

Российское  
психологическое  
общество

ISSN 1812-1853 (Print)

Том 18 № 4

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. Бабенко 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: ruspsysoc@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

### ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Безруких М. М., Верба А. С., Филиппова Т. А., Иванов В. В.**

Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте ..... 5

**Казакова Е. В., Соколова Л. В.**

Сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания ..... 18

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Веракса А. Н., Корниенко Д. С., Чурсина А. В.**

Мотивы использования соцсетей, факторы онлайн-риска и психологическое благополучие подростков в связи с интеграцией социальных сетей в ежедневную активность ..... 30

**Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н., Шипова Н. С., Асриян Э. В.**

Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов ..... 47

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**Даниленко О. И., Перминова М. А.**

Студенты и преподаватели об этикетном поведении: сравнительный анализ представлений ..... 64

**Хухлаев О. Е., Браткина М. А.**

Тревога и неопределенность в межкультурном взаимодействии: экспериментальное исследование ..... 78

**Шамионов Р. М., Бочарова Е. Е., Невский Е. В.**

Соотношение жизненных ориентаций, социальной идентичности и социальной активности молодежи ..... 91

Научная статья

УДК 373.291:159.922.6:612.821

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.1>

## Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте

Марьяна М. Безруких<sup>1</sup> ✉, Алла С. Верба<sup>2</sup>, Татьяна А. Филиппова<sup>3</sup>, Владимир В. Иванов<sup>4</sup>

<sup>1, 2, 3, 4</sup> Институт возрастной физиологии Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация

✉ [mbezrukikh@gmail.com](mailto:mbezrukikh@gmail.com)

### Аннотация

**Введение.** В последние десятилетия резко изменились условия жизни, организация занятий и требования к детям и в семье, и в дошкольных образовательных организациях, что по-разному сказывается на их развитии. Фрагментарные исследования не позволяют получить объективную картину развития современных дошкольников. Поэтому актуальность комплексных исследований очевидна. Результаты зарубежных исследований представляют интерес, но не всегда отражают специфику организации образовательного процесса в разных странах. Это определяет необходимость изучения возрастной динамики и взаимосвязи речевого и социально-коммуникативного развития старших дошкольников. **Методы.** Для проведения исследования были использованы блоки оценки речевого и социально-коммуникативного развития «Комплексной методики диагностики развития дошкольников». В 2019 г. было обследовано 1650 детей 5–6 лет, в 2020 г. – 1982 ребенка 6,5–7,5 лет, проживающих в семи регионах России. **Результаты.** В результате популяционного исследования получены новые данные об особенностях речевого и социально-коммуникативного развития 3632 дошкольников 5–6 и 6,5–7,5 лет. Выявлена положительная динамика развития всех компонентов речи от 31,3% у детей 5–6 лет к 66,5% у детей 6,5–7,5 лет. Однако у 33,5% будущих первоклассников отмечена недостаточная сформированность речи, создающая риск школьных трудностей. Большинство дошкольников имеют оптимальный уровень социально-коммуникативного развития, однако пятая часть (19,9%) дошкольников 6,5–7,5 лет имеют трудности адаптации в социуме, что может осложнить адаптацию в школе. **Обсуждение результатов.** Результаты свидетельствуют о положительной возрастной динамике звуко-буквенного анализа и становления правильного звукопроизношения, социально-коммуникативных навыков. Но несмотря на положительную динамику развития речи у детей от 5–6 лет к 6,5–7,5 годам сохраняется около трети будущих первоклассников с ограниченным словарным запасом и неумением правильно строить предложение, характеризующих общее речевое развитие.

## Ключевые слова

популяционное исследование, диагностика развития, уровень развития, речевое развитие, звукопроизношение, словарный запас, социальное развитие, коммуникативные навыки, корреляционные связи, дошкольный возраст

## Основные положения

- у 20 % будущих первоклассников выявлены трудности коммуникативных навыков, что может стать причиной длительной и сложной адаптации к школе;
- установлена достоверная корреляционная связь речевого и социально-коммуникативного развития, возрастающая от 5 лет к 7 годам;
- при планировании игр с дошкольниками педагогам ДОО необходимо уделять особое внимание расширению словарного запаса и грамматического строя речи;
- адаптация ребенка в социуме происходит в ДОО и в семье при активном участии родителей в ежедневном общении с использованием разнообразных речевых формул в разных ситуациях.

---

## Для цитирования

Безруких, М. М., ВербА, А. С., Филиппова, Т. А. и Иванов, В. В. (2021). Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте. *Российский психологический журнал*, 18(4), 5–17. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.1>

---

## Введение

Резкое изменение социокультурных условий жизни современных детей, связанное с цифровизацией, ограничением общения и сверхнапряженным обучением создает иллюзию стимулирующих влияний на когнитивное и социальное развитие дошкольников (Батенова, 2017; Андреева, 2015). Рассуждения о сверхвысоких способностях детей поколения Z нуждаются в подтверждении (или опровержении), но для этого необходимы данные не фрагментарных, а репрезентативных популяционных исследований, включающих изучение разных сторон развития. В 2019–2020 гг. такое комплексное исследование, включающее анализ речевого, познавательного, социально-коммуникативного, художественно-эстетического и физического развития и здоровья, было проведено в семи регионах нашей страны. В настоящей статье мы представляем фрагмент исследования – анализ речевого и социально-коммуникативного развития.

Старший дошкольный возраст – один из наиболее важных периодов речевого развития. Четкость артикуляции, правильное звукопроизношение и фонематическое восприятие у большинства детей формируются именно к этому возрасту. Связная монологическая речь, умение вести диалог с ровесниками и взрослыми, способность рассказать о произошедших событиях и собственных впечатлениях доступна большинству детей 6,5–7,5 лет. Владение языком является важнейшим фактором не только когнитивного развития, но и личности ребенка. Л. С. Выготский почти сто лет назад, обсуждая значение речи для развития, писал, что от речи зависят как развитие интеллекта, так и формирование личности, включая характер и эмоции (Выготский, 1984).

В работе Clegg, Law, Rush, Peters, & Roulstone (2015) выявлено влияние раннего речевого развития (богатый активный словарный запас в 2 года) на благоприятное развитие эмоциональных

и регулирующих функций в 6–7-летнем возрасте. В ряде исследований произвольных функций делается вывод о том, что как в школьном, так и в старшем дошкольном возрасте специфические речевые нарушения приводят к трудностям рабочей памяти, эмоционального развития, контроля и переключения, планирования деятельности (Vissers, Koolen, Hermans, Schepers, & Knoors, 2015; Vugs, Hendriks, Cuperus, & Verhoeven, 2014).

Очевидность взаимосвязи речи и навыков коммуникации подтверждают многочисленные исследования последних лет (Rosenqvist, Lahti-Nuutila, Laasonen, & Korkman, 2014; O'Neill, Thornton, Marks, Rajendran, & Halperin, 2016; Vakopoulou, & Dockrell, 2016). Вместе с тем отсутствие достоверных данных о развитии этих функций у современных детей определяет необходимость популяционных исследований возрастных особенностей речи и социально-коммуникативных навыков у 5–6-летних дошкольников и выявление тенденции в их динамике к 6,5–7,5 годам.

## Методы

В данном исследовании принимали участие воспитанники дошкольных образовательных организаций (ДОО) семи регионов России: Архангельской, Калининградской, Московской, Новосибирской и Пензенской областей, Республики Башкортостан и г. Москвы. В 2019 г. диагностическое обