благодарности

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда; № проекта 21-18-00039.

Литература

- Бабикина, Н. Н., Мальцева, О. А., Старцева, Е. Н. и Туркина, М. С. (2018). Исследование метакогнитивной осознанности студентов университета. *Вестник Марийского государственного университета*, 12(3), 9–16. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2018-12-3-9-16>
- Бызова, В. М., Перикова, Е. И. и Ловягина, А. Е. (2019). Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов. *Сибирский психологический журнал*, 73, 126–140. <https://doi.org/10.17223/17267080/73/8>
- Карпов, А. В. (2018). О субъектно-информационном классе деятельности. *Человеческий фактор: Социальный психолог*, 2, 12–22.
- Карпов, А. В. и Леньков, С. Л. (2006). *Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера*. Тверь: Тверской государственный университет.
- Карпов, А. В. и Скитяева, И. М. (2005). *Психология метакогнитивных процессов личности*. Москва: Ин-т психологии РАН.
- Леньков, С. Л. (2001). *Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям*. Тверь: Тверской государственный университет.
- Рубцова, Н. Е. (2011). *Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности*. Тверь: Тверской филиал Московского гуманитарно-экономического института.

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9), e04192. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Alzubi, K. M., Alkhateeb, A. M., & Hiyassat, M. A. (2021). Factors affecting the job satisfaction of construction engineers: Evidence from Jordan. *International Journal of Construction Management*. <https://doi.org/10.1080/15623599.2020.1867945>
- Anumudu, C. I., Adebayo, A., Gboyega-Tokunbo, A., Awobode, H., & Isokpehi, R. D. (2019). Self-assessed metacognitive awareness among students of the University of Ibadan, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 9(3), 185–193. <https://doi.org/10.2478/jesr-2019-0036>
- Berta, W., Laporte, A., Perreira, T., Ginsburg, L., Dass, A. R., Deber, R., ... Neves, P. (2018). Relationships between work outcomes, work attitudes and work environments of health support workers in Ontario long-term care and home and community care settings. *Human Resources for Health*, 16, 15. <https://doi.org/10.1186/s12960-018-0277-9>
- Bowling, N. A., & Hammond, G. D. (2008). A meta-analytic examination of the construct validity of the Michigan Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 63–77. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.004>
- Brunelle, E., & Fortin, J.-A. (2021). Distance makes the heart grow fonder: An examination of teleworkers' and office workers' job satisfaction through the lens of self-determination theory. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244020985516>
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, G., & Klesh, J. (1983). Assessing the attitudes and perceptions of organizational members. In S. E. Seashore, E. E. Lawler, P. H. Mirvis, & C. Cammann (Eds.), *Assessing organizational change: A guide to methods, measures, and practices* (pp. 71–138). New York: John Wiley and Sons.
- Colombo, B., Iannello, P., & Antonietti, A. (2010). Metacognitive knowledge of decision-making: An explorative study. In A. Efklides, P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 445–472). Boston: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_20
- Craig, K., Hale, D., Grainger, C., & Stewart, M. E. (2020). Evaluating metacognitive self-reports: Systematic reviews of the value of self-report in metacognitive research. *Metacognition and Learning*, 15, 155–213. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09222-y>
- Crespi-Vallbona, M., & Mascarilla-Miró, O. (2018). Job satisfaction. The case of information technology (IT) professionals in Spain. *Universia Business Review*, 36–51. <https://doi.org/10.3232/UBR.2018.V15.N2.02>
- Davidescu, A. A., Apostu, S.-A., Paul, A., & Casuneanu, I. (2020). Work flexibility, job satisfaction, and job performance among Romanian employees – Implications for sustainable human resource management. *Sustainability*, 12(15). <https://doi.org/10.3390/su12156086>
- Ensur, W., Zeglat, D., & Shrafat, F. (2018). Impact of job satisfaction on training motivation. *Problems and Perspectives in Management*, 16(3), 337–355. [https://doi.org/10.21511/ppm.16\(3\).2018.27](https://doi.org/10.21511/ppm.16(3).2018.27)
- Gutierrez de Blume, A. P., & Montoya, D. (2020). El Inventario de Conciencia Metacognitiva para Docentes (MAIT): Adaptación cultural y validación en una muestra de docentes colombianos [The Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT): Cultural adaptation and validation in a sample of Colombian teachers]. *Psychologia*, 14(1), 115–130. <https://doi.org/10.21500/19002386.4584>
- Gutierrez de Blume, A. P., & Montoya, D. M. (2021). Differences in metacognitive skills among undergraduate students in education, psychology, and medicine. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 111–130. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.88146>

- Hoff, K. A., Song, Q. C., Wee, C. J. M., Phan, W. M. J., & Rounds, J. (2020). Interest fit and job satisfaction: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103503>
- Izvercian, M., Potra, S., & Ivascu, L. (2016). Job satisfaction variables: A grounded theory approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 221, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.093>
- Jain, D., Tiwari, G. K., & Awasthi, I. D. (2017). Impact of metacognitive awareness on academic adjustment and academic outcome of the students. *International Journal of Indian Psychology*, 5(1), 123–138. <https://doi.org/10.25215/0501.034>
- Joseph, D., Ng, K.-Y., Koh, C., & Ang, S. (2007). Turnover of information technology professionals: A narrative review, meta-analytic structural equation modeling, and model development. *MIS Quarterly*, 31(3), 547–577. <https://doi.org/10.2307/25148807>
- Lim, K. S., & Ng, P. L. (2011). Examining and comparing the factorial validity of the construct of metacognitive awareness across two grade levels. In *Proceedings of the 1st International Conference on World-Class Education (ICWED-2011)*. <https://doi.org/10.13140/2.1.1211.4729>
- Martirosov, A. L., & Moser, L. R. (2021). Team-based learning to promote the development of metacognitive awareness and monitoring in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 85(2), 848112. <https://doi.org/10.5688/ajpe848112>
- Pradhan, S., & Das, P. (2021). Influence of metacognition on academic achievement and learning style of undergraduate students in Tezpur University. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 381–391. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.381>
- Prather, J., Pettit, R., McMurry, K., Peters, A., Homer, J., & Cohen, M. (2018). Metacognitive difficulties faced by novice programmers in automated assessment tools. In *Proceedings of the 2018 ACM Conference on International Computing Education Research* (pp. 41–50). <https://doi.org/10.1145/3230977.3230981>
- Rum, S., & Ismail, M. (2016). Metacognitive awareness assessment and introductory computer programming course achievement at university. *The International Arab Journal of Information Technology*, 13(6), 667–676.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Song, J. H. H., Loyal, S., & Lond, B. (2021). Metacognitive Awareness Scale, Domain Specific (MCAS-DS): Assessing metacognitive awareness during Raven's Progressive Matrices. *Frontiers in Psychology*, 11, 607577. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.607577>
- Splichal, J. M., Oshima, J., & Oshima, R. (2018). Regulation of collaboration in project-based learning mediated by CSCL scripting reflection. *Computers & Education*, 125, 132–145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.003>
- Wijngaards, I., Burger, M., & van Exel, J. (2021). Unpacking the quantifying and qualifying potential of semi-open job satisfaction questions through computer-aided sentiment analysis. *Journal of Well-Being Assessment*. <https://doi.org/10.1007/s41543-021-00040-w>
- Xethakis, L. (2020). The psychometric properties of the Metacognitive Awareness Inventory in the Japanese EFL context. *Kumamoto University Studies in Social and Cultural Science*, 18, 121–146. Retrieved from https://researchmap.jp/ljxethakis/published_papers/24714137

Дата получения рукописи: 19.05.2021

Дата окончания рецензирования: 29.06.2021

Дата принятия к публикации: 10.07.2021

Информация об авторах

Анатолий Викторович Карпов – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет имени П. Г. Демидова», член-корреспондент Российской академии образования, г. Ярославль, Российская Федерация; Scopus Author ID: 7102768585, ResearcherID: X-1859-2018, SPIN-код: 9059-4017; e-mail: anvikar56@yandex.ru

Сергей Леонидович Леньков – доктор психологических наук, профессор, главный аналитик Отдела перспективных научных исследований, ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Российская Федерация; ResearcherID: AAY-2986-2021, SPIN-код: 6618-2383; e-mail: new_psy@mail.ru

Надежда Евгеньевна Рубцова – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО «Российский новый университет», г. Москва, Российская Федерация; ResearcherID: AAY-3005-2021, SPIN-код: 5496-5341; e-mail: hope432810@yandex.ru

Заявленный вклад авторов

Анатолий Викторович Карпов – идейное научное руководство, базирующееся на применении метакогнитивной организации деятельности к профессиям информационного типа; теоретическое обобщение результатов.

Сергей Леонидович Леньков – раскрытие идеи статьи с применением субъектно-информационного подхода к исследованию информационной деятельности; метаанализ научных отечественных и зарубежных статей, аналогичных теме статьи; статистическая обработка данных, интерпретация результатов.

Надежда Евгеньевна Рубцова – планирование эмпирического исследования; применение авторской методики «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»; организация сбора данных; интерпретация результатов.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.922.8

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.7>

Особенности информационно-коммуникативной составляющей молодежного политического и добровольческого лидерства

Наталья Б. Карабущенко¹✉^{ID}, Татьяна С. Пилишвили²^{ID}, Михаил М. Штырев³^{ID}

^{1, 2, 3} Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация

✉ n_karabushenko@inbox.ru

Аннотация

Введение. Новизна исследования состоит в эмпирическом обосновании одной из содержательных составляющих теоретической модели молодежного лидерства посредством сравнительного анализа информационно-коммуникативной составляющей субъектов политического и добровольческого молодежного лидерства. **Методы.** В исследовании на данном этапе приняли участие 94 студента Российского университета дружбы народов (РУДН), являющихся представителями социально активной молодежи в области политического и добровольческого лидерства. В процессе психодиагностики применялись опросник поведения в Интернете А. Е. Жичкиной, методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Для статистической обработки данных использовались описательная статистика, сравнительный анализ посредством U-критерия Манна – Уитни в программе IBM SPSS Statistics 22. **Результаты и их обсуждение.** Выявлены общие и специфические характеристики информационно-коммуникативной составляющей теоретической модели молодежного лидерства. Субъектам молодежного политического лидерства и добровольческого лидерства в аспекте информационно-коммуникативной составляющей в равной мере свойственны конструктивные копинг-стратегии при активном взаимодействии в сообществах социальных сетей с созданием в них авторского контента. Субъектам молодежного политического лидерства, по сравнению с субъектами добровольческого лидерства, в большей мере свойственны некоторое застревание и зависимость от социальных сетей, в то время как для добровольцев социальные сети выступают скорее не как самоцель, а в качестве инструмента для генерации единого помогающего сообщества. **Заключение.** Результаты исследования могут использоваться: при разработке рекомендаций по психологическому сопровождению молодежного политического и социально-ориентированного добровольческого лидерства; при создании тренингов по развитию лидерских способностей, навыков эффективного совладания с условиями потенциально возможных и лишь частично прогнозируемых стрессогенных факторов интернет-среды.

Ключевые слова

молодежное лидерство, психология лидера, психология элит, молодежное лидерство, общественно-политическое лидерство, социально-ориентированное лидерство, субъект политики, модели лидерства, волонтер, доброволец

Основные положения

- субъектам молодежного политического лидерства и добровольческого лидерства с точки зрения информационно-коммуникативной составляющей теоретической модели молодежного лидерства одинаково свойственны: конструктивные копинг-стратегии, высокая активность в социальных сетях, стремление к созданию конструктивно взаимодействующих сообществ, продуцирование авторского контента;
- субъектам молодежного политического лидерства, по сравнению с субъектами социально-ориентированного добровольческого лидерства, в большей степени свойственны проявление активности в социальных сетях и склонность к некоторой нарциссической зависимости от них;
- для добровольцев социальные сети скорее представляют инструмент оперативного информирования аудитории и осмысленного создания единого ценностного для волонтерской деятельности пространства.

Для цитирования

Карабущенко, Н. Б., Пилишвили, Т. С. и Штырев, М. М. (2021). Особенности информационно-коммуникативной составляющей молодежного политического и добровольческого лидерства. *Российский психологический журнал*, 18(3), 104–114. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.7>

Введение

Актуальность исследования психологических особенностей субъекта молодежного политического и социально-ориентированного лидерства обусловлена возрастанием роли молодежных сообществ в развитии современного гражданского общества, внедрением социально-экономических инноваций, нарастанием технологического прогресса, сопряженного с дальнейшим развитием страны в условиях преодоления нового глобального кризиса. Молодежные активисты должны уметь адаптироваться к быстро меняющейся социальной ситуации, быть способны эффективно функционировать в условиях неопределенности и многозадачности, обладать стрессоустойчивостью и резистентностью к риску; при этом транслировать обществу идеи солидарности, гуманизма и альтруизма в рамках общественно-значимых и международных проектов. В этой связи возрастает важность развития управленческой составляющей у молодых лидеров для роста эффективности их работы с различными группами населения (Зырянов, Аверьянова и Алдошенко, 2016).

Современные модели лидерства рассматривают данный конструкт в рамках одной из трех концепций: а) атрибутивного лидерства; б) харизматического лидерства; в) преобразующего лидерства (Свердюк и Кукарцев, 2013). Именно концепция преобразующего лидерства представляется наиболее перспективной в случае последовательного повышения осознанности личности молодых активистов для творческого решения возникающих в кризисной ситуации проблем и приобретения ими требуемых коммуникативных компетенций (Галкина и Пятко, 2016; Галкина, 2020). Различными авторами в рамках концепции преобразующего лидерства

предлагаются модели лидерства, описывающие отдельные его аспекты. Так, предложенная А. Кейха с соавторами многокомпонентная концептуальная модель интеллектуального лидерства включает в себя рациональный, эмоциональный, духовный и коллективный компоненты (Кейха, Ховейда и Ягхуби, 2017). В. В. Белов разрабатывает функционально-структурную модель личности деструктивного лидера в связи с его низкой коммуникативной грамотностью (Белов, 2018). Когнитивная экспериментальная модель лидерства отражает корреляцию трансформационного лидерства с поведенческим совладанием и относительную самостоятельность лидерства в контексте рациональных стилей мышления (Cerni, Curtis, & Colmar, 2014).

На основании интеграции различных подходов к социально-психологическому анализу образа современного субъекта элиты нами была разработана теоретическая модель молодежного лидерства, ранее подробно описанная с точки зрения целостности за счет взаимосвязанности ее относительно автономных структурных составляющих (Karabushchenko, Shtyrev, & Petrovskaya, 2021). Модель молодежного лидерства включает ряд составляющих:

1. *Информационно-коммуникативную*, которая включает в себя: коммуникативную и конфликтологическую компетентность личности, способность ориентироваться в информационном пространстве, быть открытым новому знанию и обсуждению с большой аудиторией остросоциальных проблем; готовность формировать общественное мнение и влиять на настроенные отдельных слоев населения; умение выстраивать диалог с представителями различных социальных, этнокультурных, политических и иных страт.

2. *Социально-психологическую*, отражающую элитологическую компетентность, волевые качества личности, развитую эмоциональную сферу, креативность и творческое мышление.

3. *Организационно-управленческую*, раскрывающую способность личности к управлению, реализации своих лидерских навыков, возможность конструктивно влиять на формирование мировоззрения современной молодежи, подчеркивая значимость общечеловеческих ценностей, норм поведения и морально-нравственных основ функционирования социума.

4. *Этнокультурную*, включающую открытость личности к мультикультурному диалогу, знание традиций других народов и этносов, умение распознавать эмоциональные состояния у представителей разных национальностей, веротерпимость и понимание культурных кодов, способность выстраивать конструктивное взаимодействие с учетом этнопсихологических особенностей всех заинтересованных сторон.

5. *Ценностно-смысловую*, раскрывающую: сформированность мировоззрения современной молодежи в сфере филантропических практик, бескорыстной индивидуальной и коллективной деятельности в общественно полезных целях на благо других людей и общества; способность осуществлять осознанный моральный выбор; значимость общечеловеческих ценностей, норм поведения и морально-нравственных основ функционирования личности и социума; переживание экзистенциальных смыслов волонтерства.

Авторами статьи осуществляется эмпирическое изучение информационно-коммуникативной составляющей теоретической модели молодежного лидерства при сравнении субъектов молодежного политического и добровольческого лидерства как активных представителей современного гражданского общества.

Некоторые аспекты, включенные нами в информационно-коммуникативную составляющую теоретической модели молодежного лидерства, частично рассматриваются рядом авторов при анализе субъектов политического и социально-ориентированного добровольческого лидерства. Так, Е. В. Лазуткина, говоря о коммуникации, видит в качестве важнейшей функции

лидеров мнений в Интернете их возможность влияния на информационную повестку (Лазуткина, 2016). Показано, что в список профессиональных компетенций субъекта молодежного политического лидерства целесообразно включать умение анализировать актуальные новости, производить новаторский информационный продукт в качестве результата аналитической деятельности (Свешникова, 2017).

Г. В. Денисова отмечает важность развития навыков грамотного взаимодействия с представителями СМИ в контексте межкультурного диалога (Денисова, 2020). Формирование активистами новостной повестки представляет собой важнейший инструмент субъекта лидерства, способного быть эффективным только при условии грамотного анализа и учета социокультурных аспектов поставленной перед собой проблемы (Молчанов, Алмазова и Поскребышева, 2018). Субъекты молодежного политического и социально-ориентированного лидерства неизбежно сталкиваются с длительным процессом информатизации многонационального российского общества, сопряженного со сложностью перехода разных слоев населения страны из традиционных медиа в современное информационное пространство (Кузнецова и Куликов, 2018).

Рядом авторов изучаются сложности формирования в современном информационном пространстве здоровой конкуренции для молодых лидеров, отсутствие которой деструктивно влияет на их коммуникативные компетенции (Жданова, 2020; Белякова, 2017; Сидоров и Дубовицкий, 2017). Показано, что корректная интерпретация новостной повестки с учетом социокультурной проблематики, умение нивелировать необъективный буллинг являются вызовами для современного молодого лидера в момент перехода общественного мнения в информационное поле (Макарова, Макарова и Махрина, 2016). Выявлены подавление у молодого лидера стремления к взаимодействию с обществом в онлайн-среде и реальной жизни в связи с возможным кибербуллингом (Лещенко, Соколова и Теплова, 2019; Хломов, Давыдов и Бочавер, 2019), склонность к лицемерию, грубому общению с окружающими людьми в реальном мире (Бендас и Шипуля, 2016). Выявлено, что перед пользователем социальных сетей открываются новые форматы проявления агрессии как атрибута манипулирования (Marín-López, Zych, Ortega-Ruiz, Hunter, & Llorent, 2020), что требует выработки у молодых лидеров адекватной обратной связи (Бакшутова и Рулина, 2019).

С точки зрения информационно-коммуникативной составляющей исследованы: факторы доверительного отношения в Сети у аудитории (Бичева и Филатова, 2017); задачи разработки и контроля образа молодого лидера в массовом сознании (Ерофеева, 2018); сложности выделения универсального набора имиджевых лидерских черт в сетевом пространстве (Митина и Петренко, 2018); готовность проявлять творческую активность в Сети как ведущем канале взаимодействия с молодежной аудиторией для повышения ее лояльности (Голикова, 2018); повышение лояльности аудитории через оперативную онлайн-коммуникацию лидера в соответствии с актуальными ожиданиями пользователей Сети (Peck & Hogue, 2018). Изучены «лайки» как способы получения вознаграждения, признания, выступающие в качестве индикатора статуса личности (Farwaha & Obhi, 2019), а также популярности личности в Сети (Martinez-Pecino & Garcia-Gavilán, 2019).

Показано, что повышенная внимательность лидера к субъекту взаимодействия позволяет улучшить его коммуникативные навыки и представляет собой инструмент для эффективного развития лидерства (Arendt, Verdorfer, & Kugler, 2019). Кроме того, выявлено, что командная производительность группы связана с общим фоном настроения лидера (Shemla, Kearney, Wegge, & Stegmann, 2020). Отмечается, что информационное пространство социальных сетей существенно

расширяет аудиторию последователей начинающего лидера и в некоторой степени способствует появлению нарциссического расстройства личности (Агадуллина, 2015); нарциссизм же молодого лидера способен повлиять на реакцию и оценку его действий последователями (Barry, Chaplin, & Grafeman, 2006). Зарубежными учеными показано, что негативная реакция лидера на оценку его деятельности может пагубно отразиться на его идентичности (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012) и дальнейшем продвижении в силу игнорирования мнений ближайшего окружения и отсутствия адекватной обратной связи (Liao, Zhou, Guo, & Li, 2019).

Как можно видеть, при наличии исследований в области отдельных аспектов изучения информационно-коммуникативной составляющей молодежного лидерства недостаточно изученными остаются сравнительные характеристики данной сферы у субъектов, принимающих важные общественно-значимые решения в политической и социально-значимой деятельности.

Практическая значимость результатов настоящего исследования состоит в возможности применения полученных данных при разработке программ психологического сопровождения молодых лидеров и волонтеров с целью повышения коммуникативной и конфликтологической компетентности личности, ее способности ориентироваться в информационном пространстве, быть открытой к новому знанию и его верификации, обсуждению на разных площадках остросоциальных проблем, а также при создании условий для конструктивного диалога.

Таким образом, целью нашей работы на данном этапе исследования является сравнительный анализ информационно-коммуникативной составляющей субъектов политического и добровольческого молодежного лидерства.

В рамках исследования были выдвинуты следующие гипотезы:

1. У представителей социально активной молодежи в области политического и социально-ориентированного добровольческого лидерства может быть выражено общее и специфичное в рамках информационно-коммуникативной составляющей теоретической модели молодежного лидерства.
2. Субъектам молодежного политического лидерства, по сравнению с лидерами-волонтерами, в большей степени свойственно проявление активности в социальных сетях.

Методы

В исследовании на добровольной основе анонимно приняли участие молодые мужчины и женщины; всего 94 студента Российского университета дружбы народов (Россия, г. Москва), являющихся представителями социально активной молодежи в области политического (46 человек) и социально-ориентированного добровольческого лидерства (48 человек). Возраст респондентов обеих выборок составил 21–26 лет; средний – 22 года. Для сбора первичных данных применялись психодиагностические методики, включающие в себя опросник поведения в Интернете (А. Е. Жичкина) и методику «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (Жичкина, 2004; Lazarus, 1993). С целью статистической обработки результатов исследования последовательно применялись описательная статистика, сравнительный анализ (U-критерий Манна – Уитни посредством программы IBM SPSS Statistics 22).

Результаты и их обсуждение

На основе сравнительного анализа двух выборок по опроснику поведения в Интернете А. Е. Жичкиной были выявлены статистически значимые различия по шкалам «активность в действии», «интернет-зависимое поведение». По первой шкале наблюдается высокая

активность у будущих политических лидеров ($M = 48,04$), по сравнению с представителями добровольческого лидерства ($M = 36,65$), U-критерий Манна – Уитни составляет 1093 (при $p = 0,031$). Таким образом, ориентированные на политическую деятельность молодые люди в меньшей мере склонны четко выполнять и соответствовать социальным ролям, они способны выйти за рамки определенных шаблонов и требований, поэтому им гораздо легче адаптироваться к различным интернет-сообществам и создавать новые площадки для коммуникации. Добровольцы же скорее ориентированы на исполнение собственных социальных ролей, осознают свое место и значение в обществе; они в большей мере проводят время в социальных сетях, посвященных волонтерской деятельности, поэтому их активность не столь разнообразна, по сравнению с деятельностью политических лидеров.

Различия по шкале «интернет-зависимое поведение» также статистически значимы ($U = 1112$ при $p = 0,020$). При этом молодые политические лидеры более склонны к интернет-зависимости ($M = 48,51$), чем добровольцы ($M = 36,23$). Это, по-видимому, объясняется тем, что будущие политики расширяют сферы своего общения, присутствуют на всевозможных площадках интернет-взаимодействия, сами создают свой канал и активно его развивают. Целевой установкой такого типа лидеров становятся увеличение лояльной аудитории и формирование собственной команды сторонников. Волонтеры же реализуют наибольшую активность в реальной жизни, для них характерны работа в команде, готовность прийти на помощь тем людям, которые остро в ней нуждаются, способность выполнять поставленные задачи, сформулированные вышестоящим руководством.

По шкале «активность в восприятии альтернатив» статистически значимых различий обнаружено не было ($U = 1060$ при $p = 0,059$), однако на уровне тенденций желание получить новый сетевой опыт в большей мере характерно для субъектов молодежного политического лидерства ($M = 47,19$), чем добровольческого ($M = 37,40$). Достижение своего идеального Я не является регулятором поведения в неопределенной среде. Для респондентов обеих групп важны поиск различных способов взаимодействия, обретение уникального опыта коммуникации в различных интернет-сообществах.

В интернет-среде, отличающейся высоким уровнем неопределенности, а также в условиях высокой конкурентной борьбы, личность испытывает нервно-психическое напряжение, только преодолевая которое можно достичь желаемых результатов. Однако в процессе коммуникации возникают стресс-факторы, препятствующие конструктивному взаимодействию. Личность, реализующая свой лидерский потенциал, довольно часто сталкивается с препятствиями, для преодоления которых требуются дополнительные психические ресурсы.

Использование конструктивных копинг-стратегий позволяет субъекту преодолевать стресс и продвигаться в достижении цели, в связи с чем для исследования информационно-коммуникативной составляющей теоретической модели молодежного лидерства была использована методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. Сравнительный анализ двух выборок не выявил статистически значимых различий, но отдельные шкалы на уровне тенденций показывают результаты, способные стать отправной точкой для более глубокого анализа выявленных особенностей. По шкале «самоконтроль» показатели субъектов молодежного политического лидерства оказались чуть выше ($M = 43,62$), по сравнению с волонтерскими лидерами ($M = 40,57$). Несомненно, политическая деятельность требует особого контроля лидера за своими чувствами и действиями, умения управлять собственными эмоциональными состояниями. Молодые политики стремятся контролировать экспрессию, сдерживать (скрывать)

свои эмоции. Однако, находясь в процессе своего профессионального становления, они нечасто используют в своей жизнедеятельности стратегию самоконтроля ($U = 921$ при $p = 0,562$). Было бы целесообразным в этой связи сравнить показатели самоконтроля у субъектов молодежного лидерства и уже состоявшихся взрослых лидеров – это определит ориентиры дальнейших исследований.

Шкала «принятие ответственности» также не показывает статистически значимых различий ($U = 924$ при $p = 0,543$), однако у субъектов молодежного политического лидерства выраженность данной стратегии выше ($Ср = 43,69$), чем у волонтеров ($Ср = 40,50$). Данная тенденция, вероятно, обусловлена тем, что субъекты молодежного политического лидерства в большей степени признают собственную ведущую роль в обществе и прикладывают усилия для преодоления сложностей. Они ориентированы на поиск путей разрешения проблемы, взвешивают альтернативы, находят оптимальные способы совладания, используя при этом компромиссные стратегии по мере накопления опыта политической деятельности.

Готовность принимать на себя ответственность молодыми политическими лидерами подтверждается также шкалой «планирование решения проблемы» ($U = 955$ при $p = 0,373$). Субъекты молодежного политического лидерства фокусируют свое внимание на анализе возникающих проблем, подборе стратегий для их разрешения, разработке пошаговой программы, визуализации желаемых результатов деятельности. Таким образом, копинг-стратегия планирования чаще используется молодыми политиками ($Ср = 44,49$), чем волонтерами ($Ср = 39,80$). Добровольцы в большей степени ориентированы на работу к команде, выполнение поставленных задач, в связи с этим уровень их личной ответственности несколько снижается.

По шкале «положительная переоценка ситуации» также не было выявлено статистически значимых различий ($U = 797$ при $p = 0,580$), однако использование данной стратегии в группе добровольцев выше ($Ср = 43,38$), по сравнению с молодежными политическими лидерами ($Ср = 40,45$). Полученные результаты, вероятно, обусловлены тем, что добровольцы чаще сталкиваются с проблемными ситуациями, возникающими у совершенно незнакомых людей, с их горем, страданиями, переживаниями. Оказывая помощь и поддержку, волонтеры приобретают необходимый опыт, способствующий развитию личности, формированию устойчивой мировоззренческой позиции.

Заключение

На основе анализа полученных результатов проведенного эмпирического исследования сделаны следующие выводы:

1. Показано *общее*, состоящее в том, что для исследуемых групп характерны: высокая активность в социальных сетях; готовность к обмену информацией; создание сообществ, направленных на решение какой-либо задачи; продуцирование авторского контента с целью привлечения аудитории, разделяющей взгляды блогера. В интернет-среде представители обеих групп склонны к использованию конструктивных копинг-стратегий, направленных на снятие стресса и нервно-психического напряжения.

2. Выявлены *характерные особенности*. Большую активность в Интернете проявляют субъекты молодежного политического лидерства, что обусловлено желанием представителей этой группы генерировать и транслировать свои идеи, комментировать насущные социально-политические, экономические, общественные вопросы, создавать и продвигать авторский контент, наращивать аудиторию сторонников и др. Следовательно, склонность

к интернет-зависимому поведению у респондентов этой группы выше, чем у волонтеров, для которых социальные сети представляют собой ресурс оперативного информирования, создание «комьюнити» увлеченных добровольческой деятельностью людей, разделяющих интересы и ценности данного сообщества.

Респондентами обеих групп используются разнообразные стратегии преодоления стресса и неопределенности. Субъекты молодежного политического лидерства скорее ориентированы на принятие ответственности за собственные высказывания и действия, при этом способны контролировать и сдерживать свои эмоции в провокационных и конфликтных ситуациях. Возникающие проблемы они стараются решать планомерно, определив этапы и конкретные шаги преодоления трудностей. Субъекты молодежного социально-ориентированного добровольческого лидерства, чаще сталкиваясь с человеческими нуждами, страданиями, предпочитают стратегию положительной переоценки, вынося из различных ситуаций необходимый жизненный опыт.

3. *Перспективы исследования* состоят в дальнейшем изучении всех составляющих модели молодежного лидерства на примере субъектов политической и добровольческой элиты России. Результаты исследования могут быть использованы при составлении программ по психологическому сопровождению молодежного политического и социально-ориентированного добровольческого лидерства, при создании индивидуальных форм работы и тренингов по развитию лидерских способностей, навыков эффективного совладания с условиями потенциально возможных и трудно прогнозируемых стрессогенных факторов интернет-среды.

Литература

- Агадуллина, Е. Р. (2015). Пользователи социальных сетей: современные исследования. *Современная зарубежная психология*, 4(3), 36–46. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2015040305>
- Бакшутова, Е. В. и Рулина, Т. К. (2019). Конфронтационные установки дискуссионных сообществ русскоязычного сектора сети Facebook. *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*, 3(4), 402–408. <https://doi.org/10.35634/2587-9030-2019-3-4-402-408>
- Белов, В. В. (2018). Функционально-структурная модель личности деструктивного бездарного руководителя в акмеологии организационного лидерства. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, 4, 11–28.
- Белякова, Е. Г. (2017). Структурно-содержательная модель конкурентоспособности как качества личности. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*, 3(2), 189–198. <https://doi.org/10.21684/2411-197X-2017-3-2-189-198>
- Бендас, Т. В. и Шипуля, А. Б. (2016). Макиавеллизм и способы манипулирования студентов разной профессиональной подготовки: гендерный аспект. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 5(1), 144–146.
- Бичева, И. Б. и Филатова, О. М. (2017). Формирование педагога-лидера в образовательном процессе вуза. *Вестник Мининского университета*, 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-3-5>
- Галкина, Н. М. и Пятко, Н. Е. (2016). Коммуникативная компетентность слушателя как ключевой фактор роста и саморазвития личности. *Современные тенденции развития и перспективы внедрения инновационных технологий в машиностроении, образовании и экономике*, 2(1), 144–147.

- Галкина, Н. М. (2020). Теоретические подходы к коммуникативной компетентности специалиста. *Современные тенденции развития и перспективы внедрения инновационных технологий в машиностроении, образовании и экономике*, 6(1), 169–172.
- Голикова, Т. А. (2018). Речевой портрет как основная составляющая имиджа лидера в политическом дискурсе. *Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире*, 3, 9–16.
- Денисова, Г. В. (2020). Влияние медиаобразования на формирование личности в контексте медиа информационно-коммуникативной среды. *Глобальный научный потенциал*, 6, 88–90.
- Ерофеева, М. А. (2018). Репрезентация гендерных образов современных студентов в социальных сетях (на примере социальной сети «ВКонтакте»). *Человеческий капитал*, 11–2, 56–61.
- Жданова, Н. Е. (2020). Исследование волевой активности педагогов как фактора прогнозирования профессионального будущего. *Московский экономический журнал*, 6, 859–865. <https://doi.org/10.24411/2413-046X-2020-10446>
- Жичкина, А. (2004). *Шкала Интернет-зависимости А. Жичкиной*. Доступ 16 января 2021, источник <http://flogiston.ru/articles/netpsy/addiction>
- Зырянов, С. Г., Аверьянова, Д. В. и Алдошенко, Е. В. (2016). Изучение качественных характеристик региональной элиты методом экспертных оценок. *Коммуникология*, 4(6), 24–44.
- Кейха, А., Ховейда, Р. и Ягхуби, Н. М. (2017). Разработка модели интеллектуального лидерства для государственных университетов. *Форсайт*, 11(1), 66–74.
- Кузнецова, И. В. и Куликов, Л. В. (2018). Общие представления российской аудитории о сетевых и традиционных медиа. *Век информации*, 2–1, 279–280.
- Лазуткина, Е. В. (2016). Лидеры мнений в информационном пространстве блогосферы Рунета. *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История. Филология*, 15(6), 51–59.
- Лещенко, Т. А., Соколова, И. В. и Теплова, Л. И. (2019). Неизбежность отчуждения коммуникации в эпоху глобализации. *Информационное общество*, 1–2, 69–74.
- Макарова, Е. А., Макарова, Е. Л. и Махрина, Е. А. (2016). Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления. *Российский психологический журнал*, 13(3), 293–311. <https://doi.org/10.21702/rpj.2016.3.17>
- Митина, О. В. и Петренко, В. Ф. (2018). Опыт использования психосемантической методики «Образ политического лидера» для сопоставительных исследований восприятия имиджей политических деятелей. *Ярославский педагогический вестник*, 5, 256–269. <https://doi.org/10.24411/1813-145X-2018-10174>
- Молчанов, С. В., Алмазова, О. В. и Поскребышева, Н. Н. (2018). Когнитивные способы переработки социальной информации из интернет-сети в подростковом возрасте. *Национальный психологический журнал*, 3, 57–68. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0306>
- Свердюк, Л. А. и Кукарцев, А. В. (2013). Модели лидерства в современной практике. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*, 2(9), 133–134.
- Свешникова, Н. О. (2017). Особенности медиапространства федерального и регионального уровней. *Век информации*, 2–1, 256–257.
- Сидоров, И. В. и Дубовицкий, И. Н. (2017). Управленческая этика как средство преодоления негативных социальных эффектов. *Вестник Гжельского государственного университета*, 3, 135–140.
- Хломов, К. Д., Давыдов, Д. Г. и Бочавер, А. А. (2019). Кибербуллинг в опыте российских подростков. *Психология и право*, 9(2), 276–295. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219>

- Arendt, J. F. W., Verdorfer, A. P., & Kugler, K. G. (2019). Mindfulness and leadership: Communication as a behavioral correlate of leader mindfulness and its effect on follower satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 10, 667. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00667>
- Barry, C. T., Chaplin, W. F., & Grafeman, S. J. (2006). Aggression following performance feedback: The influences of narcissism, feedback valence, and comparative standard. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.01.008>
- Cerni, T., Curtis, G., & Colmar, S. H. (2014). Cognitive-experiential leadership model: How leaders' information-processing systems can influence leadership styles, influencing tactics, conflict management, and organizational outcomes. *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 26–39. <https://doi.org/10.1002/jls.21335>
- Farwaha, S., & Obhi, S. S. (2019). Differential motor facilitation during action observation in followers and leaders on Instagram. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 67. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00067>
- Karabushchenko, N. B., Shtyrev, M. M., & Petrovskaya, M. V. (2021). Psychological features of modern youth leader. In E. G. Popkova, B. S. Sergi (Eds.), *Modern global economic system: Evolutional development vs. revolutionary leap. ISC 2019. Lecture notes in networks and systems* (Vol. 198). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69415-9_51
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234–247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Liao, S., Zhou, X., Guo, Z., & Li, Z. (2019). How does leader narcissism influence employee voice: The attribution of leader impression management and leader-member exchange. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1819. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101819>
- Marín-López, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Hunter, S. C., & Llorent, V. J. (2020). Relations among online emotional content use, social and emotional competencies and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 108. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104647>
- Martinez-Pecino, R., & Garcia-Gavilán, M. (2019). Likes and problematic Instagram use: The moderating role of self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(6), 412–416. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0701>
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. *Handbook of self and identity*, 2, 69–104.
- Peck, J. A., & Hogue, M. (2018). Acting with the best of intentions... or not: A typology and model of impression management in leadership. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 123–134. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.10.001>
- Shemla, M., Kearney, E., Wegge, J., & Stegmann, S. (2020). Unlocking the performance potential of functionally diverse teams: The paradoxical role of leader mood. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(3), 530–555. <https://doi.org/10.1111/joop.12303>

Дата получения рукописи: 20.02.2021

Дата окончания рецензирования: 07.07.2021

Дата принятия к публикации: 14.07.2021

Информация об авторах

Наталья Борисовна Карабущенко – доктор психологических наук, заведующая кафедрой, профессор кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57190950556, ResearcherID: Y-2713-2018, SPIN-код: 6859-3889; e-mail: n_karabushenko@inbox.ru

Татьяна Сергеевна Пилишвили – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57189590264, ResearcherID: P-4365-2017, SPIN-код: 7767-8208; e-mail: pilishvili-ts@rudn.ru

Михаил Михайлович Штырев – ассистент кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57224908550, SPIN-код: 5927-9876; e-mail: mshtyrev@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Наталья Борисовна Карабущенко – развитие методологии, дизайна теоретического и эмпирического исследования; разработка общей концепции исследования; подготовка первоначального варианта текста.

Татьяна Сергеевна Пилишвили – сбор данных и доказательств исследования; подготовка диагностического материала исследования; подготовка текста статьи в соответствии с требованиями журнала.

Михаил Михайлович Штырев – подготовка эмпирической части исследования; статистическая обработка данных.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 316.773.4:159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.8>

Структурно-содержательные характеристики социальных представлений студентов о психологической помощи

Альбина А. Нестерова¹ , Михаил А. Есипов² 

^{1, 2} Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Российская Федерация

✉ anesterova77@rambler.ru

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловлена потребностью населения в разрешении проблем и одновременно наличием предубеждений и низкой информированностью о возможностях психологической помощи. Основу исследования составила концепция социальных представлений С. Московичи; с применением структурного подхода впервые определены структурно-содержательные характеристики представлений о психологической помощи у студентов. **Методы.** Выборку исследования составили 498 студентов московских вузов (17–25 лет) и 50 респондентов зрелого возраста (33–55 лет). Для анализа отношения к психологической помощи использовалась авторская анкета; уровень готовности к получению помощи психолога определялся посредством опросника Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help Scale (E. H. Fischer, A. Farina), адаптированного для российской выборки. Для систематизации данных применены контент-анализ, прототипический анализ Вержеса, методы математической статистики. **Результаты.** Ядро представлений о психологической помощи составляют такие ассоциации, как «помощь», «поддержка», «разговор», «спасение»; в периферию входят «понимание», «совет», «психолог», «лечение/терапия» (первая периферическая зона), а также «выход», «обман», «решение проблем», «облегчение» (вторая периферическая зона). Контент-анализ позволил объединить всё содержимое ядра и периферии в четыре блока: «облегчение состояния», «проблемы», «поддержка», «взаимодействие». **Обсуждение результатов.** Уровень готовности к обращению за психологической помощью у девушек значительно выше, чем у юношей, при этом доверие к помощи у женщин в целом выше, независимо от возраста. Студенты меньше, чем люди более зрелого возраста, ориентированы на поиск поддержки у специалиста. Наиболее значимыми критериями в выборе психолога являются применяемые им методы, стаж и возраст. **Заключение.** Позитивные представления студентов о психологической помощи проявляются, прежде всего, как возможность получения поддержки и облегчения эмоционального состояния. Повышение уровня доверия населения к специалистам-психологам будет способствовать поддержанию психологического благополучия и полноценной интеграции молодежи в систему оказания психологической помощи.

Ключевые слова

психологическая помощь, социальные представления, аттитюды, прототипический анализ, студенческая молодежь, структурный подход, ядро представления, периферия представления, отношение к психологам, социальный конструкционизм

Основные положения

- ядро и периферию социальных представлений молодежи, обусловленные специфически особенностями юношеского возраста и опытом обращения к психологам, составляют такие конструкты, как «поддержка», «проблемы», «взаимодействие», «облегчение состояния»;
- студенты вузов, в сравнении со зрелыми людьми, менее информированы о возможностях психологической помощи и с меньшей вероятностью готовы прибегнуть к ней в ситуации встречи с проблемами;
- причиной обращения за психологической помощью у молодежи может стать потребность в получении поддержки и лучшем понимании себя, у зрелых людей – потребность в получении конкретного совета и обучении.

Для цитирования

Нестерова, А. А. и Есипов, М. А. (2021). Структурно-содержательные характеристики социальных представлений студентов о психологической помощи. *Российский психологический журнал*, 18(3), 115–129. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.8>

Введение

Реальность сегодняшнего дня показывает, насколько человечество нуждается в развитии психологической помощи населению, в разработке механизмов профессиональной поддержки людей в борьбе с различными кризисами, бедствиями и проблемами. При этом стоит учитывать, что востребованность психологической помощи у населения во многом зависит от ожиданий потенциальных клиентов, их доверия/недоверия психологам, от их установок и представлений о том, что такое психология, чем занимаются психологи и в каких случаях стоит обратиться за помощью. Особенно остро этот вопрос встает, когда речь идет о молодом поколении, которое еще не накопило достаточного багажа житейской мудрости для решения некоторых психологических проблем, а также не до конца осознало собственные ресурсы совладания с трудностями (Кузнецова и Крюков, 2012).

Можно отметить, что в целом в мире проведено не так много исследований о том, насколько психологическая помощь востребована в той или иной стране у представителей разных социальных групп. Между тем этот вопрос волнует психологические службы многих стран, поскольку растет число специалистов в данной сфере и увеличивается количество и разнообразие психологических услуг (Aguirre Velasco, Cruz, Billings, Jimenez, & Rowe, 2020; Xu et al., 2018). Так, например, исследование, проведенное в Великобритании в 90-х г. XX в., показало, что всего лишь 16 % опрошенных людей обратятся за психологической помощью в ситуации столкновения с серьезными проблемами и эмоциональными срывами (Barker, Pistrang, Shapiro, & Shaw, 1990). Похожие данные были получены в Германии, Бразилии, Южной Африке, Греции, Австралии, Китае, США (Divin, Harper, Curran, Corry, & Leavey, 2018; Fukuda

et al., 2016; Nohr, Ruiz, Sandoval Ferrer, & Buhlmann, 2021; Rowe et al., 2014; Yee, Ceballos, & Diaz, 2020). В данных исследованиях свою готовность обратиться к психологу обозначают не более 20 % респондентов. При этом речь идет о социальных установках – на деле, в поведении, эту готовность прибегнуть к услугам специалиста-психолога проявляют менее 10 %.

В отечественных исследованиях также имеются некоторые данные об отношении людей к психологической помощи. Макарова (2009) в своем диссертационном исследовании анализировала специфику представлений различных социальных групп о психологическом консультировании. У большинства респондентов не сформирована потребность обращения за психологической помощью к специалисту, вместо этого они предпочитают помощь родителей и друзей, вызывающих максимальное доверие.

В психологических теориях, объясняющих настороженный тип поведения по отношению к психологической помощи, можно выделить три подхода. В рамках *первого подхода* исследователи выстроили измерительные шкалы установок, позволившие выявить, что на принятие решения о необходимости обращения за психологической помощью может повлиять ряд факторов: 1) признание важности и полезности такой помощи; 2) отсутствие страха возможной стигматизации вследствие этого обращения; 3) доверие психологам; 4) открытость в межличностных отношениях (Kushner & Sher, 1991). Именно в данном подходе изучаются такие явления, как «страх терапии» и стигматизация, которая может возникнуть как следствие обращения за помощью к психологу (Pattyn, Verhaeghe, Seracu, & Bracke, 2014). В исследованиях данного типа доказано, что люди, обратившиеся за помощью к психологу, часто стигматизируются, на них навешивается ярлык «неспособных самостоятельно справиться со своими проблемами». Слабость данного подхода заключается в том, что из многочисленных исследований известно: установка человека и его реальное поведение часто расходятся (парадокс Лапьера). Поэтому данный подход не описывает глубинные причины готовности обращения к психологу, равно как и не затрагивает более широкий спектр переменных, которые в данных шкалах просто не учитываются.

Второй подход в большей мере ориентирован на изучение житейских и «наивных представлений» о психологической помощи. В зарубежной психологии это направление получило название «непрофессиональные теории» (Haslam, 2003), в отечественной психологии изучаются «наивные и обыденные представления» (Тхостов и Нелюбина, 2008; Улыбина и Пелевина, 2010). В рамках данной методологии сравнивают различные представления о содержании психологической помощи, ее видах у представителей разных групп: профессионалов-психологов, обучающихся студентов, будущих психологов и людей, которые лишь понаслышке знают что-то о специфике и содержании этой помощи. Интересно, что при сравнении мнения профессионалов и людей, которые не являются профессиональными психологами, исследователи получают много схожих суждений, часто мифологичных и, скорее, интуитивных и искаженных, нежели соответствующих реальности.

И, наконец, *третий подход* зародился в рамках социального конструкционизма. Социальные конструкционисты утверждают, что люди активно конструируют свой социальный мир, опираясь на собственный опыт и убеждения, но делают это таким образом, чтобы данные конструкции имели для человека максимальный смысл и служили его целям и ценностям (Нестерова и Сулова, 2015). Разные социальные группы разделяют определенные концепции и убеждения, называемые «социальными представлениями», которые впоследствии используются для постижения социального мира и формирования аттитюдов (Potter, 1996). Таким образом, аттитюды возникают у людей на основе тех социальных представлений, которые сконструированы

в определенный исторический период определенными социальными группами. Поэтому гораздо продуктивнее, на наш взгляд, изучать именно социальные представления в социальном дискурсе тех групп, что нас, как исследователей, интересуют.

Теория социальных представлений касается процесса формирования социального знания и его продуктов (Белинская, 2017; Бовина, 2010; Бовина, Дворянчиков и Якушенко, 2018; Емельянова, 2018; Abric, 2001; Moscovici, 2000; Moliner & Bovina, 2020; Rochira, Salvatore, Veltri, Redd, & Lancia, 2020; Vuillot, Mathevet, & Sirami, 2020; Wagner, 2020). Формирование социального знания – это процесс, посредством которого люди создают относительно устойчивые представления о важных социальных объектах и значимых событиях, составляющих их реальность. Продукты социального познания – это сформированные структуры знания, которые позволяют классифицировать людей и предметы, сравнивать и объяснять поведение, объективировать их как часть их социальной реальности (Moscovici, 2000). Социальные представления играют значимую роль в жизни людей: они позволяют преобразовать объект, который воспринимается как необычный, во что-то, что кажется понятным, доступным через ассоциации с другими образами, концепциями, знакомыми понятиями.

Структурный подход, использованный нами для проведения данного исследования, определяет социальные представления как организованные системы, которые имеют два компонента: структуру и содержание (Abric, 2001). *Содержание* – это та информация, которой социальная группа делится о каком-либо социальном объекте. *Структура* организует данное содержание в согласованное образование (форму). Структура содержит ядро и периферию (Moscovici, 2000; Емельянова, 2016). *Ядро* включает наиболее стабильную и совместно используемую информацию, определяет общий смысл социального представления. *Периферия* – более изменчивая часть представления, которая проходит через фильтры социального контекста, межличностного взаимодействия, особенности членов группы и различия разных групп. Различные конфигурации периферийных зон дополняют и поддерживают основной смысл, передаваемый ядром, но вместе с тем интегрируют его с особым контекстом, опытом и субъективными точками зрения отдельных людей.

Методы

Материалом исследования являются количественные и качественные данные, полученные от студентов различных вузов г. Москвы, обучающихся по техническим и гуманитарным направлениям подготовки в бакалавриате и магистратуре (исключая психологическое направление). Выборку составили 498 молодых людей, из них 55,3 % – юноши и 44,7 % – девушки в возрасте от 17 до 25 лет. Также в исследовании принимали участие люди зрелого возраста (33–55 лет) в качестве контрольной группы для сравнения.

Цель данной статьи – изучить, как современная молодежь представляет себе психологическую помощь, насколько готова воспользоваться услугами психологов, какие ожидания стоят за этой готовностью. В данном исследовании будет использована плодотворная методология социального конструкционизма, а также теория социальных представлений С. Московичи (Moscovici, 2000).

В качестве методик исследования использовалась авторская анкета, направленная на анализ различных вопросов относительно психологической помощи и опыта ее получения. Также использовался адаптированный нами к российской выборке опросник *Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help Scale* (Fischer & Farina, 1995), целью которого является

определение уровня готовности к обращению за психологической помощью. Информация о данном опроснике и его валидации приводится в ряде публикаций (Есипов, 2020; Шаповалов и Колпачников, 2019; Yelpaze & Seyhan, 2019).

Систематизация социальных представлений о психологической помощи осуществлялась с применением методов контент-анализа и прототипического анализа Вержеса (квадрат Вержеса). Анализ полученных данных проводился с помощью методов математической статистики (угловое преобразование Фишера, критерии достоверности различий Стьюдента и Манна – Уитни, метод кластеризации), программы Statistica 10.0.

Результаты

Анализ уровня готовности к обращению за психологической помощью в случае возникновения проблем показал, что у девушек он значительно выше, чем у юношей (46,39 % против 26,92 %, $p < 0,01$). В целом по выборке можно отметить, что доля юношей, не готовых обратиться к психологу, в два раза выше, чем девушек (32,69 % и 15,36 %, соответственно, $p < 0,01$), при этом вариант «не уверен(а), как поступлю» выбрало приблизительно одинаковое число респондентов обоих полов (рис. 1).

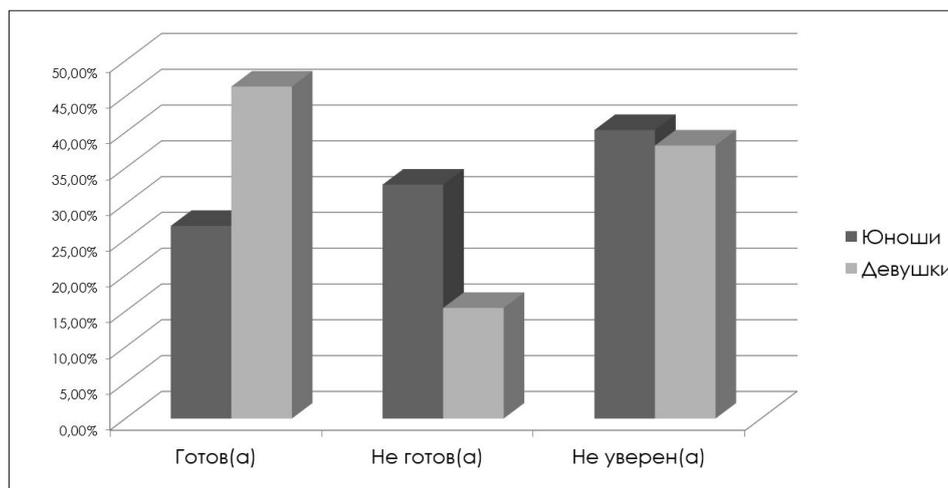


Рисунок 1. Готовность студентов к обращению за психологической помощью

В прошлом имеют опыт обращения за психологической помощью 26,5 % девушек и 11,4 % юношей. Опыт обращения статистически достоверно влияет на готовность обратиться к психологу вновь и степень доверия психологической помощи ($r = 0,366$, $p < 0,01$). В группе взрослых людей этот процент выше: обращались ранее за психологической помощью 53,85 % женщин и 37,5 % мужчин (достоверность различий при $p < 0,01$).

При сравнении уровня доверия к психологической помощи выявлен практически одинаковый достаточно высокий балл у респондентов женского пола (независимо от возраста), в то время как в группе взрослых мужчин средний балл оказался выше, чем у юношей (6,75 против 5,16). В целом уровень доверия женщин к психологической помощи значительно выше, чем у мужчин ($p < 0,01$).

Участвовавшим в исследовании студентам было предложено выбрать одну или несколько целей, которые, по их мнению, являются основными при обращении за психологической

помощью (рис. 2). Наиболее часто молодые респонденты выбрали пять вариантов ответа: «получить квалифицированный совет, как действовать дальше в сложившейся ситуации» (53,16 %); «разобраться с собственными мыслями» (52,33 %); «научиться новым способам поведения, чтобы в будущем самостоятельно справляться с трудностями» (50,0 %); «получить поддержку человека со стороны и найти в себе силы для изменения ситуации» (49,37 %); «посмотреть на ситуацию со стороны и решить, как действовать дальше» (48,1 %).

Среди наиболее популярных целей, выбранных взрослыми респондентами, можно выделить две: «научиться новым способам поведения, чтобы в будущем самостоятельно справляться с трудностями» (74,0 %) и «получить квалифицированный совет, как действовать дальше в сложившейся ситуации» (62,0 %).

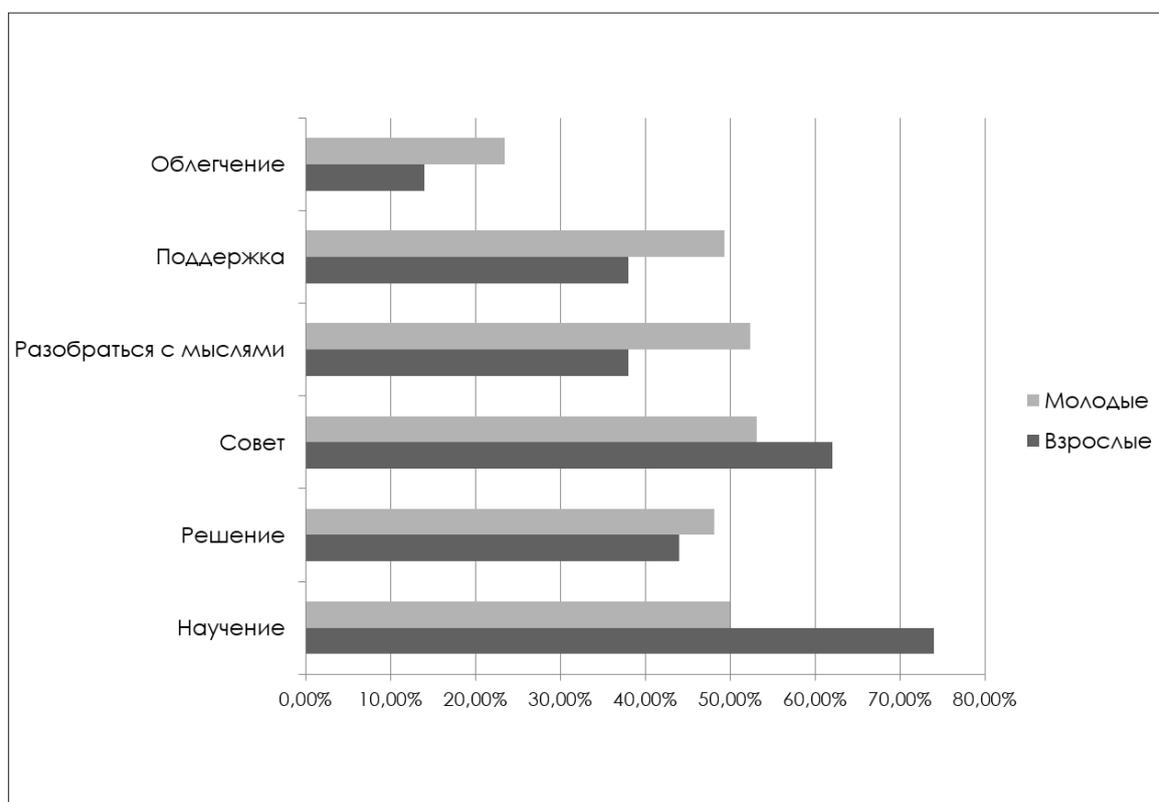


Рисунок 2. Основные цели обращения за психологической помощью

Респондентам было предложено обозначить наиболее важные критерии, исходя из которых, в случае необходимости, они выбрали бы себе специалиста-психолога; при этом имелась возможность множественного выбора. Подавляющее число респондентов отметили бы, во-первых, специализацию психолога и применяемые им методы работы (71,91 % юношей и 82,61 % девушек, $p < 0,05$) и, во-вторых, стаж работы по специальности (65,17 % юношей и 82,61 % девушек, $p < 0,01$). Гораздо менее значимыми при выборе психолога оказались его возраст, пол и внешние данные (рис. 3).

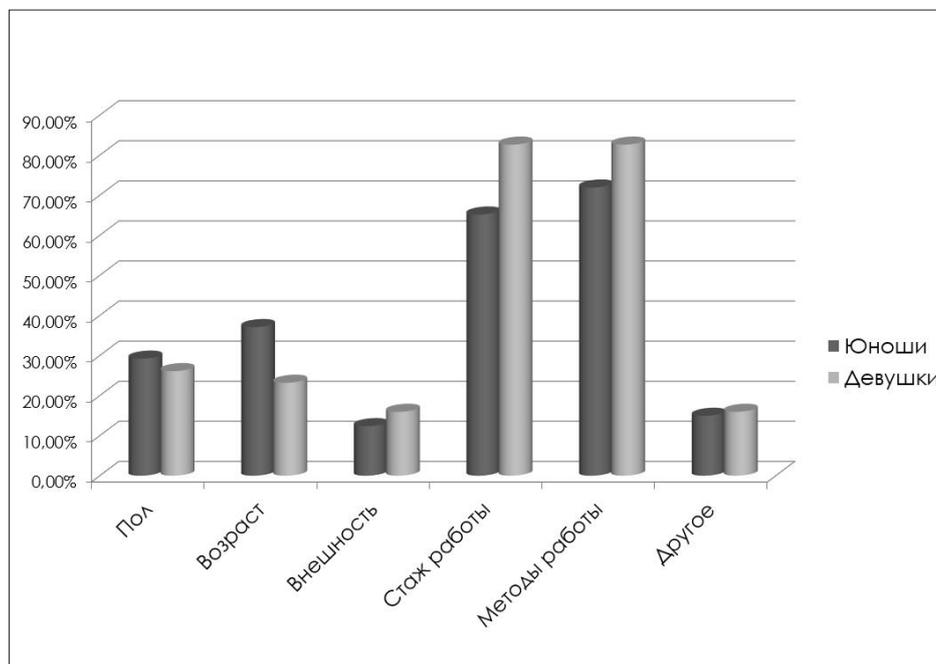


Рисунок 3. Критерии выбора специалиста-психолога

Большинство молодых людей (62,92 % юношей и 60,87 % девушек) указали, что для них пол психолога не имеет значения. Для остальных респондентов более предпочтительным является специалист-мужчина (его выбрали бы 20,22 % юношей и 20,87 % девушек), который с незначительным отрывом опередил психолога-женщину: к ней предпочли бы обратиться 16,86 % юношей и 18,84 % девушек.

Большинство респондентов (67,42 % юношей и 79,71 % девушек), отвечая на вопрос о предпочтительном возрасте специалиста по оказанию психологической помощи (подразумевалась возможность выбора нескольких вариантов ответа), указали возрастной диапазон от 26 до 40 лет. Дальше со значительным отрывом идет более зрелая возрастная категория (41–55 лет), ее выбрали 31,46 % юношей и 26,09 % девушек. Наименее желанными для респондентов обоих полов оказались психологи моложе 25 и старше 55 лет. Возрастных психологов выбрали 7,86 % юношей и всего 4,35 % девушек, а к молодым специалистам готовы обратиться 7,86 % респондентов мужского пола и лишь 2,90 % женского (рис. 4).

Статистический анализ значимости полученных различий в группах «взрослые/молодые», а также «юноши/девушки» показал, что мы можем доверять достоверности данных различий. По непараметрическому критерию Манна – Уитни статистически достоверные различия между зрелыми и молодыми людьми получены по шкалам «доверие психологической помощи» ($U = 6219, p < 0,01$), «осознание необходимости психологической службы в вузе» ($U = 5183, p < 0,01$), «вероятность обращения за психологической помощью в дальнейшем» ($U = 6588, p < 0,05$). Все эти показатели достоверно выше в группе взрослых людей. Также можно сказать, что взрослые люди, ввиду своего более длинного жизненного пути, на момент исследования чаще обращались за помощью к психологам ($U = 5716, p < 0,01$). При этом можно отметить, что взрослые люди в большей мере видят в психологе «эксперта» ($U = 6468, p < 0,01$), в то время

как молодые воспринимают психолога больше как «наставника» ($U = 6606$, $p < 0,01$). Что касается целей получения психологической помощи, то статистически достоверно они различаются только по цели «научение» ($U = 6004$, $p < 0,01$) (эта мотивация более свойственна взрослым людям) и по цели «разобраться в своих мыслях» ($U = 6752$, $p < 0,05$) (это больше свойственно молодежи).

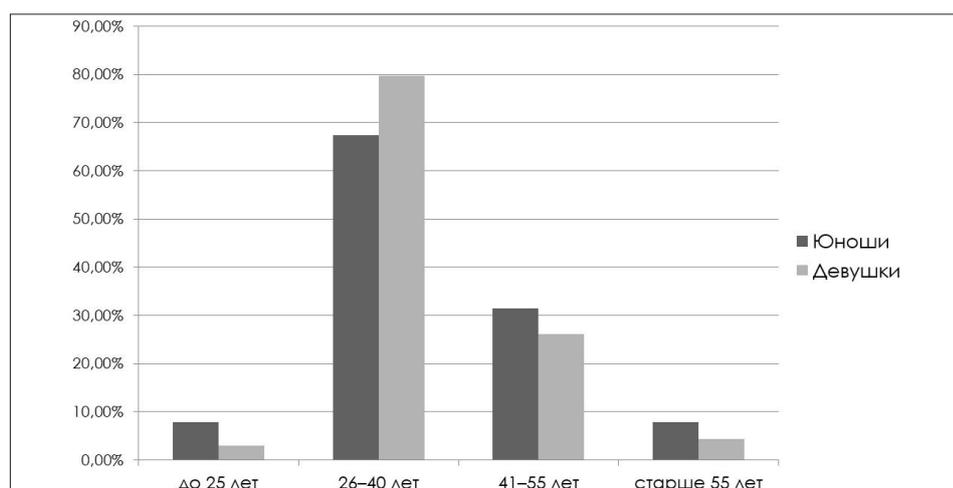


Рисунок 4. Предпочтительный возраст психолога

Что касается юношей и девушек, то статистически достоверных различий достаточно много (использовался t-критерий Стьюдента). Стоит отметить большую благосклонность представителей женского пола к психологической помощи. Несмотря на то, что и юноши и девушки имеют почти равный опыт обращения за психологической помощью, девушки больше доверяют данному виду помощи ($t = -3,55$, $p < 0,01$), чувствуют необходимость обращения вновь при затруднениях ($t = -6,99$, $p < 0,01$), а также считают необходимым создание психологической службы в вузе ($t = -2,16$, $p < 0,05$). Позитивные аттитюды по отношению к психологической помощи также статистически достоверно в большем объеме представлены в группе девушек ($t = -5,61$, $p < 0,05$).

Далее рассмотрим содержание социальных представлений о психологической помощи с помощью прототипического анализа Вержеса, выделив *ядро* и *периферию* этих представлений. Теория центрального ядра была предложена Ж.-К. Абриком для уточнения всех имеющихся моделей изучения социальных представлений (Abric, 2001). Ядро представляет собой те согласованные в группе людей представления, которые связаны с изучаемым объектом (в данном случае – психологической помощью). Центральное ядро социальных представлений мало осознается и довольно сложно меняется – это гарантирует стабильность социальных представлений. Периферийная система, которая находится вокруг ядра, содержит те представления, которые несколько различаются внутри одной социальной группы. Они в большей мере подвижны и позволяют адаптироваться к текущей ситуации.

Для исследования ядра и периферии социальных представлений о психологической помощи у студенческой молодежи мы использовали сочетание количественных и качественных методов, включая анализ ассоциаций по квадрату Вержеса, а также контент-анализ.

В итоге из 381 ассоциации студентов о психологической помощи было выделено и сгруппировано по смыслу 17 категорий представлений, которые вошли в зону ядра и периферию (табл. 1). Всего студентами было дано 1254 ассоциации.

Таблица 1 Содержание и структура представлений о психологической помощи у студенческой молодежи		
Критерий оценки	Низкий ранг (< 3,1)	Высокий ранг (> 3,1)
Высокая частота встречаемости понятия (> 31)	Ядро:	Первая периферическая зона:
	Помощь (50; 1,8)	Понимание (38; 3,7)
	Поддержка (45; 2,1)	Совет (34; 3,4)
	Разговор (35; 2,7)	Психолог (46; 3,2)
	Спасение (31; 2,9)	Лечение/терапия (40; 3,2)
Низкая частота встречаемости понятия (< 31)	Контрастная зона:	Вторая периферическая зона:
	Проблемы (29; 2,1)	Выход (20; 1,3)
	Слезы (18; 2,5)	Обман (15; 1,9)
	Боль (21; 1,8)	Решение проблем (25; 1,8)
	Травма (16; 2,7)	Облегчение (28; 2,7)
	Работа (26; 2,9)	

Из таблицы видно, что ядром социальных представлений являются такие слова как «помощь», «поддержка», «разговор», «спасение». В контрастную зону представлений, которая, по мнению некоторых ученых (Abric, 2001), представляет собой позицию меньшинства (низкая частота встречаемости, высокая значимость), вошли такие понятия, как «проблемы», «слезы», «боль», «травмы», «работа». Таким образом, данная трактовка предполагает отношение к психологической помощи как к возможности справиться с негативными состояниями, жизненными невзгодами, преодолеть трудности посредством включенности и работы над своим состоянием с психологом.

Первая периферическая зона включила такие представления, как «понимание», «совет», «психолог», «лечение/терапия». Есть мнение, что ассоциации, которые попадают в эту зону, зачастую являются навязанными СМИ. В данной зоне находятся обыденные представления людей о том, что психолог может понять, дать совет.

Вторая периферическая зона также дает нам понимание о содержании социальных представлений, хотя она менее устойчива и может отражать ситуативный отклик в данный момент исследования. В нее входят такие слова, как «выход», «обман», «решение проблем», «облегчение». Причем обман употребляется в негативном отношении к психологической помощи, и в эту категорию мы объединили близкие по смыслу ассоциации, такие как «отмыв денег», «шарлатанство», «мошенничество», «бесполезная болтовня» и пр.

Проведенный далее контент-анализ позволил объединить все категории социальных представлений о психологической помощи, вошедших в ядро и периферические зоны, в четыре блока на основе анализа подобия ассоциаций (использовался коэффициент сходства): «облегчение состояния», «проблемы», «поддержка», «взаимодействие» (рис. 5).

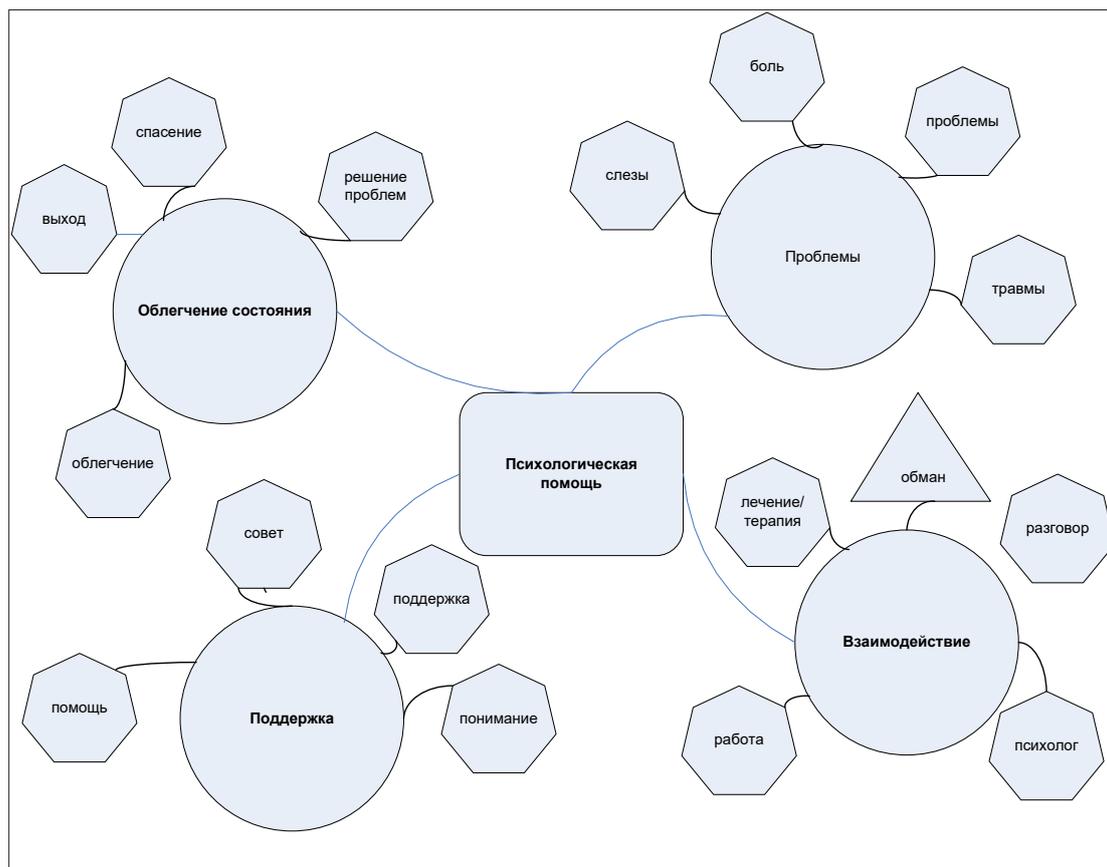


Рисунок 5. Результаты анализа подобия ассоциаций на стимул «психологическая помощь»

Обсуждение результатов

Причинами обращения к психологической помощи у молодежи может стать потребность в получении поддержки и лучшем понимании себя, у зрелых людей – потребность в получении конкретного совета и обучении. Молодыми людьми психолог больше воспринимается как наставник, а зрелыми – как эксперт. Это можно объяснить возрастными особенностями юношеского периода, когда для разрешения кризиса самоопределения, возможности личностного роста так важно встретить мудрого и принимающего наставника.

Результаты проведенного исследования показали, что юноши в целом продемонстрировали значительно меньшее доверие к психологической помощи, чем девушки, и в то же время склонны переоценивать собственный уровень психологических знаний. Девушки, в сравнении с юношами, менее склонны стигматизировать психологическую помощь, более ясно

понимают ее задачи, и уровень готовности к обращению за психологической помощью у них значительно выше, чем у юношей. Зарубежные авторы отмечают, что утрированные нормы маскулинности усиливают сопротивление мужчин в обращении к специалисту, а многие мужчины скорее начнут принимать лекарственные препараты, чем обратятся за помощью к психотерапевту (Pattyn et al., 2014).

Из полученных результатов мы можем заключить, что доверие к психологической помощи гораздо больше зависит от пола, нежели от возраста человека: женщины гораздо благосклоннее относятся к вероятности посетить психолога в трудный момент жизни. Это согласуется с данными других исследований, которые доказывают, что мужчины больше стигматизируют психологическую помощь, часто полагая, что за ней обращаются «слабые люди» либо «люди с психическими отклонениями» (Pattyn et al., 2014; Nohr et al., 2021).

Более позитивные представления о психологической помощи отмечены у студентов гуманитарных специальностей, а также у тех, кто уже имел опыт обращения к психологу. Молодые респонденты, ранее обращавшиеся к психологу, среди основных причин обращения к специалисту отмечают следующие (формулировки обобщены): «подростковый возраст», «проблемы в семье», «развод родителей», «смерть близкого человека», «побег из дома», «мама заставила», «нервные срывы», «панические атаки», «невроз, тревожное расстройство», «черная полоса в жизни», «подавленное состояние, апатия», «чувство вины, навязчивые мысли», «низкая самооценка», «отсутствие саморегуляции», «адаптационные трудности в школе», «замкнутость», «агрессивность, раздражительность», «эмоциональная нестабильность». Данные ответы демонстрируют некоторую зависимость молодых людей от родителей и значимых взрослых в принятии решения об обращении за помощью, иногда об их давлении.

Среди важных условий доверия к психологической помощи у студентов можно отметить ориентацию на рекомендации, отзывы других людей, стоимость услуг, примеры успешной работы, компетентность и профессионализм психолога. Важен возраст предполагаемого психолога – это человек средних лет: не очень молодой, но и не очень пожилой. Также для молодых людей при обращении за психологической помощью очень важны безопасность, «комфортная обстановка в помещении» и даже «наличие чая и печенек».

Изучив структурно-содержательные характеристики социальных представлений о психологической помощи, можно сделать вывод, что молодые люди не очень охотно обращаются за психологической помощью (в сравнении с людьми зрелого возраста), также они с меньшей степенью вероятности прибегнут к психологическим услугам в ситуации столкновения с трудностями. Мотивацией для психологической помощи может стать желание разобраться в себе и поиск поддержки, в то время как у взрослых людей преобладает четкий мотив чему-то научиться у психолога, освоить какой-то навык или получить конкретный совет (что, кстати, идет вразрез с этикой оказания психологической помощи).

Основу представлений о психологической помощи у студенческой молодежи составляют представления, прежде всего, о миссии и функции этой помощи: «спасти», «поддерживать», «помогать». У студентов есть понимание, что психологическая помощь осуществляется в процессе разговора (диалога), т. е. представляет собой вариант субъект-субъектного общения, а не одностороннего воздействия психолога на клиента. В периферической зоне, которая, считается, в большей мере обусловлена СМИ, общественными стереотипами звучат ассоциации, что психологическая помощь – это лечение, связана с болезнью, «не-нормой»,

нарушениями здоровья и пр. Молодежи сложно разграничить понятия «психологическая помощь» и «лечение». Также встречаются стигматизирующие установки в отношении тех, кто обращается за психологической помощью, что подтверждается в ряде зарубежных исследований (Fukuda et al., 2016; Pattyn et al., 2014).

Заключение

Социальные представления о психологической помощи проявляются в сознании студенческой молодежи через понимание возможности получить поддержку и облегчить эмоциональное состояние посредством переживания боли, слез, разбора травматических ситуаций и проблем. Психологическая помощь в имплицитной картине мира молодых людей связана с взаимодействием, основанном, прежде всего, на диалоге, уважительном отношении, но в ней также представлены и элементы недоверия, страх обмана.

Ментальные репрезентации студенческой молодежи, связанные с феноменом психологической помощи, не всегда носят положительный характер, а предубеждения, имеющиеся у некоторых юношей и девушек, препятствуют их полноценной интеграции в систему оказания психологической помощи.

На наш взгляд, полученные результаты можно использовать в построении программ оптимизации работы психологических служб для молодежи с учетом социальных представлений, а также повышения уровня доверия населения к специалистам-психологам. Поощрение обращения за психологической помощью позволит обеспечить повышение уровня доверия к психологической помощи среди молодежи, что является важной задачей для служб психологического здоровья детей и юношества. Также существует потребность в формировании теоретических основ и более высоких методологических стандартов для разработки методик, касающихся аттитудов и готовности молодежи обратиться за психологической помощью. Это обеспечит возможность сопоставления результатов, полученных на разных выборках и в различных социальных контекстах, увеличит прогностическую валидность разрабатываемых методик и программ, обеспечит своевременный доступ населения к поддержанию психологического благополучия.

Литература

- Белинская, Е. П. (2017). Социальные представления о болезни: кросскультурный анализ. В Р. В. Ершова (ред.), *Прикладная психология на службе развивающейся личности. Сборник научных статей и материалов XV научно-практической конференции с международным участием* (с. 17–21). Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет.
- Бовина, И. Б. (2010). Теория социальных представлений: история и современное развитие. *Социологический журнал*, 3, 5–20.
- Бовина, И. Б., Дворянчиков, Н. В. и Якушенко, А. В. (2018). Стигматизация и психическое здоровье: размышления с позиции психологии здоровья. В *Психическое здоровье и образование: сборник научных статей по материалам II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века»* (с. 132–134). Москва: Городец.
- Емельянова, Т. П. (2016). *Социальные представления: история, теория и эмпирические исследования*. Москва: Институт психологии РАН.
- Емельянова, Т. П. (2018). Разработка понятия социального представления – новый этап в развитии концептуального аппарата социальной психологии. В А. Л. Журавлев,

- Е. А. Сергиенко (ред.), *Разработка понятий современной психологии. Сер. «Методология, теория и история психологии»* (с. 379–400). Москва: Институт психологии РАН.
- Есипов, М. А. (2020). Об отношении молодежи к психологической помощи (на материале студентов из стран Азии, Африки и Латинской Америки, обучающихся в России). *Человеческий капитал*, 10, 102–111.
- Кузнецова, С. А. и Крюков, А. И. (2012). Факторы готовности обращения студентов на психологическую службу вуза. В *V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»*. Материалы участников съезда (Т. III, с. 198–199). Москва: Российское психологическое общество.
- Макарова, Е. Ю. (2009). *Представление о психологическом консультировании у разных социальных групп* (кандидатская диссертация). Российский государственный социальный университет, Москва.
- Нестерова, А. А. и Сулова, Т. Ф. (2015). *Конструктивистский и социально-психологический подходы к изучению факторов жизнеспособности и адаптации мигрантов*. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К».
- Тхостов, А. Ш. и Нелюбина, А. С. (2008). Обыденные представления как фактор, опосредующий поведение в ситуации болезни. *Вестник Томского государственного университета*, 317, 243–245.
- Улыбина, Е. В. и Пелевина, И. С. (2010). Моральная оценка больных: профессиональные и непрофессиональные представления о болезнях. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 7(2), 137–145.
- Шаповалов, Р. А. и Колпачников, В. В. (2019). Проблема отношения мужчин к психологической помощи. *Мир психологии*, 1, 152–164.
- Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representation. In K. Deaux, G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42–47). Oxford: Blackwell Publishers.
- Aguirre Velasco, A., Cruz, I. S. S., Billings, J., Jimenez, M., & Rowe, S. (2020). What are the barriers, facilitators and interventions targeting help-seeking behaviours for common mental health problems in adolescents? A systematic review. *BMC Psychiatry*, 20, 293. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02659-0>
- Barker, C., Pistrang, N., Shapiro, D. A., & Shaw, I. (1990). Coping and help-seeking in the UK adult population. *British Journal of Clinical Psychology*, 29(3), 271–285. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1990.tb00885.x>
- Divin, N., Harper, P., Curran, E., Corry, D., & Leavey, G. (2018). Help-seeking measures and their use in adolescents: A systematic review. *Adolescent Research Review*, 3, 113–122. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0078-8>
- Fischer, E. H., & Farina, A. (1995). Attitudes toward seeking professional psychological help: A shortened form and considerations for research. *Journal of College Student Development*, 36, 368–373.
- Fukuda, C. C., Penso, M. A., do Amparo, D. M., de Almeida, B. C., & de Aquino Moraes, C. (2016). Mental health of young Brazilians: Barriers to professional help-seeking. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 355–365. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200017>
- Haslam, N. (2003). Folk psychiatry: lay thinking about mental disorder. *Social Research*, 70(2), 621–644.

- Kushner, M. G., & Sher, K. J. (1991). The relation of treatment fearfulness and psychological service utilization: An overview. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(3), 196–203. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.22.3.196>
- Moliner, P., & Bovina, I. B. (2020). On Serge Moscovici's 95th anniversary: The theory of social representations – history, postulates and dissemination. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 17(3), 542–553. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-542-553>
- Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. In G. Duveen (Ed.), *Social representations: Explorations in social psychology* (pp. 18–77). New York: New York University Press.
- Nohr, L., Ruiz, A. L., Sandoval Ferrer, J. E., & Buhlmann, U. (2021). Mental health stigma and professional help-seeking attitudes: A comparison between Cuba and Germany. *PLoS ONE*, 16(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246501>
- Pattyn, E., Verhaeghe, M., Serucu, Ch., & Bracke, P. (2014). Public stigma and self-stigma: Differential association with attitudes toward formal and informal help seeking. *Psychiatric Services*, 65(2), 232–238. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201200561>
- Potter, J. (1996). Attitudes, social representations and discursive psychology. In M. Wetherell (Ed.), *Identities, groups and social issues* (pp. 199–173). London: Sage.
- Rochira, A., Salvatore, S., Veltri, G. A., Redd, R. R., & Lancia, F. (2020). Theory and method for the analysis of social representations. In T. Mannarini, G. Veltri, S. Salvatore (Eds.), *Media and social representations of otherness. Culture in policy making: The symbolic universes of social action* (pp. 17–38). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36099-3_2
- Rowe, S. L., French, R. S., Henderson, C., Ougrin, D., Slade, M., & Moran, P. (2014). Help-seeking behaviour and adolescent self-harm: A systematic review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(12), 1083–1095. <https://doi.org/10.1177/0004867414555718>
- Vuillot, C., Mathevet, R., & Sirami, C. (2020). Comparing social representations of the landscape: A methodology. *Ecology and Society*, 25(2), 28. <https://doi.org/10.5751/ES-11636-250228>
- Wagner, W. (2020). Social representation theory: An historical outline. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology, Social Psychology, History and Systems of Psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.606>
- Xu, Z., Huang, F., Kösters, M., Staiger, T., Becker, T., Thornicroft, G., & Rüsçh, N. (2018). Effectiveness of interventions to promote help-seeking for mental health problems: Systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine*, 48(16), 2658–2667. <https://doi.org/10.1017/S0033291718001265>
- Yee, T., Ceballos, P., & Diaz, J. (2020). Examining the psychological help-seeking attitudes of Chinese immigrants in the U.S. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42, 307–318. <https://doi.org/10.1007/s10447-020-09403-z>
- Yelpaze, I., & Ceyhan, A. A. (2019). University students' perceptions about psychological help seeking: A qualitative study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(1), 123–139. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.01.009>

Дата получения рукописи: 01.06.2021

Дата окончания рецензирования: 13.09.2021

Дата принятия к публикации: 15.09.2021

НЕСТЕРОВА А. А., ЕСИПОВ М. А.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ...

Российский психологический журнал, 2021, Т. 18, № 3, 115–129. doi: 10.21702/rpj.2021.3.8

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Информация об авторах

Альбина Александровна Нестерова – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Мытищи, Российская Федерация; Scopus Author ID: 56719360200, ResearcherID: AAD-8250-2019, SPIN-код: 2844-3800; e-mail: anesterova77@rambler.ru

Михаил Алексеевич Есипов – аспирант ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Мытищи, Российская Федерация; SPIN-код: 1764-8560; e-mail: scientia76@bk.ru

Заявленный вклад авторов

Альбина Александровна Нестерова – планирование и руководство исследованием, статистический анализ и интерпретация эмпирических данных, работа с литературой, работа с таблицами и иллюстрациями, подготовка рукописи.

Михаил Алексеевич Есипов – планирование исследования, сбор и обработка эмпирических данных, работа с литературой, подготовка иллюстраций, редактирование рукописи.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.923.33

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.9>

Развитие лидерских способностей студентов-психологов средствами психологического консультирования

Елена А. Сукнева¹ , Надежда И. Чернецкая²  , Елена А. Кедярова³ ,
Вера В. Монжиевская⁴ , Маргарита Ю. Уварова⁵ 

^{1, 2, 3, 4, 5} Иркутский государственный университет, г. Иркутск, Российская Федерация

 cherna@yandex.ru

Аннотация

Введение. Современная стратегия системы образования, декларативно нацеленная на подготовку специалистов с развитыми лидерскими способностями, фактически таких специалистов выпускает критически мало, что особенно негативно проявляется в психологическом образовании. Лидерские способности, содержательно составляющие основу для многих профессионально важных качеств психолога, у многих студентов развиты минимально, и традиционная вузовская подготовка психологов не предусматривает их целенаправленного развития. Было предпринято эмпирическое исследование, в котором мы впервые доказали, что проведение группового психологического консультирования за относительно короткий срок позволяет добиться повышения уровня лидерских способностей студентов-психологов и что эта работа может быть интегрирована в учебный процесс. **Методы.** В эмпирическом исследовании приняли участие 50 студентов, обучающихся на разных курсах очной формы бакалавриата факультета психологии Иркутского государственного университета. В исследовании были использованы следующие методы: тестовый метод многошкальных личностных опросников; развивающие, моделирующие, обучающие и аналитические методы психологического консультирования; методы непараметрической статистики (угловое преобразование Фишера). **Результаты.** В результате проведенной консультационной работы со студентами-психологами нам удалось повысить не только собственно показатель лидерских способностей, но и показатели сопряженных с ним коммуникативных и организаторских способностей, а также показатели личностных лидерских качеств (например, экстраверсии, лабильности, спонтанности). **Обсуждение результатов.** Психологическое консультирование способствует повышению уровня лидерских способностей будущих психологов: лидерские способности улучшаются как в части лидерских личностных качеств, так и в части сопряженных с лидерством коммуникативных способностей. **Заключение.** Развитие лидерских способностей будущих психологов методами психологического консультирования может и должно стать частью их профессиональной подготовки. Групповые консультационные сессии по развитию лидерских способностей могут быть реализованы как в рамках специализированных факультативов, так и в контексте дисциплин, содержание которых предусматривает развитие личности и лидерства (социальная психология, психологическое консультирование и др.).

Ключевые слова

лидерство, лидерские способности, лидерская компетентность, коммуникативные способности, организаторские способности, психологическое консультирование, групповое консультирование, развивающие методы, студенты-психологи, профессионально важные качества

Основные положения

- лидерские способности являются комплексным психологическим явлением, включающим в себя разнородные компоненты: лидерские качества и сопряженные с лидерством коммуникативные способности;
- среди студентов-психологов, независимо от этапа обучения, велика доля лиц с низким уровнем лидерских способностей;
- студенты нуждаются в организованном психологическом консультировании, которое выступает средством развития как лидерских качеств личности, так и сопряженных с лидерством коммуникативных способностей;
- групповое психологическое консультирование студентов-психологов с применением разнонаправленных методов способствует успешному развитию лидерских и коммуникативных способностей, а также изменению некоторых личностных особенностей.

Для цитирования

Сукнева, Е. А., Чернецкая, Н. И., Кедярова, Е. А., Монжиевская, В. В. и Уварова, М. Ю. (2021). Развитие лидерских способностей студентов-психологов средствами психологического консультирования. *Российский психологический журнал*, 18(3), 130–144. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.9>

Введение

Проблема развития лидерских способностей будущих психологов находится в поле зрения многих ученых и приобретает особое звучание в контексте тенденций современного образования. Современная стратегия системы образования, декларативно нацеленная на подготовку специалистов с развитыми лидерскими способностями, которые готовы проявлять инициативу, принимать решения и брать на себя ответственность, фактически таких специалистов выпускает критически мало, и это актуально для всех областей практики, где хоть сколько-нибудь требуются лидерство и социальная смелость.

Кроме того, особенно важные в сфере помогающих профессий лидерские способности именно там зачастую отсутствуют у специалистов, и даже на уровне социальных стереотипов помогающий человек – добрый, уступчивый, конформный, а ведь именно при оказании помощи от субъекта труда требуется проявлять настойчивость, вести нуждающегося за собой, порой даже показывать душевную силу личным примером. Поэтому развитие лидерских способностей в любой помогающей профессии является жизненно необходимым.

Наконец, у будущих психологов как современных специалистов, отвечающих на запросы общества, и как относящихся к разряду помогающих, лидерские способности не просто в высшей степени желательны, но крайне необходимы – они входят в перечень их профессионально важных качеств, создавая в нём своего рода фундамент: без лидерских способностей психолог не сможет управлять процессом психологической помощи, управлять конфликтами, не сможет отстаивать позицию ребенка или взрослого перед администрацией, органами власти. В итоге

лидерские способности, составляя суть едва ли не ключевой профессиональной психологической компетенции, практически не учитываются в процессе вузовской подготовки психологов.

В контексте проблемы развития лидерских способностей будущих психологов разбора требует и содержание понятия «лидерские способности», ведь, несмотря на большое количество исследований лидерства, его критерии, составляющие, а также его конкретные проявления (лидерские способности, лидерские качества, лидерская компетентность) рассматриваются очень по-разному. Так, например, Шпак (2017) в контексте проблем лидерства опирается именно на лидерские качества и именно их считает необходимым развивать, подчеркивая интраприроду лидерства. В наших ранних исследованиях также есть тенденция рассматривать лидерские качества с личностных позиций, в связи с ценностно-смысловыми ориентациями (Уварова и Кедярова, 2014; Чернецкая, 2016). При этом Базунова (2017) и Морозова (2017) рассматривают лидерство и лидерские способности через понятие «социальное лидерство», доказывая, что именно социальное лидерство необходимо современным специалистам системы «человек – человек» и что именно его нужно развивать на самых ранних этапах получения образования, в том числе через проектную деятельность. Moysa, Chamorro, Reparaz, & Mora (2020) рассматривают лидерство через лидерскую компетентность, показывая ее развитие на примере будущих инженеров добывающей отрасли. То же делает Hayitov (2020), выделяя уровни коммуникативной компетентности. Исследователи из Китая Mao, Chiang, Chen, Wu, & Wang (2019) также изучили именно лидерскую компетентность и обнаружили, что ее индикатором являются лидерское «самосохраняющее» поведение и действия в команде. Авторы рассматривают лидерскую компетентность как фактор психологической безопасности человека. Обобщающий подход, в котором изучаются не разные стороны лидерства, а лидер в целом, также довольно популярен: Шингаев, Симагина и Нырова (2020) указывают на роль эмоционального интеллекта в личности лидера, Thorougheed & Sawyer (2018) эмпирически выявляют харизматический, идеологический и прагматический стили лидера, Lin, Scott, & Matta (2019) [пишут о «темной» стороне личности лидера](#), а Mahasneh, Alwan, & Al-Rawwad (2019) рассматривают феномен лидерства в студенческой среде с учетом фактора перфекционизма.

В результате теоретического анализа мы опирались на следующее содержание понятия «лидер»: авторитетная личность, обладающая познавательным, ценностным, творческим, коммуникативным потенциалами, реализующая в процессе деятельности свое мотивационное стремление быть лидером и действовать как лидер (Кайгородов и Демин, 2018). Однако в контексте нашего исследования мы считаем более целесообразным конкретизировать лидерство именно до лидерских способностей: именно их Аспанова (2017), Карпова (2012), Рябышева (2014), Сердюк и Кривцова (2014), Соловьева (2008) считают ядром лидерства, главным эмпирическим его проявлением, сочетающим как личностный компонент (экстраверсию, адекватную тревожность, коммуникативную лабильность и др.), так и проявления в коммуникации в виде способности эффективно общаться, эффективно управлять общением и организовывать его.

Конкретизируя же лидерские способности как часть профессионально важных качеств, мы опираемся на труды Быковой (2015), Давлетовой (2007), Денисовой, Костаковой и Кузьмичева (2017), Мусаевой (2016), которые в том или ином контексте указывают на центральное место лидерских способностей в структуре личности помогающих специалистов в целом и психологов в частности. Рекешева (2008) отдельно указывает на то, что коммуникативные и лидерские способности выступают фактором формирования профессиональной готовности психолога. Об этом же пишут Фомина (2009), Хапачева (2015), которые раскрывают среди прочего как динамику развития коммуникативных и лидерских способностей в процессе

профессионального обучения психологов, так и условия этого развития у психологов и у педагогов-психологов. В работе Наумовой, Баранова и Тараканова (2015) можно найти аналогичные данные для дефектологов и специальных психологов.

В литературе убедительно показано, что молодые психологи очень часто испытывают трудности в своей профессиональной деятельности, связанные с недостаточным уровнем лидерских способностей: боятся выступать на публике, проявлять инициативу в общении, брать за новые коммуникативные и организаторские задачи, брать на себя ответственность в коммуникации, реализовывать управляющее общение. Давлетова (2007) отмечает, что оптимальным для развития лидерских способностей является именно студенческий возраст, т. к. в данный период строятся профессиональные и жизненные планы, складывается мировоззрение и определяются основные идеалы.

Разработок же касательно непосредственно методов, технологий, средств развития лидерских способностей у будущих психологов крайне мало. Тетенькин (2012) пишет о том, что консультирование по вопросам управления общением и лидерским способностям является важной задачей среди всех задач психологической службы вуза. Phillips et al. (2017) представили уникальную работу именно по психологическому консультированию психологов по проблемам лидерства, в котором они показали методы и успешные итоги своей работы по развитию лидерской компетентности и сопряженных с ней коммуникативных способностей средствами психологического консультирования. В частности, авторы показали, что психологическое консультирование повышает социальную справедливость и культурную отзывчивость лидеров (Phillips et al., 2017). В остальном методы развития лидерских способностей выглядят в литературе разрозненно, поэтому мы посчитали целесообразным в нашей работе применить методы именно психологического консультирования, полагая, что оно хорошо вписывается в образовательную практику подготовки психологов, соответствует самому содержанию лидерских способностей, даст возможность будущим психологам не только раскрыть их лидерский потенциал, но и приобрести сопряженные с лидерством коммуникативные способности, продвинуться в своих лидерских качествах в сторону большей профессиональной психологической готовности.

Методы

В течение трех лет (2017–2020 гг.) на базе факультета психологии Иркутского государственного университета проводился систематический мониторинг лидерских способностей студентов разных курсов. По обобщенным данным можно утверждать, что в среднем на каждом потоке очной формы обучения около 30–40 % студентов показывают низкий или ниже среднего уровень развития лидерских способностей, причем эта усредненная доля к старшим курсам статистически достоверно не меняется (отчасти поэтому первоначально планируемое лонгитюдное исследование развития лидерских способностей будущих психологов на разных этапах обучения, результаты которого были неутешительны, перешло в экспериментальное исследование по развитию лидерских способностей у студентов-психологов смешанных курсов). В исследовании по развитию лидерских способностей средствами психологического консультирования приняли участие 50 студентов-психологов, обучавшихся на разных курсах очной формы бакалавриата. Средний возраст испытуемых – 19 лет.

Группа для проведения психологического консультирования была сформирована из числа испытуемых, обнаруживших средний (с тенденцией к низкому) и низкий уровни развития лидерских способностей на момент обследования (для удобства в дальнейшем мы будем ее называть

группой студентов-психологов с низким уровнем развития лидерских способностей). Со студентами, показавшими высокий и средний уровни развития лидерских способностей, развивающая работа не проводилась (хотя это возможно и даже целесообразно, но ее содержание будет совсем иным).

Был использован тестовый метод личностных опросников, реализованный посредством следующих методик: 1) опросник «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого (Фетискин, Козлов и Мануйлов, 2002); 2) опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского, В. А. Федоришина (Фетискин и др., 2002); 3) «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л. Н. Собчик (Собчик, 2003). Отметим здесь, что сами Е. Жариков и Е. Крушельницкий отмечали сопряженность лидерских способностей с коммуникативными и организаторскими склонностями, что позволяет нам считать совместное использование этих методик не только уместным, но и желательным. Методики были предложены испытуемым студентам-психологам на «входном» этапе – до какой-либо психологической работы по развитию лидерских способностей, и на «выходе» – после окончания психологического консультирования.

Для оценки эффективности психологического консультирования нами был использован метод углового преобразования Фишера (F^*), который подходит для оценки достоверности сдвигов процентных долей.

В нашей работе мы применили групповое психологическое консультирование, поскольку развитие лидерских способностей наиболее эффективно в групповом формате, ведь будущие психологи в групповом консультировании тренируют весь комплекс профессионально важных коммуникативных качеств (эмпатию, рефлексивность, доверие). В группе студенты учатся взаимодействовать друг с другом, в атмосфере безопасности исследуют свои коммуникативные пределы и ограничения. Другая уникальная ценность группового консультирования для будущих психологов заключается в том, что оно предлагает им шанс стать участником процесса роста другого человека. Поскольку в группе представлены все возможности для взаимодействия, участники могут выражать себя и быть услышанными, могут помогать друг другу на пути обретения самопонимания и самопринятия. Групповые консультации проводились двумя преподавателями факультета психологии Иркутского государственного университета, имеющими как общее профессиональное психологическое образование, так и специализированную подготовку по психологическому консультированию, по развитию личной эффективности и по консультационной супервизии.

Методологической и методической базой консультирования по развитию лидерских способностей для нас послужили труды Абрамовой (2018), Гранько (2015), Наумовой и др. (2015), Мусаевой (2016), Соловьевой (2008), на основе которых были сформулированы следующие принципы психологического консультирования по вопросам лидерских способностей: 1) лидерские способности необходимо развивать в ситуации успешно реализуемого лидерского поведения; 2) в личности, которая на протяжении продолжительного времени исполняет роль лидера, могут формироваться и закрепляться требуемые для этого черты (то, что было социальной ролью, становится частью Я); 3) лидерские способности – социальное явление, поэтому освоение лидерских моделей поведения быстрее происходит в процессе группового консультирования; 4) комплексное развитие лидерских способностей должно осуществляться в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности, связанных с выполнением лидерских функций в нестандартных ситуациях.

В ходе реализации психологического консультирования были применены такие методы консультирования, как развивающие (беседа с технологиями активного и пассивного слушания, открытых и закрытых вопросов, психодрама), моделирующие (ролевые игры, дискуссии,

дебаты), обучающие (упражнения социально-психологического тренинга), аналитические (анализ и интерпретация проявлений в поведении участников консультирования).

В консультационной работе мы продвигались от структурирования проблемы лидерских способностей и обозначения трудностей в их реализации к определению желаемого результата, выработке альтернативных решений, их обобщению и закреплению лидерских способностей в профессиональной деятельности.

Задачи предпринятой консультационной работы были следующими: 1) формирование представлений о лидерстве как групповом процессе на основе собственного эмпирического опыта взаимодействия и работы в команде; 2) самоанализ лидерского потенциала и лидерских способностей; 3) расширение представлений о значимости лидерских способностей как важнейшем ресурсе будущего психолога, повышение мотивации к лидерству; 4) формирование умения творчески действовать в нестандартных ситуациях; 5) приобретение навыков лидерского межличностного общения, организаторских способностей, умения отстаивать свою точку зрения. Для обогащения содержания кейсовой части психологического консультирования использовались разработки Анопченко и др. (2019).

Продолжительность групповых консультаций составляла 11 занятий-консультаций, 2 раза в неделю (каждое занятие по 2,5 часа).

Подробнее методы и этапы консультационной работы со студентами-психологами представлены в (табл. 1).

Таблица 1

Структура группового психологического консультирования по развитию лидерских способностей студентов-психологов

<u>Название этапа</u>	<u>Цель этапа</u>	<u>Психологические методы и технологии</u>	<u>Количество консультаций</u>
Структурирование и выделение проблемы	Выявление проявлений низкого уровня развития лидерских способностей	1. Тестирование. 2. Беседа с применением техник: – установление контакта (подстройка на невербальном и вербальном уровнях); – активное слушание; – дискуссии; – резюмирование	Групповая консультация – 1

Таблица 1			
Структура группового психологического консультирования по развитию лидерских способностей студентов-психологов			
<u>Название этапа</u>	<u>Цель этапа</u>	<u>Психологические методы и технологии</u>	<u>Количество консультаций</u>
Определение желаемого результата	Информирование участников о лидерских способностях, обсуждение путей развития лидерских способностей. Обсуждение представлений о желаемых результатах	1. Дебаты. 2. Тематическая беседа с использованием техник: – эмпатия; – открытые и закрытые вопросы; – психодраматические методы; – невербальное воздействие; – рефлексивное слушание; – информирование	Групповая консультация – 1
Выработка альтернативных решений в развитии лидерских способностей	Развитие лидерских способностей	1. Упражнения социально-психологического тренинга. 2. Техники психодрамы. 3. Ролевые игры	Групповые консультации – 5
Деятельностный (деятельность студентов-психологов вне консультативного процесса по закреплению приобретенных навыков лидерства)	Закрепление полученных знаний, умений и навыков для развития лидерских способностей в профессиональной и повседневной жизни будущих психологов	Участники в повседневной жизни реализуют опыт, полученный в процессе группового психологического консультирования	3 недели

Таблица 1

Структура группового психологического консультирования по развитию лидерских способностей студентов-психологов

<u>Название этапа</u>	<u>Цель этапа</u>	<u>Психологические методы и технологии</u>	<u>Количество консультаций</u>
Обобщение	Оценить уровень достижения цели психологического консультирования и обобщить достигнутые результаты, формирование лидерского самосознания	1. Беседа с использованием техник: – эмпатия; – открытые и закрытые вопросы; – отражение чувств; – невербальное воздействие; – самораскрытие; – резюме; – свободная ассоциация; – дискуссия; – обсуждение. 2. Тестирование. 3. Анализ полученных результатов	Групповая консультация – 1

Таким образом, была организована и реализована работа по психологическому консультированию будущих психологов с низким уровнем лидерских способностей, нацеленная на развитие этих способностей.

Результаты

Сдвиги в процентных долях по результатам психологического консультирования отражены на рисунках 1–3. По результатам контрольного среза видно, что слабо выраженные лидерские способности уменьшились в группе в 4 раза (с 48 % до 12 %), средне выраженные лидерские способности увеличились с 52 % до 62 %, сильно выраженные лидерские способности появились у 6 испытуемых, хотя на начальном этапе в этой специально созданной группе таковых вообще не было.

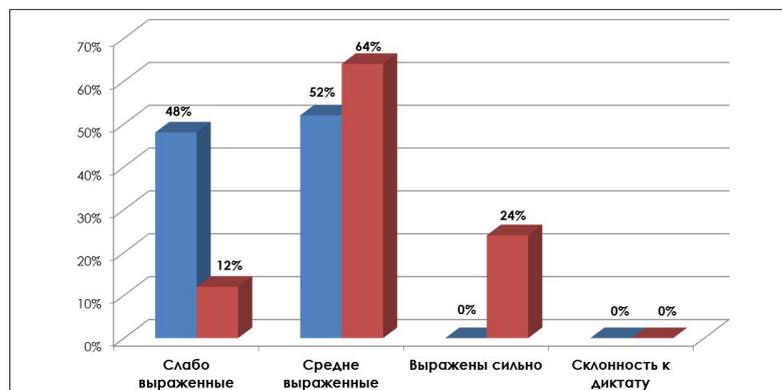


Рисунок 1. Сдвиг в уровнях лидерских способностей по методике Е. Жарикова и Е. Крушельницкого

Примечание: здесь и далее на рисунках первые столбцы – результаты первичной диагностики, вторые – вторичной.

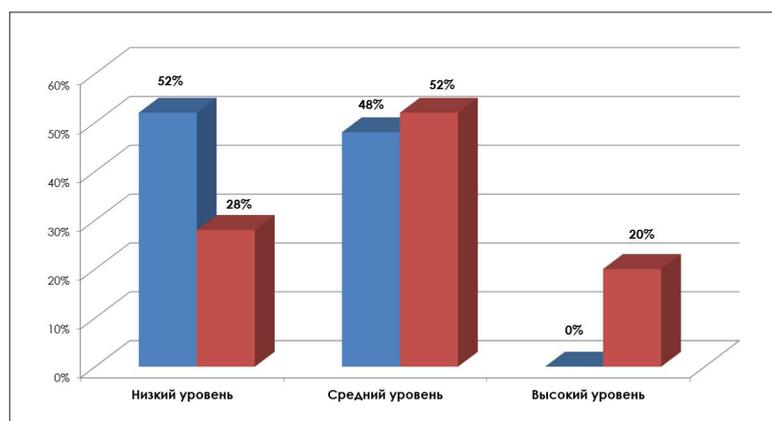


Рисунок 2. Сдвиг в уровнях коммуникативных умений как индикатора лидерских способностей

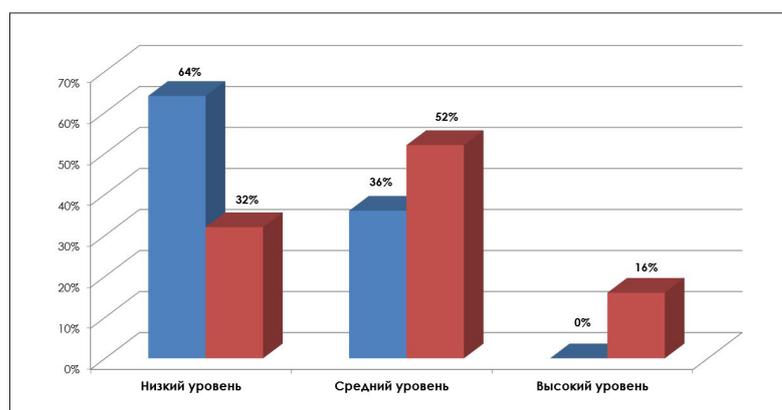


Рисунок 3. Сдвиг в уровнях организационных умений как индикатора лидерских способностей

Как видим, лидерские способности оказались довольно пластичными с точки зрения развития в психологическом консультировании: студенты-психологи повысили способность управлять группой, теперь они могут ставить более четкие цели и задачи в проблемной коммуникации, проявлять лидерскую инициативу. Они в целом стали более инициативны и активны в общении, приобрели мотивацию к лидерству, оно стало для них привлекательным. Податливость лидерских способностей изменениям в нашем исследовании можно объяснить как их включенностью в решение психологических задач, стоящих перед студентами (консультационных, тренинговых и др.), так и множественными связями с другими коммуникативными и эмоциональными качествами студентов, так что практически любое воздействие на эмпатию, рефлексию, эмоциональный интеллект развивает и лидерские способности.

Среди уровней коммуникативных способностей в одинаковой степени изменились показатели низкого и среднего уровня: низкий уменьшился с 52 % до 28 %, средний увеличился с 48 % до 72 %. После консультирования у 5 студентов-психологов был обнаружен высокий уровень коммуникативных способностей, которого не было в группе до консультационной работы.

Анализируя изменения по организационным способностям, можно отметить, что количество студентов с низким уровнем этих способностей уменьшилось в 2 раза (с 64 % до 32 %), количество студентов со средним уровнем увеличилось с 36 % до 52 %. Высокий уровень организационных способностей не наблюдался ни у кого во время первичной диагностики, после контрольного среза он обнаружен у 4 человек, что составляет 16 % от выборки.

Таким образом, в результате психологического консультирования, посвященного развитию лидерских способностей студентов-психологов, мы обнаружили значимые улучшения в коммуникативных и организаторских способностях, так что, вероятно, их правомерно считать компонентами лидерства или использовать как его индикаторы. Студенты-психологи развили способности не только управлять общением, но и решать коммуникативно-организаторские профессиональные задачи, уверенно работать с группой, проявлять инициативу в проблемном профессиональном общении.

Разумеется, проблема структуры лидерских способностей может быть изучена отдельно с применением факторного и кластерного анализа, однако в нашем случае мы направили фокус исследования именно на проверку принципиальной «развиваемости» лидерских способностей будущих психологов средствами психологического консультирования и называем коммуникативные и организаторские способности, а также лидерские качества личности компонентами лидерских способностей и их индикаторами до некоторой степени условно, отдавая себе отчет в том, что уточнение этого тезиса требует специального исследования.

Достоверность сдвигов подтверждена при помощи углового преобразования Фишера (табл. 2). Из таблицы видно, что все различия до и после проведения психологического консультирования статистически значимы, при этом коммуникативные способности в структуре лидерских способностей показали сдвиг даже на однопроцентном уровне значимости ошибки, что может быть связано как с их большей пластичностью, податливостью развивающим воздействиям, так и с тем, что групповые методы консультационной работы, включавшие в себя элементы социально-психологического тренинга, адресно направлены именно на коммуникацию и уже затем на лидерство как один из ее продуктов. Далее представлены сдвиги по процентным долям испытуемых, показавших значимые изменения отдельных личностных качеств по ИТО в результате консультирования (табл. 3).

Таблица 2		
Показатели статистически значимых и незначимых результатов развития лидерских способностей		
<u>Показатели лидерских способностей</u>	<u>Статистически значимые</u>	<u>Статистически незначимые</u>
Лидерские качества	$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 2,29; p \leq 0,05$	
Коммуникативные способности	$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 2,53; p \leq 0,01$	
Организаторские способности		$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,89; p \leq 0,05$

Таблица 3	
Статистическая оценка сдвигов по личностным коррелятам лидерских способностей студентов-психологов в результате психологического консультирования (по методике ИТО)	
Доля испытуемых с высокой экстраверсией (увеличилась)	$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,68; p \leq 0,05$
Доля испытуемых с высокой тревожностью (уменьшилась)	$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,72; p \leq 0,05$
Доля испытуемых с высокой лабильностью (увеличилась)	$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,89; p \leq 0,05$
Доля испытуемых с высокой спонтанностью (увеличилась)	$\varphi^*_{\text{ЭМП}} = 1,83; p \leq 0,05$

Снижение уровня тревожности, повышение по шкалам лабильности, экстраверсии и спонтанности после проведения психологического консультирования свидетельствует о том, что нам удалось не только простимулировать собственно лидерские способности, но и создать толчок для развития соответствующих им личностных лидерских качеств. Разумеется, многие личностные качества не могли быть изменены кардинальным образом в одной серии психологических консультаций по целому ряду очевидных причин, и поэтому самые глубокие интроверты так и остались интровертами, сверхсензитивные личности также остались таковыми. Однако нам удалось добиться значимых сдвигов по некоторым уровням этих личностных качеств лидера: увеличить долю лиц с экстраверсией, уменьшить долю лиц с высокой тревожностью, увеличить долю лиц с высокой спонтанностью. Если использовать ИТО как метод контроля эффективности развивающей работы с лидерскими способностями, то именно названные шкалы будут наиболее индикаторными.

Обсуждение результатов

В результате проведенной консультационной работы со студентами-психологами нам удалось повысить не только собственно показатель лидерских способностей, как он существует в традиционном виде по методике Е. Жарикова и Е. Крушельницкого, но и показатели сопряженных с ним коммуникативных и организаторских способностей, а также показатели четырех индикаторных личностных лидерских качеств. Это косвенно указывает на интегральную природу лидерских способностей по отношению к некоторым отдельным коммуникативным способностям и лидерским качествам личности.

После проведения психологического консультирования студенты-психологи обладают большей коммуникативной инициативностью, самокритичностью и коммуникативной выносливостью, они легче управляют общением в личных и профессиональных ситуациях, могут брать на себя роль лидера в коммуникативной ситуации. Будущие психологи научились отстаивать свою точку зрения, явным образом обозначать свою позицию. Лидерство для них стало привлекательнее, они поняли, какие профессиональные задачи можно с его помощью решать (в частности, привлекательным стало выглядеть лидерство в психологической помощи детям и взрослым: оно стало пониматься как инструмент оказания воздействия, как средство управления профессиональным общением при решении профессиональных задач). Выражен и творческий эффект работы по развитию лидерских способностей средствами психологического консультирования: студенты-психологи стали более свободно смотреть на профессиональные проблемные ситуации, видеть роль лидерства в установлении профессионального контакта, принимать на себя роль лидера в психодиагностической, психопрофилактической, психокоррекционной работе, а также в психологическом обучении как направлению работы практического психолога. По оценкам самих участников, психологическое консультирование способствовало снижению тревожности по вопросам лидерства в группе, помогло осознать текущие потребности и перспективы, повысить уверенность в себе за счет того, что в рамках психологического консультирования была создана возможность передачи опыта лидерства. Всё это в совокупности, по субъективным оценкам участников и по данным психодиагностическим замерам, способствовало снятию напряженности, помогло в формировании осознанного подхода к лидерству.

Заключение

Исследование показало, что психологическое консультирование с применением моделирующих, развивающих, обучающих и аналитических методов способствует повышению уровня лидерских способностей будущих психологов, что выражается в комплексном улучшении как собственно лидерских способностей, так и сопряженных с лидерством других коммуникативных и организаторских способностей, а также лидерских личностных качеств. Полученные результаты могут быть использованы при организации сопровождения образовательного процесса будущих психологов: с их помощью могут быть созданы учебные курсы по развитию профессионально важных личностных качеств, специализированные факультативы по развитию психологического самоменеджмента и лидерства в психологической профессии; данные могут быть использованы в практикуме по психологическому консультированию и социальной психологии. Кроме того, результаты исследования могут лечь в основу факультативных психологических тренингов для будущих специалистов других помогающих профессий (социальных работников, врачей и др.).

Литература

- Абрамова, Г. С. (2018). *Практическая психология*. Москва: Прометей.
- Анопченко, Т. Ю., Григан, А. М., Лысоченко, А. А., Чернышев, М. А., Темирканова, А. В., Новосельцева, Л. А., ... Прядко, М. А. (2019). *Менеджмент: кейсы, тренинги, деловые игры: Практикум* (4-е изд., стер.). Москва: Дашков и К.
- Аспанова, Г. Р. (2017). Сущность понятия «лидерские способности». В С. С. Чернов (ред.), *Обучение и воспитание: методика и практика 2016/2017 учебного года* (с. 126–130). Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества.
- Базунова, А. Г. (2017). Международный опыт эффективного развития социального лидерства в образовательной сфере. В Т. Н. Гуцина (ред.), *Социальное лидерство в образовательной среде* (с. 17–22). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
- Быкова, Е. А. (2015). Особенности профессионально важных качеств психолога. *Вестник Шадринского государственного педагогического института*, 3, 108–115.
- Гранько, А. С. (2015). Психологическое консультирование как вид психологической помощи. *Диалог наук в XXI веке*, 1(2), 14–16.
- Давлетова, А. И. (2007). *Развитие лидерских качеств студентов педагогического вуза* (кандидатская диссертация). Московский психолого-социальный институт, Москва.
- Денисова, Е. А., Костакова, И. В. и Кузьмичев, С. А. (2017). Психологическое сопровождение профессионального становления студентов-психологов. *Российский психологический журнал*, 14(2), 135–150. <https://doi.org/10.21702/rpj.2017.2.8>
- Кайгородов, Б. В. и Демин, Н. С. (2018). Исследование лидерских способностей у студентов. В И. А. Еремицкая, О. А. Халифаева (сост.), *Весенние психолого-педагогические чтения* (с. 77–79). Астрахань: Астраханский государственный университет.
- Карпова, Л. Г. (2012). Сущность лидерских способностей. В А. Э. Еремеев (ред.), *Наука и общество: проблемы современных исследований* (с. 351–355). Омск: НОУ ВПО «ОмГА».
- Морозова, Е. Н. (2017). Проектная деятельность как средство развития социального лидерства студентов педагогического колледжа в рамках междисциплинарного курса «Теоретические и методические основы театрализованной деятельности детей». В Т. Н. Гуцина (ред.), *Социальное лидерство в образовательной среде* (с. 149–153). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
- Мусаева, Т. (2016). Развитие лидерских качеств у студентов в процессе вузовского образования. В *Современные научно-практические решения и подходы* (с. 55–60). Уфа: Инфинити.
- Наумова, Т. А., Баранов, А. А. и Тараканов, Я. Л. (2015). Развитие лидерских качеств личности у студентов вуза. *Интернет-журнал Науковедение*, 7(4), 127.
- Рекешева, Ф. М. (2008). Профессионально важные качества и умения психолога как фактор его профессиональной готовности. *Вестник Новгородского государственного университета*, 45, 13–16.
- Рябышева, Ю. Ю. (2014). Сущностно-содержательная характеристика понятия «лидерские способности». В *Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности* (с. 154–160). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс».
- Сердюк, И. И. и Кривцова, М. Ф. (2014). Проблемы формирования лидерских способностей. *Научно-методический электронный журнал Концепт*, S30, 41–45.

- Собчик, Л. Н. (2003). *Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики*. Санкт-Петербург: Речь.
- Соловьева, О. В. (2008). *Психология лидерства: учебное пособие*. Ставрополь: СГУ.
- Тетенькин, Б. С. (2012). Консультирование как важнейшая функция психологической службы вуза. *Вятский медицинский вестник*, 2, 66–69.
- Уварова, М. Ю. и Кедрова, Е. А. (2014). Исследование личностной тревожности и мотивации достижения у студентов-первокурсников. *Известия ИГУ. Серия Психология*, 8, 74–86.
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В. и Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института Психотерапии.
- Фомина, Л. Ю. (2009). Развитие профессионально важных качеств студентов-психологов в процессе профессионального обучения. *Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика*, 2, 48–52.
- Хапачева, С. М. (2015). Условия развития лидерских качеств в процессе профессиональной подготовки будущих психологов и педагогов-психологов. В *The Seventh international conference on Eurasian scientific development: Proceedings of the conference* (pp. 113–117). Vienna: «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH.
- Чернецкая, Н. И. (2016). Особенности ценностно-смысловой сферы личности у представителей профессий системы «человек – человек». *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, 16, 57–66.
- Шингаев, С. М., Симагина, И. К. и Нырова, И. В. (2020). Эмоциональный интеллект как важное качества лидера в образовании. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, 3, 640–647. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-25>
- Шпак, Т. К. (2017). Условия эффективности развития лидерских качеств обучающихся. В Т. Н. Гущина (ред.), *Социальное лидерство в образовательной среде* (с. 178–184). Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
- Hayitov, O. E. (2020). Levels of leader psychological competence. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(10), 99–103.
- Lin, S.-H., Scott, B. A., & Matta, F. K. (2019). The dark side of transformational leader behaviors for leaders themselves: A conservation of resources perspective. *Academy of Management Journal*, 62(5). <https://doi.org/10.5465/amj.2016.1255>
- Mahasneh, A. M., Alwan, A. F., & Al-Rawwad, Th. M. (2019). The level of multidimensional perfectionism and motivational orientation among undergraduate students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 94–114. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0208>
- Mao, J.-Y., Chiang, J. T.-J., Chen, L., Wu, Y., & Wang, J. (2019). Feeling safe? A conservation of resources perspective examining the interactive effect of leader competence and leader self-serving behavior on team performance. *Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 52–73. <https://doi.org/10.1111/joop.12233>
- Moya, B. L., Chamorro, R. M., Reparaz, C., & Mora, P. (2020). Assessing the leadership competence of Master of Science in mining engineering students. *Engineering Studies*, 12(3), 218–226. <https://doi.org/10.1080/19378629.2020.1821696>
- Phillips, J. C., Hargons, C., Chung, Y. B., Forrest, L., Oh, K. H., & Westefeld, J. (2017). Society of counseling psychology leadership academy: Cultivating leadership competence and community. *The Counseling Psychologist*, 45(7), 965–991. <https://doi.org/10.1177/0011000017736141>

Thoroughgood, C. N., & Sawyer, K. B. (2018). Who wants to follow the leader? Using personality and work value profiles to predict preferences for charismatic, ideological, and pragmatic styles of leading. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 181–202. <https://doi.org/10.1007/s10869-016-9486-1>

Дата получения рукописи: 30.03.2021

Дата окончания рецензирования: 30.09.2021

Дата принятия к публикации: 05.10.2021

Информация об авторах

Елена Александровна Сукнева – аспирант факультета психологии, ассистент кафедры педагогической и возрастной психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Российская Федерация; SPIN-код: 2087-2921; e-mail: Lena_Sukneva@mail.ru

Надежда Игоревна Чернецкая – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической и возрастной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Российская Федерация; ResearcherID: O-7041-2018, SPIN-код: 7003-6678; e-mail: chern@yandex.ru

Елена Александровна Кедярова – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогической и возрастной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Российская Федерация; ResearcherID: AVB-6964-2021, SPIN-код: 7434-3863; e-mail: kedu_72@mail.ru

Вера Владимировна Монжиевская – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической и возрастной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Российская Федерация; SPIN-код: 9971-3647; e-mail: vvm.kpgt@mail.ru

Мargarита Юрьевна Уварова – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической и возрастной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, Российская Федерация; SPIN-код: 8195-8165; e-mail: uv-marg@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Елена Александровна Сукнева – разработка гипотезы исследования, проведение эмпирического исследования, обработка и интерпретация результатов, подготовка текста статьи (40 %).

Надежда Игоревна Чернецкая – разработка концепции исследования, методологическое руководство (25 %).

Елена Александровна Кедярова – теоретический анализ литературы по проблеме исследования (15 %).

Вера Владимировна Монжиевская – организация исследования, работа с текстом статьи по отдельным методикам (10 %).

Мargarита Юрьевна Уварова – теоретическая и методическая работа по понятийному аппарату исследования, работа по списку литературы (10 %).

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9.072.59

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>

Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей

Виктор П. Шейнов¹ , Антон С. Девицын² 

¹ Республиканский институт высшей школы, г. Минск, Республика Беларусь

² Белорусский государственный университет, г. Минск, Республика Беларусь

✉ sheinov1@mail.ru

Аннотация

Введение. Зависимость от социальных сетей – одна из самых массовых немедицинских зависимостей. Многочисленные отрицательные последствия для ее жертв создали психологическую проблему, что сделало актуальным изучение факторов зависимости от социальных сетей. Ввиду отсутствия исследований этих факторов, проблему может разрешить соответствующая модель, разработка которой является целью статьи. Гипотеза исследования: главенствующую роль в модели играет «психологическое состояние» пользователя социальной сети. **Методы.** Факторная структура зависимости от социальных сетей изучается посредством эксплораторного и конфирматорного анализа (инструменты *jamovi* платформы R), непараметрическими корреляциями Кендалла и параметрическими Пирсона (пакет SPSS-22). Респонденты: 618 пользователей сетей (430 женщин 16–76 лет ($M = 37,01$) и 188 мужчин 16–67 лет ($M = 31,3$)). **Результаты и их обсуждение.** Показано, что модель зависимости от социальных сетей включает три фактора: «психологическое состояние», «коммуникация», «получение информации». Показатель надежности модели = 0,828 ($p\text{-value} < 0,001$). Гипотеза исследования подтвердилась. При этом корреляции фактора «психологическое состояние» с тревожностью, депрессией, одиночеством, экстраверсией, самооценкой, удовлетворенностью жизнью (тесно связанными с зависимостью от социальных сетей) превышают корреляции других факторов и опросника в целом. Большая, чем у мужчин, зависимость женщин от социальных сетей объясняется более сильными корреляциями их фактора «психологическое состояние» с вышеперечисленными состояниями и свойствами личности. Для разных социумов модель зависимости от социальных сетей может иметь принципиально отличающуюся факторную структуру. Проведенный анализ показал, что построенная трехфакторная модель зависимости от социальных сетей обладает высокой степенью надежности; модель адекватно описывает сущность этой зависимости и может быть использована в изучении теоретического и практического аспектов данной проблемы.

Ключевые слова

социальные сети, зависимость, опросник зависимости, последствия зависимости, факторная модель, психологическое состояние, коммуникация, получение информации, свойства личности, фактор пола

Основные положения

- построена трехфакторная модель зависимости от социальных сетей, включающая факторы «психологическое состояние», «коммуникация», «получение информации»;
- главенствующую роль в модели играет фактор «психологическое состояние», объясняющий основную мотивацию пользователя социальной сети;
- большая зависимость женщин от социальных сетей объясняется более сильными связями у них фактора «психологическое состояние» с состояниями и свойствами личности, тесно связанными с зависимостью от социальных сетей;
- факторная модель обладает высокой степенью надежности;
- модель объясняет сущность зависимости от социальных сетей и может быть использована в изучении теоретического и практического аспектов данной проблемы.

Для цитирования

Шейнов, В. П. и Девицын, А. С. (2021). Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей. *Российский психологический журнал*, 18(3), 145–158. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.3.10>

Введение

Социальные сети занимают всё больше места в повседневной жизни современных людей, и многие тратят сейчас на онлайн-общение больше времени, чем на личное общение.

Использование социальных сетей стремительно растет, и уже охватило более трети населения мира. Число пользователей социальных сетей ежегодно увеличивается на 10%. При этом в условиях пандемии COVID-19 люди стали больше времени проводить в социальных сетях (Kashif, A.-U.-R., & Javed, 2020). Так, если до пандемии максимум времени нахождения в социальных сетях приходился на воскресенье (что вполне естественно), то теперь он приходится на вторник, захватывая время работы и учебы.

Социальные сети серьезно влияют на образ жизни и психологию людей. Это делает самым актуальным изучение данного явления и его влияния на все стороны современной жизни.

В большом числе зарубежных исследований (выполненных в США, Германии, Великобритании, Китае, Республике Корея, Израиле, Турции, Афганистане, Бангладеш и др.) получены многочисленные экспериментальные результаты о зависимости от социальных сетей и ее взаимосвязях с состояниями и личностными качествами их активных пользователей.

В настоящем исследовании используются только те результаты, в достоверности которых нет сомнений, поскольку они получены в работах многих авторов. Показано, что зависимость от социальных сетей связана с депрессией и тревогой, при этом наиболее зависимые и активные пользователи социальных сетей имеют склонность быстрее вырабатывать у себя симптомы депрессии и тревоги (Шейнов, 2021).

В выборке участников исследования в Германии зависимость от Facebook оказалась связанной с нарциссизмом личности и с нарушениями психического здоровья (депрессия, тревожность

и симптомы стресса) (Brailovskaia & Margraf, 2017). Связь зависимости от социальных сетей с тревогой показана и в других работах (Liu & Ma, 2020; Baltacı, 2019). Взаимосвязь между зависимостью от социальных сетей и депрессией установлена в большом числе зарубежных исследований (Dailey, Howard, Roming, Ceballos, & Grimes, 2020; Al Mamun & Griffiths, 2019; Dalvi-Esfahani, Niknafs, Kuss, Nilashi, & Afrough, 2019).

Люди с высоким нейротизмом в большей степени испытывают негативные эмоции и социальную тревогу, поэтому они могут предпочесть онлайн-общение, в котором имеют возможность изобразить идеализированный образ себя – для поиска подтверждения этого образа, привлечения социальной поддержки и улучшения настроения. Эти мотивы приводят к более широкому использованию социальных сетей и увеличению зависимости от них (Abbasi & Drouin, 2019). Как для экстравертов, так и для невротиков получение положительных отзывов из-за повышенной активности связано с увеличением риска зависимости от социальных сетей (Marengo, Poletti, & Settanni, 2020).

Выявлено наличие отрицательной умеренной корреляции между удовлетворенностью жизнью, самооценкой и зависимостью от социальных сетей (Guven, 2019). Показано, что зависимость, например от Facebook, связана с более низкой самооценкой и отрицательно влияет на удовлетворенность жизнью (Acar, Avçilar, Yazıcı, & Bostancı, 2020; Andreassen, Pallesen, & Griffiths, 2017; Błachnio, Przepiorka, & Pantic, 2016; Şahin, 2017).

Другие исследования также показали, что чрезмерное использование социальных сетей отрицательно связано с самооценкой, а последняя – с удовлетворенностью жизнью, причем самооценка опосредует влияние зависимости от социальных сетей на удовлетворенность жизнью (Hawi & Samaha, 2017). При этом коэффициент отрицательной корреляции между уровнем самооценки и зависимостью от социальных сетей значительно выше для пользователей, у которых более 500 подписчиков (Köse & Doğan, 2019).

Выявлены наиболее важные предикторы зависимости от социальных сетей – одиночество и депрессия (Dalvi-Esfahani et al., 2019). Действительно, риск зависимости от Facebook выше, если человек испытывает одиночество (Al Mamun & Griffiths, 2019; Andreassen et al., 2017). В целом существует положительная взаимосвязь между уровнем зависимости от социальных сетей и уровнем их одиночества (Baltacı, 2019).

Перечисленные отрицательные последствия зависимости от социальных сетей (депрессия, тревога, симптомы стресса, одиночество, низкая самооценка, нейротизм и неудовлетворенность жизнью) могут приводить к виктимизации жертв этой зависимости (Шейнов, 2019а). Зависимость от социальных сетей делает индивида доступным объектом для кибербуллинга (Шейнов, 2019б) и других манипуляций в интернет-пространстве.

Таким образом, зависимость от социальных сетей создала актуальную психологическую проблему, которая ждет своего решения.

Раскрытие действующих в этой зависимости психологических механизмов может способствовать выявлению факторов данной зависимости и их роли в ней. Реализуется этот подход посредством разработки и соответствующего анализа факторной модели зависимости от социальных сетей.

Анализ современного состояния предметной области показал, что в русскоязычном социуме отсутствуют исследования о факторных моделях зависимости от социальных сетей, что (в совокупности с вышесказанным) свидетельствует об актуальности данного исследования.

Объект настоящего исследования – зависимость от социальных сетей, его предмет – факторная модель этой зависимости.

Цель исследования: выявление факторов зависимости от социальных сетей и анализ модели этой зависимости.

Целью статьи является построение и анализ факторной модели данной зависимости.

Гипотеза исследования: самое существенное влияние на зависимость индивида от социальных сетей оказывает его психологическое состояние.

Задачи исследования: 1) построить факторную модель зависимости от социальных сетей; 2) проанализировать выявленные факторы; 3) определить степень надежности построенной модели; 4) выяснить роль факторов в модели зависимости от социальных сетей; 5) выявить особенности влияния факторов у мужчин и женщин; 6) выяснить, влияет ли социум на факторную структуру модели зависимости от социальных сетей.

Поставленные задачи согласуются с целью исследования. Первые две задачи отвечают этой цели непосредственно. Следующие задачи диктуются логикой исследования: получив и проанализировав факторную модель зависимости от социальных сетей, мы должны быть уверены в ее надежности и выяснить, какова роль входящих в модель факторов, в том числе влияние на них пола испытуемых и социума, к которому те принадлежат.

Методы

Организация исследования

В исследовании согласилась участвовать большая группа активных пользователей социальных сетей в ответ на разосланное авторами *приглашение к исследованию*: «Уважаемый(ая) коллега! Приглашаем Вас принять участие в исследовании “Влияние социальных сетей на психологическое состояние их пользователей”. Ваши ответы на вопросы тестов позволят психологу обнаружить и сообщить Вам о качествах Вашей личности, о которых Вы даже не догадываетесь. Вы будете бесплатно и анонимно изучать себя, одновременно принося пользу психологической науке. Обработка Ваших ответов производится программой, поэтому Вы получите сведения о своих качествах не позднее 1 часа после отправки Вами последнего ответа. Желаем успехов в самопознании!»

На предложенные 6 тестов ответили 618 человек, в том числе 430 женщин 16–76 лет ($M = 37,01$; $SD = 9,6$) и 188 мужчин 16–67 лет ($M = 31,3$; $SD = 9,5$).

Методы исследования

За основу данной разработки принят *опросник зависимости от социальных сетей* (Шейнов и Девицын, 2021).

Уровень *тревожности и депрессии* определялись посредством «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (Hospital Anxiety and Depression Scale, HADS), разработанной А. S. Zigmond и R. P. Snaithe. Адаптация шкалы для использования в отечественной практике произведена М. Ю. Дробижевым (см. Белова и др., 2002, с. 80–82).

Удовлетворенность жизнью измерялась с помощью опросника, предложенного E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen и S. Griffin, адаптированного на русском языке и валидизированного Е. Н. Осиним и Д. А. Леонтьевым (Осин и Леонтьев, 2008).

Степень испытываемого *одиночества* была оценена с помощью «Методики диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона (Райгородский, 2002, с. 77–78).

Экстраверсия, нейротизм и социальная желательность ответов диагностировались широко известным личностным опросником Г. Айзенка EPI (см. Римский и Римский, 1995, с. 217–224),

самооценка – по методике Р. В. Овчаровой (Тест на определение самооценки у подростков..., н. д.).

Статистический анализ осуществлялся с помощью пакета SPSS-22, платформы R, инструментов на базе этой платформы (jamovi) и специализированных статистических модулей. Принят уровень значимости $p = 0,05$.

Результаты и их обсуждение

Структура этого раздела выстроена в соответствии с очередностью поставленных задач: построить факторную модель зависимости от социальных сетей; проанализировать выявленные факторы; определить степень надежности построенной модели; выяснить роль факторов в модели зависимости от социальных сетей; выявить особенности влияния этих факторов на мужчин и женщин; выяснить, влияет ли социум на факторную структуру модели зависимости от социальных сетей.

1. Построение факторной модели

Исходными материалами для построения модели послужили результаты тестирования опросником зависимости от социальных сетей (Шейнов и Девицын, 2021) 618 пользователей социальных сетей. Эти материалы исследованы методами описательной статистики и протестированы на предмет закона распределения значений.

Поскольку переменные в этом опроснике имеют одинаковые шкалы, а результат опросника – это просто их сумма, то все они укладываются в предсказуемые границы. Стандартное отклонение переменных близко к единице, что свидетельствует о группировке результатов относительно средних значений и о том, что они имеют низкую степень неопределенности, – всё это указывает на достоверность ответов испытуемых.

Распределение ответов на вопросы опросника близко к нормальному, что подтверждается графиком типа «квантиль – квантиль» и тестом Шапиро – Уилка. Сказанное свидетельствует о пригодности данных для проведения факторного анализа.

Эксплораторный факторный анализ. Эксплораторный анализ проведен с использованием платформы R, инструментов на базе этой платформы (jamovi) и специализированных статистических модулей.

Для моделирования выбран метод извлечения минимальных факторных остатков с использованием косоугольного вращения. Этот выбор обусловлен тем, что вопросы в опроснике имеют скрытые связи, а общая система далека от ортогональности.

Эксплораторный анализ дал первоначальную трехфакторную модель (представлена в таблице 1).

Таблица 1

Общая (первоначальная) трехфакторная модель

Пункты опросника	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
4	0,685		
2	0,661		

Таблица 1			
Общая (первоначальная) трехфакторная модель			
Пункты опросника	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
6	0,592		
15	0,552		
12	0,512		
1	0,507		
11	0,369		
8		0,564	
5		0,473	
3		0,380	
7		0,310	0,305
14		0,274	
10			0,644
13			0,585
9			0,421

Примечание: выделения шрифтом ранжируют переменные по степени их влияния на результат – полужирным выделено самое высокое, курсивом – самое низкое.

Полученная (первоначальная) трехфакторная модель описывает более 36 % общей дисперсии. Эту модель проверили с помощью четырех статистических тестов.

Тест *Бартлетта* показал следующее: Хи-квадрат = 2365, Df = 105, p-value < 0,001. По результатам теста можно сделать вывод о том, что модель имеет значительный «запас прочности», а показатели совместности в десятки раз превосходят те, что достаточны для успешного прохождения теста.

В тесте *Кайзера – Мейера – Олкина* получен показатель КМО = 0,915, что можно назвать «замечательным» (Kaiser, 1974, р. 33). Такое высокое значение свидетельствует о том, что полученное описание факторов является лучшим из числа возможных.

Тест *RMSEA* (среднеквадратическое отклонение аппроксимации): значение 0,0386; допустимое значение < 0,08; вывод «отлично».

В тесте *TLI/NNFI* значение 0,957; допустимое значение 0,95; вывод «отлично».

Таким образом, проверка по всем известным тестам показала надежность полученной модели.

2. Анализ выявленных факторов

Переменные (вопросы теста) распределились по 3-м факторам, малозначимые переменные на этом этапе не рассматривались. Значимые переменные (с их номерами в опроснике и содержанием) распределились следующим образом:

Фактор 1:

4. Как часто Вы используете социальную сеть, чтобы уйти от личных проблем?
2. Как часто Вы испытываете непреодолимое желание войти в социальную сеть?
6. Как часто Вы ощущаете раздражительность и беспокойство при отсутствии возможности посетить свою страницу в социальной сети?
15. Как часто Вы страдаете из-за того, что ваша любимая сеть не работает?
12. Как часто посещение социальных сетей улучшает Вам настроение?
1. Как часто Вы находитесь в непрерывном режиме «онлайн» более 2-х часов в сутки?
11. Как часто Вы можете проспать на работу, учебу после ночи, проведенной в социальной сети?

Фактор 2:

8. Как часто Вы испытываете потребность добавлять фотографии в альбом социальных сетей?
5. Как часто Вы обновляете свою страницу?
3. Как часто Вы проводите время, думая о социальной сети и составляя план действий в ней?

Фактор 3:

10. Как часто Вы все новости узнаете из социальных сетей?
13. Как часто в компании с друзьями Вы обсуждаете новости социальных сетей?
9. Как часто Вы проверяете свой телефон на предмет обновления в социальной сети?

Из этой группировки можно сделать выводы о предназначении факторов:

1. Фактор 1 – «психологическое состояние» пользователя Сети.
2. Фактор 2 – «коммуникация» пользователя Сети.
3. Фактор 3 – «получение информации» пользователем Сети.

Полученная трехфакторная модель взята за основу дальнейших исследований.

Исследование малозначимых переменных. Для подтверждения полученных результатов проведен конфирматорный анализ на мужской и женской выборках с использованием показателей факторов как сумм входящих в них переменных, а корреляции были проверены многомерным моделированием и анализами надежности.

В результате малозначимые переменные распределились следующим образом: переменная № 7 – в фактор «информация», № 14 – в фактор «психологическое состояние».

Это позволило получить модель, которая логична с точки зрения формулировки вопросов и подтверждается корреляционным анализом и многомерным моделированием.

3. Определение степени надежности построенной модели

Конфирматорный анализ *уточненной модели на общей выборке*, составленной из мужской и женской выборок, показал среднюю факторную нагрузку переменных, равную 0,561, и среднее стандартное отклонение 0,039. Тестирование модели на общей выборке показало: Хи-квадрат = 210, Df = 87, p-value < 0,001. Среднеквадратическое отклонение аппроксимации RMSEA = 0,0479, что является хорошим показателем, поскольку значительно ниже порогового значения 0,08.

Конфирматорный анализ *уточненной модели на мужской выборке* также продемонстрировал хорошую среднюю нагрузку (0,504) и среднее стандартное отклонение, равное 0,074. Тестирование модели на мужской выборке показало: Хи-квадрат = 182, Df = 87, p-value < 0,001. Среднеквадратическое отклонение аппроксимации RMSEA = 0,0764.

Конфирматорный анализ *уточненной модели на женской выборке* также показал более высокую среднюю нагрузку в 0,577 и среднее стандартное отклонение, равное 0,046. Тестирование модели на мужской выборке показало: Хи-квадрат = 184, Df = 87, p-value < 0,001. Среднеквадратическое отклонение аппроксимации RMSEA = 0,0510.

Таким образом, модель прошла все статистические тесты на общей, мужской и женской выборках. При этом показатели модели на мужской и женской выборках отличаются: на женской выборке они более стабильны, на мужской отличаются большим разбросом значений.

Надежность полученной трехфакторной модели характеризуется следующими показателями: альфа Кронбаха = 0,805, омега Макдональда = 0,828, что свидетельствует о *высокой степени надежности* модели (показатель «омега Макдональда» оказался больше показателя «альфа Кронбаха», поскольку в модели есть различные факторные нагрузки – в таких случаях альфа Кронбаха рассчитывается с занижением, а омега Макдональда показывает действительное значение альфа Кронбаха).

Представленное выше исследование первоначально было осуществлено на выборке из 514 испытуемых, затем – из 618 (этот вариант и описан выше). При росте количества респондентов показатели модели улучшились, что свидетельствует о верно сделанных предположениях при формировании модели и является дополнительным подтверждением ее статистической обоснованности.

Таким образом, проведенные анализ и тестирование построенной трехфакторной модели полностью подтвердили ее состоятельность и надежность, в том числе на данных с отличающейся структурой связей (мужская и женская выборки). Эта модель позволяет с помощью корреляционного анализа ответить на вопрос о связях зависимости от социальных сетей с состояниями и свойствами личности их пользователей.

4. Роль факторов в модели зависимости от социальных сетей

Выбор методов корреляционного анализа. Прежде чем выявлять возможные связи, необходимо определить, какие методы допустимо использовать. Ответ на этот вопрос получили с помощью одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова, проверяющего соответствие исследуемых экспериментальных выборок закону нормального распределения.

Результаты применения этого критерия показали, что распределение части изучаемых переменных отлично от нормального. Поэтому корреляции между переменными более оправдано выявлять с помощью непараметрического коэффициента Кендалла, который обнаруживает и линейные и нелинейные связи. Для сопоставления вычислили и корреляции по Пирсону.

В таблицах 2–3 представлены корреляции Кендалла выявленных факторов и опросника зависимости от социальных сетей с состояниями и свойствами личности, тесно связанными (Шейнов и Девицын, 2021) с зависимостью от социальных сетей.

Таблица 2
Корреляции Кендалла факторов зависимости от социальных сетей с состояниями и свойствами личности женщин

Факторы	I	Δ	УЖ	СОЦ	Од	Экс	Нейрот.	Ложь
Психологическое состояние	0,285**	0,256**	-0,169**	-0,089**	0,206**	0,281**	-0,096**	-0,072*
Коммуникация	0,130**	0,094**	-0,056	0,004	0,047	0,149**	0,107**	-0,009
Информация	0,176**	0,108**	-0,071*	-0,057	0,114**	0,173**	-0,047	-0,090*
Зависимость от соцсетей	0,249**	0,200**	-0,135**	-0,061	0,168**	0,251**	-0,045	-0,072*

Примечание (обозначения в таблицах 2–3): I – тревожность, Δ – дисперсия, УЖ – удовлетворенность жизнью, СОЦ – самооценка, Од – одиночество, Экс – экстраверсия, Нейрот. – нейротизм, Ложь – социально желательные ответы, Зависимость от соцсетей – показания опросника зависимости от социальных сетей; ** – корреляция статистически значима при $p = 0,01$; * – корреляция статистически значима при $p = 0,05$; полужирным шрифтом выделены статистически значимые корреляции.

Таблица 3
Корреляции Кендалла факторов зависимости от социальных сетей с состояниями и свойствами личности мужчин

Факторы	I	Δ	УЖ	СОЦ	Од	Экс	Нейрот.	Ложь
Психологическое состояние	0,196**	0,207**	-0,151**	-0,105*	0,140**	0,247**	-0,033	0,015
Коммуникация	0,212**	0,055	-0,016	-0,052	0,076	0,132*	0,098	0,091
Информация	0,152**	0,096	-0,075	-0,066	0,145**	0,133*	0,040	0,031
Зависимость от соцсетей	0,215**	0,158**	-0,104*	-0,090	0,153**	0,214**	0,026	0,051

Приводим здесь только корреляции по Кендаллу, поскольку корреляции по Пирсону, превосходя их количественно, показывают те же связи, что и в таблицах 2 и 3.

Указанные таблицы демонстрируют, как у женщин, так и у мужчин, явное преобладание в связях фактора «психологическое состояние». При этом связь фактора «психологическое состояние» с состояниями и свойствами личности, тесно связанными с зависимостью от социальных сетей, более сильная, чем у всего опросника зависимости от социальных сетей, что показывает ведущую роль психологического фактора в формировании зависимости от социальных сетей.

Представленные в таблицах 2 и 3 результаты о связях зависимости от социальных сетей свидетельствуют об актуальности этой проблемы, дополняют картину современного состояния предметной области и хорошо согласуются с выводами многих исследователей из разных стран, показавших, что эта зависимость положительно связана с *депрессией и тревогой* (Шейнов и Девицын, 2021; Al Mamun & Griffiths, 2019; Baltaci, 2019; Brailovskaia & Margraf, 2017; Dailey et al., 2020; Dalvi-Esfahani et al., 2019; Liu & Ma, 2020), отрицательно коррелирует с *удовлетворенностью жизнью и самооценкой* (Шейнов и Девицын, 2021; Acar et al., 2020; Andreassen et al., 2017; Włachnio et al., 2016; Şahin, 2017) и положительно – с *одиночеством* (Шейнов и Девицын, 2021; Al Mamun & Griffiths, 2019; Andreassen et al., 2017; Baltaci, 2019; Dalvi-Esfahani et al., 2019).

Полученный выше результат о важнейшей роли фактора «психологическое состояние» пользователя в зависимости от социальных сетей (и, соответственно, в ее факторной модели) объясняется установленными в таблицах 2 и 3 высоко значимыми корреляциями с характеристиками личности, непосредственно связанными с психологическим состоянием: депрессией, тревогой, низкой самооценкой, одиночеством и неудовлетворенностью жизнью.

Фактор «коммуникация» у женщин сильнее, чем у мужчин, связан с депрессией, экстраверсией и нейротизмом, а фактор «информация» – с тревожностью, депрессией, экстраверсией. У мужчин фактор «информация» сильнее, чем у женщин, связан с одиночеством.

Обращает на себя внимание переменная «самооценка», по которой фактор «психологическое состояние» эту связь фиксирует у обоих полов, но связь опросника с этой переменной статистически незначима, поскольку по двум другим факторам эта связь отсутствует. Это объясняет, за счет чего возникло расхождение с установленной во многих зарубежных исследованиях (Andreassen et al., 2017; Włachnio et al., 2016; Guven, 2019) отрицательной связью зависимости от социальных сетей с самооценкой.

Аналогичная ситуация с переменной «нейротизм» (Abbasi & Drouin, 2019; Marengo et al., 2020) у женщин, но она отличается от ситуации у мужчин, у которых отсутствует связь с нейротизмом, и у зависимости от социальных сетей, и у всех факторов, формирующих эту зависимость. У женщин связи нейротизма с факторами «психологическое состояние» и «коммуникация» разнонаправлены и потому нейтрализуют друг друга.

5. Особенности влияния факторов зависимости от социальных сетей у мужчин и женщин

Ранее установлено, что принадлежность к женскому полу способствует более высокому уровню зависимости от социальных сетей (Andreassen et al., 2017; Chung, Morshidi, Yoong, & Thian, 2019; Turel, Porra, & Gil-Or, 2018; Шейнов и Девицын, 2021). Естественен вопрос, какую роль играет в этом ведущий фактор зависимости от социальных сетей – «психологическое состояние».

Таблица 4

Корреляции Кендалла фактора «психологическое состояние» с состояниями и свойствами личности женщин и мужчин

	I	Δ	УЖ	СОЦ	Од	Экс	Нейрот.	Ложь
Женщины	0,285**	0,256**	-0,169**	-0,089**	0,206**	0,281**	-0,096**	-0,072*
Мужчины	0,196**	0,207**	-0,151**	-0,105*	0,140**	0,247**	-0,033	0,015

Таблица 4 показывает, что более сильная зависимость женщин от социальных сетей объясняется более сильными связями их фактора «психологическое состояние» с состояниями и свойствами личности, тесно связанными с этой зависимостью.

Обращают на себя внимание более сильные связи у женщин фактора «психологическое состояние» с тревожностью, депрессией, неудовлетворенностью жизнью и одиночеством, т. е. с самыми тяжело переживаемыми психическими состояниями.

6. Влияние социума на факторную структуру зависимости от социальных сетей

Анализ современного состояния предметной области в соответствии с целью статьи – факторная модель зависимости от социальных сетей – выявил наличие трех зарубежных исследований указанной проблематики и отсутствие в русскоязычном социуме публикации на эту тему.

Начиная исследование, мы не делали никаких установок на количество возможных факторов в модели зависимости от социальных сетей. Трехфакторную модель выявил эксплораторный анализ и подтвердил конфирматорный анализ. При этом за рубежом одни исследователи показали, что наиболее подходящей для их социума является двухфакторная модель (Vintilă, Tudorel, Goian, & Bărbat, 2021), другие – что для респондентов из их стран более подходит пятифакторная модель (Hassim, Arifin, Kueh, & Yaacob, 2020; Pavia, Cavani, Di Blasi, & Giordano, 2016).

С учетом того, что для русскоязычного общества факторная модель зависимости от социальных сетей включает три фактора, приходим к выводу о том, что для разных социумов эта модель может иметь принципиально отличающуюся структуру. Возможная причина этого – проявление различий в менталитете испытуемых.

Заключение

Следствия из проведенного исследования включают, в частности, теоретические гипотезы, а также цели и исследовательские гипотезы для эмпирических исследований.

Большинство пользователей социальных сетей входят в них через смартфон. То есть зависимость от социальных сетей должна порождать зависимость от смартфона (теоретическая гипотеза № 1). Будет ли факторная модель зависимости от смартфона воспроизводить факторную модель зависимости от социальных сетей? Предварительные результаты подсказывают, что это будет принципиально другая модель. Это теоретическая гипотеза № 2. Обе эти гипотезы определяют цели и исследовательские гипотезы для соответствующих эмпирических исследований.

В *практическом плане* результат проведенного исследования, показывающий, что главенствующую роль в модели играет фактор «психологическое состояние» пользователя социальной сети, может быть полезен педагогам и психологам учебных заведений, способствуя большей успешности разъяснительной работы среди школьников и студентов об опасности чрезмерного увлечения социальными сетями.

Выводы

Суммируя полученные выше результаты, можем утверждать следующее.

Построена и проанализирована модель зависимости от социальных сетей, включающая 3 фактора: «психологическое состояние», «коммуникация», «получение информации».

Анализ модели показал преобладающее влияние на зависимость от социальных сетей фактора «психологическое состояние», что подтверждает справедливость гипотезы исследования.

Связь фактора «психологическое состояние» с тревожностью, депрессией, одиночеством, экстраверсией, самооценкой, удовлетворенностью жизнью (тесно связанными с зависимостью от социальных сетей) является самой сильной среди факторов, превышающей корреляции других факторов и опросника в целом.

Большая зависимость женщин от социальных сетей объясняется более сильными связями их фактора «психологическое состояние» с перечисленными выше состояниями и свойствами личности.

Доказано, что полученная модель надежна и полноценно представляет все факторы, формирующие зависимость от социальных сетей. Эта модель может быть полезным инструментом при исследовании указанной зависимости в теоретическом и практическом плане.

Для разных социумов факторная модель зависимости от социальных сетей может иметь принципиально отличающуюся структуру.

Литература

- Белова, А. Н., Буйлова, Т. В., Булюбаш, И. Д., Григорьева, В. Н., Новиков, А. В., Полякова, А. Г., ... Щепетова, О. Н. (2002). *Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации*. Москва: Антидор.
- Осин, Е. Н. и Леонтьев, Д. А. (2008). Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. В *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. Москва: Институт социологии РАН.
- Райгородский, Д. Я. (2002). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: БАХРАХ-М.
- Римский, Р. Р. и Римский, С. А. (1995). *Альманах психологических тестов*. Москва: КСП.
- Тест на определение самооценки у подростков по методике Р. В. Овчаровой (н. д.). *Тест на самооценку для подростков*. Доступ 03 сентября 2021, источник <https://womanadvice.ru/test-na-samoocenku-dlya-podrostkov>
- Шейнов, В. П. (2019а). Внутриличные предикторы виктимизации. *Институт психологии Российской Академии Наук. Организационная психология и психология труда*, 4(1), 154–182.
- Шейнов, В. П. (2019б). Кибербуллинг: предпосылки и последствия. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, 4(2), 77–98.

- Шейнов, В. П. (2021). Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 18(3), 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630>
- Шейнов, В. П. и Девицын, А. С. (2021). Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей. *Системная психология и социология*, 2, 41–55.
- Abbasi, I., & Drouin, M. (2019). Neuroticism and Facebook addiction: How social media can affect mood? *The American Journal of Family Therapy*, 47(4), 199–215. <https://doi.org/10.1080/01926187.2019.1624223>
- Acar, I. H., Avcilar, G., Yazıcı, G., & Bostancı, S. (2020). The roles of adolescents' emotional problems and social media addiction on their self-esteem. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01174-5>
- Al Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2019). The association between Facebook addiction and depression: A pilot survey study among Bangladeshi students. *Psychiatry Research*, 271, 628–633. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.039>
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287–293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Baltacı, Ö. (2019). The predictive relationships between the social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 73–82. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.6>
- Błażnio, A., Przepiorka, A., & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, 55, Part B, 701–705. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.026>
- Brailovskaia, J., & Margraf, J. (2017). Facebook Addiction Disorder (FAD) among German students – A longitudinal approach. *PLoS ONE*, 12(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189719>
- Chung, K. L., Morshidi, I., Yoong, L. C., & Thian, K. N. (2019). The role of the dark tetrad and impulsivity in social media addiction: Findings from Malaysia. *Personality and Individual Differences*, 143, 62–67. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.016>
- Dailey, S. L., Howard, K., Roming, S. M. P., Ceballos, N., & Grimes, T. (2020). A biopsychosocial approach to understanding social media addiction. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 158–167. <https://doi.org/10.1002/hbe2.182>
- Dalvi-Esfahani, M., Niknafs, A., Kuss, D. J., Nilashi, M., & Afrough, S. (2019). Social media addiction: Applying the DEMATEL approach. *Telematics and Informatics*, 43, 101250. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.101250>
- Güven, A. (2019). *Relationship between social media use, self-esteem and satisfaction with life* (A Thesis). The University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama. Retrieved from <http://ir.ua.edu/handle/123456789/6133>
- Hassim, S. R., Arifin, W. N., Kueh, Y. C., & Yaacob, N. A. (2020). Confirmatory factor analysis of the Malay version of the smartphone addiction scale among medical students in Malaysia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3820. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113820>
- Hawi, N. S., & Samaha, M. (2017). The relations among social media addiction, self-esteem, and life satisfaction in university students. *Social Science Computer Review*, 35(5), 576–586. <https://doi.org/10.1177/0894439316660340>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36.

- Kashif, M., A.-U.-R., & Javed, M. K. (2020). Social media addiction due to coronavirus. *International Journal of Medical Science in Clinical Research and Review*, 3(04), 331–336. Retrieved from <https://ijmscrr.in/index.php/ijmscrr/article/view/93>
- Köse, Ö. B., & Doğan, A. (2019). The relationship between social media addiction and self-esteem among Turkish university students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(1), 175–190. <https://doi.org/10.15805/ADDICTA.2019.6.1.0036>
- Liu, C., & Ma, J. (2020). Social media addiction and burnout: The mediating roles of envy and social media use anxiety. *Current Psychology*, 39, 1883–1891. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9998-0>
- Marengo, D., Poletti, I., & Settanni, M. (2020). The interplay between neuroticism, extraversion, and social media addiction in young adult Facebook users: Testing the mediating role of online activity using objective data. *Addictive Behaviors*, 102, 106150. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106150>
- Pavia, L., Cavani, P., Di Blasi, M., & Giordano, C. (2016). Smartphone Addiction Inventory (SPAI): Psychometric properties and confirmatory factor analysis. *Computers in Human Behavior*, 63, 170–178. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.039>
- Şahin, C. (2017). The predictive level of social media addiction for life satisfaction: A study on university students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 120–125.
- Turel, O., Poppa, N., & Gil-Or, O. (2018). Neuroticism magnifies the detrimental association between social media addiction symptoms and wellbeing in women, but not in men: A three-way moderation model. *Psychiatric Quarterly*, 89, 605–619. <https://doi.org/10.1007/s11126-018-9563-x>
- Vintilă, M., Tudorel, O. I., Goian, C., & Bărbat, C. (2021). Determining the structure of smartphone addiction scale: A bifactor model analysis. *Current Psychology*, 40, 1107–1114. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0035-0>

Дата получения рукописи: 02.05.2021

Дата окончания рецензирования: 15.06.2021

Дата принятия к публикации: 30.09.2021

Информация об авторах

Виктор Павлович Шейнов – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Республиканского института высшей школы, г. Минск, Республика Беларусь; SPIN-код: 7605-9100; e-mail: sheinov1@mail.ru

Антон Сергеевич Девицын – старший преподаватель кафедры веб-технологий и компьютерного моделирования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь; e-mail: a.dziavitsyn@gmail.com

Заявленный вклад авторов

Виктор Павлович Шейнов – разработка дизайна исследования, его цели, задач, рабочих гипотез, методики; сбор исходных данных; определение роли выявленных факторов; анализ результатов; формирование выводов, библиографии.

Антон Сергеевич Девицын – сбор исходных данных, построение факторной модели, определение роли выявленных факторов, доказательство надежности трехфакторной модели, анализ результатов, формирование выводов.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научное эссе

Раскрытие понятий творчества и одаренности по этапам развития познания

Диана Борисовна Богоявленская

доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Президента в области образования, почетный член Российской академии образования, почетный профессор Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, главный научный сотрудник, руководитель группы диагностики творчества ФГБНУ «Психологический институт РАО», профессор кафедры Психологической антропологии Московского педагогического государственного университета г. Москва, Российская Федерация

mpo-120@mail.ru

Термин «одаренность» впервые появляется в XIII в., когда победившее христианство объявляет, что человек творит благодаря дару от Бога. Автор прослеживает эволюцию понятия «одаренность» на разных этапах развития человеческого общества, где смена эпох объясняет неоднозначность и даже противоречивость его понимания. Исходное определение одаренности как способности к творчеству возвращается благодаря раскрытию механизма творчества. Впервые раскрыть феномен творчества по его механизму, а не по традиционному критерию новизны продукта (созданию нового), автору удалось благодаря разработке нового в психологии экспериментального метода, построенному не в рамках модели «стимул – реакция». Эта модель позволила эмпирически наблюдать весь цикл движения познания от овладения заданной в эксперименте деятельностью (нахождения способа решения предъявляемой серии задач), а затем к ее не стимулированному извне развитию, вплоть до построения общей теории данной системы. В результате мы фиксируем проявление саморазвивающейся системы. Констатация проявления в нашей системе эксперимента саморазвивающейся системы позволила, используя классификацию этапов развития науки В. С. Степина (классический, неклассический, постнеклассический), описать весь процесс разных траекторий движения испытуемых по уровням познания, выделенных Г. Гегелем. Если у испытуемого доминирует в структуре личности мотивация достижения, то он остается в рамках «единичного» – саморегулирующейся системы. Напротив, если в структуре личности доминирует познавательная мотивация, то в деятельности проявляется новый феномен – ее развитие по инициативе испытуемого. Это выражается в открытии новых закономерностей как проявлениях саморазвивающейся системы – выхода на уровень «особенного», по Г. Гегелю уже в рамках постнеклассики. Если развитие деятельности идет дальше, то испытуемый строит теории и выходит на уровень «всеобщего».

1. Динамика понятия «одаренность» по этапам общественного развития

Не уяснив всего пути, которое совершило интересующее нас явление, его невозможно понять, таково мнение Г. Гегеля. Эволюция понятия на разных этапах развития человеческого общества, смены эпох, объясняет неоднозначность и даже противоречивость его раскрытия.

1.1. Победившее христианство в XIII в. торжественно объявляет, что только Богу дана способность творить (Константинов, 1960). Но, если и человек творит, то это – дар Бога. Но природа дара не раскрывается, поскольку Бог творит из ничего. Итак, если человек творит, значит он одарен Богом!

1.2. В эпоху Возрождения человеку возвращено авторство. Это воспето поэтом Возрождения Данте: «Вы созданы не для животной доли, но к доблести и к знанию рождены» (Данте, 1967, с. 119). Развитие в данный период международной торговли, распространение наемного труда требует наличия способностей для его осуществления. Появление Университетов в крупных городах стимулирует человека к сознательному выбору будущей профессии, соответствующей его способностям. Поскольку они дарованы человеку при рождении, значит это дар Бога. Такова первая конкретизация божьего Дара. Чем выше способности, тем успешнее труд, тем человек богаче. Отсюда одаренность – результат проявления высоких способностей.

1.3. Данное понимание одаренности сохраняется в последующих трех столетиях по настоящее время. Ему соответствуют мнения, что человек природно одарен, а объяснению как раз подлежат факты потери одаренности (Выготский, 2016, с. 300). Объяснить это можно, с одной стороны, популярностью Л. С. Выготского. В настоящее время это звучит парадоксально, но опора на теорию деятельности приводит Л. С. Выготского к выводу, в тот период, что «нет никакой "одаренности вообще", но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности» (Выготский, 2016, с. 349). Этой позиции отчасти придерживался затем Б. М. Теплов (Теплов, 1961). То, что одаренность проявляется в деятельности, к которой есть способности, обеспечивающие успешное овладение ею, оправдывает сведение одаренности к высокому уровню способностей. Однако, по нашему мнению, судить об одаренности следует по развитию деятельности, а не просто по овладению ею.

Вместе с тем сведение одаренности только к способностям объясняется существующим пониманием самого творчества: просто как создание нового.

1.4. Значительный шаг в понимании творчества сделан в философии Нового времени. Ее характерной чертой является рассмотрение в качестве родового свойства человека его способности к познанию. В этом – «миссия человека в мироздании», – утверждает уже в XX в. крупнейший биолог и религиозный деятель П. Шарден (Тейяр де Шарден, 1987). Как центральная, эта проблема достигает высшего уровня развития в немецкой классической философии в разработке диалектики Г. Гегелем. Им само понятие развития рассматривается впервые как результат качественного изменения, а не по доминирующему до того признаку природы. «Противоречие позволяет развитию происходить не по замкнутому кругу, а поступательно – от низших форм к высшим» (Гегель, 1997, с. 328). В рассмотрении целого как единства противоречий заключается особое значение разработанной Г. Гегелем науки Диалектики.

1.5. Раскрытие понятия одаренности как высоких способностей в ситуации распространения наемного труда в эпоху Возрождения при развитии капитализма и его ценностях повсеместно усиливается. Вместе с тем бурное развитие естественных наук стимулирует исследователей психологической проблематики к призыву выделения данной проблематики в самостоятельную

науку. Однако при выходе из философии и выделении психологии в самостоятельную науку на естественнонаучной парадигме, требующей повторяемости и измеряемости всех ее феноменов, привело к тому, что Ф. Гальтону пришлось отказаться от выделенных 3 факторов, обеспечивающих творчество, и заменить одним, но измеряемым – интеллектом. Формулировка В. Штерна сурова: «потребность измерения ограничивает понятие» (Штерн, 1997).

1.6. При переходе к постиндустриальному обществу в середине XX в. в США возникает кризис, что требует внедрения новых технологий и, следовательно, выявления творческих граждан. Вместе с тем столетнее тестирование по тестам IQ творчества и одаренности доказало, что они не выявляют способность к творчеству даже при наличии крайне высоких показателей. Следовательно, творческий потенциал не характеризует одаренность, понимаемую как высота способностей. В силу этого американский ученый Дж. Гилфорд включил в систему тестирования специальный показатель творчества (буквально креативность) в отличие от показателя интеллекта. Он систематически отмечал, что дивергентное мышление как основной показатель креативности «действует везде, где имеет место мышление методом проб и ошибок» (Гилфорд, 1965, с. 442). Важно его признание, что игнорирование самых ценных качеств креативности в современной психологии связано с тем, что эти исследования проходят в рамках биохевиоризма, в котором исследования обучения проведены на животных. «С холма бихевиоризма творчество трудно наблюдать, поскольку инсайт редко бывает у животных» (Гилфорд, 1965, с. 442). Целью исследований Дж. Гилфорда было построение структуры интеллекта. Впервые она была им предложена только в 1958 г. (Guilford, 1959). Указывая в числе основных операций дивергентное мышление, Дж. Гилфорд вскоре замечает, что его следует заменить на «дивергентная продуктивность». Причина в том, что дивергентное мышление реализуется только сканированием памятью и собственно мышления там нет (Guilford, 1959). Подлинный акт мужества мы находим в изданной посмертно книге ученого, где он пишет о мучавшем его всю жизнь определении оригинальности (Guilford, Wilson, & Christensen, 1952; Wilson, Guilford, & Christensen, 1953), которое на самом деле является проявлением гибкости (Guilford, 1988). В конечном счете основные факторы креативности – беглость, гибкость, оригинальность – являются показателями интеллекта, с которым отождествили креативную одаренность (Torrance, 1976).

2. Исследования творчества и одаренности в отечественной парадигме

2.1. В этот же период середины XX в. в России развиваются теории деятельности А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова (Леонтьев, 1959). Формируется школа мышления С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1959). Но проблема одаренности возросла лишь к концу века. Как ответ на Государственные задания на выявление одаренных детей разрабатывается в 1998 г. «Рабочая концепция одаренности» (Богоявленская, Шадриков и др., 1998). Это первая попытка обоснования методов выявления тех, кто будет способен к творчеству.

2.2. Несмотря на стремительно нарастающую актуальность к XXI в., у феномена творчества нет научного определения. Общепринято его определение не по механизму (его процессуальной стороне), а по новизне продукта (его результату). Мы повторяем путь любой становящейся науки. Яркий пример – физика, которая, не имея научного определения теплоты, использовала градусник для ее измерения, т. к. при нагревании тела расширяются. Точно так же определение творчества по новизне продукта – это лишь показания «градусника». Но перед системой

образования ставятся задачи развивать у детей творческие способности с самого раннего возраста. Как это можно осуществлять – рассматривается без учета возникшей проблемы.

Определение творчества по результату усугубляет отсутствие дифференцированности неоднородной феноменологии творчества, включающей как решение новой задачки школьником, так и построение научной теории. Метод проблемных ситуаций позволил исследовать мышление как продуктивный процесс. За отсутствием научного понятия творчества его принято в соответствующих ситуациях называть творческим мышлением.

2.3. Возможно в силу этого подлинным феноменом творчества до середины XX в. для исследователей являлся феномен «инсайта», внезапного озарения. Невозможность прогнозировать мгновение, возникающее на стадии инкубации, укрепило представление о его механизме как бессознательном процессе.

Я. А. Пономарев был первым ученым, давшим объяснению инсайта как усмотрения решения в структуре «побочного продукта» осуществляемой деятельности (Богоявленская, 2020). Интерпретация феномена Пуанкаре нами дана на его основе (Богоявленская, 2017). Однако интерпретация самого Я. А. Пономарева инсайта по интуиции возвращала его в сферу бессознательного.

2.4. Разработанное в школе С. Л. Рубинштейна представление о догадке как о результате проведенного анализа лишало понимание инсайта как пристанища индетерминизма. Это расценивалось как победа отечественной психологии. При этом еще не осознавалось, что решена была лишь частная проблема. К сожалению, остались за пределами эксперимента явления «спонтанных» открытий. Вместе с тем это закономерно, поскольку возможность наблюдать процесс в рамках метода проблемных ситуаций существует только связанной с решением задач. Анализ осуществляется здесь лишь по ходу решения задачи, поскольку «мышление исходит из проблемной ситуации», что подчеркивал С. Л. Рубинштейн, – «имея такое начало, оно имеет и конец» (Рубинштейн, 1959). Как только требование выполнено, исчерпана исходная стимуляция процесса анализа.

2.5. До начала 70-х гг. XX-го в. выявленное философией движение человеческой мысли по уровням познания в раскрытии понятия творчества не находило своего применения. Ни «поризм» греков, непредвиденный выход человека в «непредзаданное», ни термин «серендипити» – не рассматривались в качестве актуальных проблем в раскрытии понятия творчества. При всем уважении ученых к Ж. Адамару не рассматривались в качестве актуальных проблем вопросы, им поставленные. Уже в начале XX в. Ж. Адамар вместе с Э. Клапаредом утверждали о существовании двух видов изобретений. Один идет от вопроса к решению. Здесь цель известна, и требуется найти решение. Другой тип заключается в открытии факта и затем уже понимании, чему он служит. Ж. Адамар отмечает, что по мере развития науки, как ни парадоксально, второй вид изобретений встречается чаще и становится более общим (Адамар, 1970). Фактически, Ж. Адамар отмечает здесь феномен творчества, который теряет форму ответа. Многочисленные примеры приводят Ж. Адамара к выводу, что важные математические исследования проводятся не по решению задач практики, а доминированию у исследователей «мотива все знать и понимать» (Адамар, 1970).

3. Новый этап в методологии психологии

3.1. Ответ на поставленную выше проблему, а также реализацию (уже после его смерти) «принципа творческой самодеятельности» С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 1986) получен в результате разработанного нами метода «Креативное поле» (Богоявленская, 1971). Пока это единственный метод, который построен не в рамках модели «стимул – реакция». Тонкое психологическое определение этой классической модели дал Г. И. Челпанов: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» (Челпанов, 1999, с. 335). Метод «Креативное поле», в отличие от названного Г. И. Челпановым вида эксперимента в рамках лабораторного эксперимента, фактически моделирует возможность развития исследовательской деятельности по инициативе самого испытуемого. В силу смены модели, перехода от предъявления одной проблемной ситуации к системе однотипных задач, возникает возможность построения двухслойной модели деятельности. В результате впервые реализуется возможность проследивать и оценивать деятельность участников эксперимента по трем уровням познания, выделенным еще Г. Гегелем (Богоявленская, 2017; Выготский, 2016).

Первый, так называемый поверхностный слой, – это деятельность по решению конкретных, непосредственно заданных задач. Данные, полученные на этом уровне, дают представление об уровне интеллекта. При этом учитываются данные по всем параметрам обучаемости. Работу участника эксперимента, при разной степени успешности, но выполняемую только в рамках требований предъявляемых задач, мы относим к *стимульно-продуктивному уровню*. Это деятельность на уровне единичного.

Второй – в нашей терминологии «глубинный слой», поскольку он замаскирован «внешним» слоем и неочевиден для испытуемого. Предъявление в эксперименте системы однотипных задач предполагает возможность открытия присущих им общих закономерностей, открытие которых не требуется для решения частной задачи. При выявлении скрытых закономерностей человек выходит за рамки первоначальных требований, по словам С. Л. Рубинштейна – «взрывает слои сущего» (Рубинштейн, 1959; Богоявленская, 2018). Такая деятельность соответствует уровню особенного, указывая на наличие способности к творчеству, т. е. одаренности. Субъекта такой деятельности мы относим к *эвристическому уровню*.

Когда эмпирически найденная закономерность начинает рассматриваться как новая проблема, то мы впервые сталкиваемся с феноменом подлинного *целесолагания*. Постановки новых проблем и построения теорий совершаются на уровне всеобщего. При этом действие индивида приобретает порождающий характер: его результат шире, чем исходная цель. Такой анализ обеспечивает познание сущности объекта. Познав сущность явления, можно предсказать качественные скачки в его развитии. Это определяет прогностические способности человека (Богоявленская, 2019).

Ф. Гальтон – праотец данной проблематики, анализируя открытия и биографии тех, кто считается гением, пришел к выводу, что «эти одаренные привержены своему делу» (Galton, 1865). «Приверженность делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность данной деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. Человек постоянно совершенствует то, что он делает с любовью, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т. е. проявляет познавательную самодеятельность. Новый продукт в результате его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. Здесь можно говорить о том, что имело место «развитие

деятельности по своей инициативе». Наблюдаемый феномен самодвижения деятельности приводит к выходу за пределы заданного (Богоявленская, 2015).

Одаренность на этом уровне не может определяться только высотой развития способностей. Способности определяют успешность овладения человеком деятельностью, но не ее развитие.

Наши классики интуитивно понимали сложную, интегральную структуру одаренности, но у них не было средства ее исследовать. «В этой характеристике личности, которую мы называем *одаренность*, нельзя видеть простую сумму способностей: по сравнению со способностями она составляет новое качество» (Б. М. Теплов). «*Одаренность как психический феномен* не сводится к одной психической функции, даже если это мышление» (С. Л. Рубинштейн). В рамках модели «стимул – реакция» это невозможно осуществить (Богоявленская, 2010).

3.2. Эмпирически наблюдаемый процесс развития деятельности в последней трети XX в. получил свое объяснение в теоретическом положении Л. С. Выготского, сказанного за полвека до этого и в конечном счете взятого у Г. Гегеля в XVIII веке.: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы» (Богоявленская, 1971). Выделенная нами «единица анализа», в которой произошла «встреча аффекта и интеллекта», в своей целостности позволила, наконец, определить тот процесс, который является механизмом творчества: *это способность к развитию деятельности по собственной инициативе* (Богоявленская, 2010). Возвращаясь к первоначальному определению одаренности как способности к творчеству, можно отметить, что это теперь не дар «сверху», – его механизм получил научное обоснование.

Вместе с тем данное нами раскрытие механизма творчества соответствует уже неклассической методологии, в то время как психология в первой трети XX в. демонстрирует чистую классику. На этом примере ясно выступает закономерность собственного развития отдельной науки, что не исключает их взаимодействия и влияния. Однако для этого должны быть определенные предпосылки. Вместе с тем в анализе сформулированного нами определения механизма творчества заложен уже принцип следующего уровня развития науки, характеризующий закономерности не просто сложной системы, но системы саморазвивающейся. Выявленная нами способность к развитию деятельности по собственной инициативе характеризует уже период постнеклассической науки. Из этого следует, что переход от метода проблемной ситуации, стимулирующей наше мышление, к методу «Креативного поля» как системы однотипных задач, позволяющей фиксировать момент развития деятельности по собственной инициативе, – это принцип построения исследования познания в рамках уже постнеклассики.

Принято мнение, что возникновение нового типа рациональности не приводит к исчезновению предшествующих типов, а лишь ограничивает их сферу действия. Классика (до Э. Канта) ограничивалась первым, самым абстрактным уровнем рефлексии над научным познанием. Оно рассматривалось разделенным на исследуемый объект и познающий разум. Рациональность неклассическая уже расширила поле рефлексии над познавательной деятельностью за счет значения полученных корреляций между характером средств и операций деятельности и исследуемым объектом. Это данные по тестам и решению проблемных ситуаций. На этом уровне рефлексии обеспечивались познавательные возможности саморегулирующихся систем. Новый шаг сделан в постнеклассике по социокультурной обусловленности и осмыслению ценностно-целевых структур научного познания. Данный третий тип рефлексии сегодня требует разработки методологии исследования сложных саморазвивающихся систем. Новому

типу рациональности, в настоящее время утверждаемому в науке, присуща рефлексия над ценностями в аспекте связи истинности и нравственности (Степин, 2013).

3.3. Вместе с тем даже анализ результатов работы испытуемого на первом уровне (по Г. Гегелю – «единичного»), где он должен найти и затем усовершенствовать способ решения предъявляемых ему задач, что задействует систему тестов на все параметры интеллекта, уже соответствует требованиям неклассической науки. Так, В. С. Степин отмечает, что «в сложных саморегулирующихся системах целое не только зависит от свойств составляющих частей (элементов), но и определяет их свойства. Познающий разум рассматривался уже не как независимый от изучаемого мира, а как находящийся внутри него, детерминированный им» (Степин, 2013). По пронизательному усмотрению В. Гейзенберга возникает понимание того, что «ответы природы на наши вопросы определяются не только устройством самой природы, но и способом нашей постановки вопросов» (Богоявленская, 2019). Внедрение метода проблемных ситуаций это четко демонстрирует. То, в каких условиях сформулировали возникший вопрос, определит и сам ответ. Данный способ зависит от исторического развития средств и методов познавательной и практической деятельности человека.

Следующий шаг в переходе на уровень «особенного» возможен лишь при действии выделенного нами механизма творчества как способности к развитию деятельности по своей инициативе, что характеризует данную систему как саморазвивающуюся и отвечает требованию постнеклассики. Более того, в этой ситуации раскрытие единицы анализа, выдвинутой Л. С. Выготским как результат «встречи аффекта и интеллекта», строго отвечает характерному для постнеклассики требованию «связи истинности и нравственности». На значимость данного фактора обратил внимание мудрый А. Эйнштейн: «Ни те, кто приносят плоды своего мозга лишь в утилитарных целях, ни те, кто трудится с гордым чувством своего интеллектуального превосходства, не могут построить Храм науки. Если бы были лишь люди из указанных категорий, то храм не мог бы быть построен, как не может вырасти лес из одних лишь вьющихся растений» (Эйнштейн, 1965, с. 151). Интеллект в этом единстве обеспечивает успешное овладение деятельностью, а приверженность избранной деятельности, бескорыстное ее познание определяет ее дальнейшее развитие. Конкретное соотношение этих факторов определяется в процессе их интеграции.

В этом аспекте нам представляется важным рассмотрение модели одаренности Дж. Рензулли, которой среди многофакторных моделей одаренности в настоящее время отдается приоритет в силу ее четкости и выделении в качестве решающих факторов интеллекта и мотивации (включенность в задачу). Размещение на схеме внутри окружности подчеркивает необходимость их интеграции. «Целое уже не исчерпывается свойствами частей, необходимо учитывать системное качество целого» (Рензулли и Рис, 1997). «Включение в задачу» не исключает наличия противоречивых мотивов: как проявления познавательной направленности, так и мотива достижения (в отличии от мотива познания, мотив достижения направлен только на достижение поставленной в задаче цели). Однако в рамках решения отдельных задач оба мотива обеспечивают самореализацию в результате успешного решения. В данной модели четко представлен процесс познания как самореализующейся системы. Отметим, если доминирует мотив достижения – развития не будет. Достаточно вспомнить теорию «калейдоскопизма» В. Франкла: «Чтобы увидеть мир, надо забыть о себе» (Франкл, 1990). При доминировании познавательной мотивации реализуется способность к продолжению познания за рамками

требований заданной ситуации, обеспечивающей выход в «непредзаданное». В этом действии, теряющем форму ответа, кроется тайна высших форм творчества. Способность к развитию деятельности по собственной инициативе, являясь родовым признаком человека, характеризует саморазвивающуюся систему.

4. Заключение. Доказательства истинности теории

В рамках анализа проводимого исследования фактически в процессе разных систем науки встает вопрос о валидности и прогностичности методов доказательства истинности нашей теории.

Полученные нами ранее результаты в исследованиях на общей выборке до 10000 испытуемых разных профессий и возрастов, и в ряде лонгитюдов от дошкольного возраста, а также полувекового лонгитюда от школы 1970–2020 до возраста зрелости, без сомнения соответствуют требованиям классической науки, поскольку в качестве ее главных требований обоснования теории выдвигалось два принципа: подтверждение теории опытом и очевидность (наглядность) ее фундаментальных постулатов.

Чтобы оценить стойкость выявляемых нами качеств личности, определяющих его способность к творчеству как способности к саморазвитию, мы провели полувековое лонгитюдное исследование. Фактически нами ставился вопрос о валидности и прогностичности метода диагностики и, соответственно, разработанной теории творчества и одаренности.

Полному описанию всех 5 этапов эксперимента соответствует отдельная в максимальном пределе объема статья. Здесь мы ограничимся одним примером, который «в чистом виде» иллюстрирует выявленные закономерности.

Из половины нашей выборки учащихся, которые успешно овладели новой деятельностью и вышли на творческие уровни, нас удивила редкая скромность реакции на свои достижения ученика М. Г., который на решении всего нескольких задач дал теоретическое объяснение общего принципа их решений. Его удивило, что его результат не типичен, поскольку: «Нас этому учат». Просто недоумение, без тени радости победителя. Исключительная скромность успешного ученика при стремительном выходе на теорию не только давала ответ об уровне его способностей, но и ставила вопрос об устойчивости этой позиции.

Мы пригласили М. Г. через пять лет уже аспирантом. И по другой методике он продемонстрировал такой же высокий уровень. На третьем этапе эксперимента мы встречались с М. Г. уже крупным ученым. Он приехал на эксперимент ко мне в институт без всяких уговоров и продемонстрировал аналогичный результат в эксперименте. Кроме того, нам достался последний экземпляр книги, написанной им после окончания аспирантуры, и то – на английском языке. Получить рецензию на нее всё-таки удалось у очень сурового, невыездного профессора. Ждала суровую критику придирчивого специалиста. Поэтому приведу небольшую выдержку из рецензии: *«По теоретической физике написано очень много книг. И существует общепризнанный образец такой литературы. Это курс Ландау и Лифшица. Дело не в том, что курс этот состоит из десяти толстых томов и кажется невероятным, что он мог быть написан двумя-тремя авторами. И даже не в том, что курс покрывает всю теоретическую физику – сейчас уже нет в мире столь универсальных экспертов по всей теоретической физике. Причина, которая заставляет восхищаться этим удивительным свершением, заключается в потрясающей красоте написанного. Когда автор начинал писать свою книгу, в Ландау–Лифшице еще не было той главы по данной теме, которая там теперь появилась. И как*

это ни звучит кощунственно, эту главу есть с чем сравнивать... Автор написал книгу, без которой не сможет обойтись исследователь в этой области».

С первой встречи с М. Г. еще в школе прошло 33 года, но снова пришлось удостовериться в его редкой скромности. В беседе с ним затрагивались разные стороны жизни, и на мой вопрос, есть ли у него в институте лаборатория, он ответил, что таковой нет, т. к. в институте они все – просто научные сотрудники. То, что он уже член-корреспондент РАН, я узнала в Интернете. Кроме того, по настоянию коллектива института, в котором работал, он был выбран его директором (Богоявленская и Богоявленская, 2008).

При встрече на 4-м этапе в 2017 г. он упомянул о включении в исследования живой материи и волнующую его тему подготовки научных кадров. На 5-м этапе в 2020 г. им была уже запущена полная система лекционных курсов и практикумов, подготовленных реально работающими учеными. «Думаю, что мы обеспечиваем лучшую в стране программу обучения физике потому, что в нее заложено понимание устройства современных физических исследований».

Расширение сферы творчества: построение новой системы образования знаменует сущностный анализ каждой сферы его жизнедеятельности. Это один из ярких и четких примеров в нашей выборке, который подтвердил как валидность, так и прогностичность метода диагностики нами обоснованного механизма творчества.

Список литературы

- Адамар, Ж. (1970). *Исследование психологии процесса изобретения в области математики* (М. А. Шаталова, О. П. Шаталов, пер. с франц.). Москва: Советское радио.
- Богоявленская, Д. Б. (1971). Метод исследования уровней интеллектуальной активности. *Вопросы психологии*, 1, 144–146.
- Богоявленская, Д. Б. (2010). Одаренность: ответ через полтора столетия. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 3, 3–17.
- Богоявленская, Д. Б. (2015). Методологические основы построения типологии творчества. В Д. Б. Богоявленская (ред.), *От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: в 5-х т.* (Т. 1, с. 264–267). Москва: Когито-Центр, 2015.
- Богоявленская, Д. Б. (2017). Феномен Пуанкаре – современная интерпретация. *Вопросы философии*, 12, 114–120.
- Богоявленская, Д. Б. (2018). Творчество как предмет психологической антропологии. *Исследователь/Researcher*, 1–2, 23–34.
- Богоявленская, Д. Б. (2019). Философские основы теории одаренности. *Культурно-историческая психология*, 15(2), 14–21. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150202>
- Богоявленская, Д. Б. (2020). Теория творчества Я. А. Пономарева. *Вопросы философии*, 5, 128–139. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2020-5-128-139>
- Богоявленская, Д. Б. и Богоявленская, М. Е. (2008). Особенности развития личности с гармоничным и дисгармоничным типом одаренности. *Российский психологический журнал*, 5(4), 11–21.
- Богоявленская, Д. Б., Шадриков, В. Д., Брушлинский, А. В., Бабаева, Ю. Д., Дружинин, В. Н., Ильясов, И. И., Лейтес, Н. С., Панов, В. И., Холодная, М. А., Шумакова, Н. Б., ... Юркевич, В. С. (1998). *Рабочая концепция одаренности*. Москва: Издательство Магистр.
- Выготский, Л. С. (2016). *Мышление и речь*. Москва: Национальное образование.

- Гегель, Г. В. (1997). *Наука логики*. Санкт-Петербург: Наука.
- Гилфорд, Дж. (1965). Три стороны интеллекта. В А. М. Матюшкин (ред.), *Психология мышления. Сборник переводов* (с. 433–457). Москва: Прогресс.
- Данте, А. (1967). *Божественная комедия* (М. Лозинский, пер.). Москва: Наука.
- Константинов, Ф. В. (ред.). (1960). *Философская энциклопедия*. Москва: Сов. энциклопедия.
- Леонтьев, А. Н. (1959). *Проблемы развития психики*. Москва: Академия педагогических наук РСФСР.
- Рензулли, Дж. и Рис, С. М. (1997). Модель обогащающего школьного обучения. В Д. Б. Богоявленская (ред.), *Основные современные концепции творчества и одаренности* (с. 214–242). Москва: Молодая гвардия.
- Рубинштейн, С. Л. (1959). *Принципы и пути развития психологии*. Москва: АН СССР.
- Рубинштейн, С. Л. (1986). Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики). *Вопросы психологии*, 4, 101–109.
- Степин, В. С. (2013). Типы научной рациональности и синергетическая парадигма. *Сложность. Разум. Постнеклассика*, 4, 45–59.
- Тейяр де Шарден, П. (1987). *Феномен человека*. Москва: Наука.
- Теплов, Б. М. (1961). *Проблемы индивидуальных различий*. Москва: Академия педагогических наук РСФСР.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс.
- Челпанов, Г. И. (1999). *Психология, философия, образование: Избранные психологические труды*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК.
- Штерн, В. (1997). *Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста*. Санкт-Петербург: Союз.
- Эйнштейн, А. (1965). *Физика и реальность*. Москва: Наука.
- Galton, F. (1865). Hereditary character and talent. *Macmillan's Magazine*, 12, 157–166.
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469–479. <https://doi.org/10.1037/h0046827>
- Guilford, J. P. (1988). *An odyssey of the SOI model. Autobiography of Dr. J. P. Guilford*. Tokyo.
- Guilford, J. P., Wilson, R., & Christensen, P. (1952). A factor-analytic study of creative thinking. *Reports from the psychological laboratory, USC*, 8.
- Torrance, E. P. (1976). Creativity testing in education. *Creative Child and Adult Quarterly*, 1(3), 136–147.
- Wilson, R. C., Guilford, J. P., & Christensen, P. R. (1953). The measurement of individual differences in originality. *Psychological Bulletin*, 50(5), 362–370. <https://doi.org/10.1037/h0060857>

Научное издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2021

ТОМ 18 № 3

Сдано в набор 11.10.2021 Подписано в печать 15.10.2021

Дата выхода в свет 20.10.2021

Цена свободная

Формат 210×297. Усл. печ. л. . Бумага офсетная. Гарнитура Segoe UI.

Печать цифровая. Тираж 100 экз. Заказ №



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш Н.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.

E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru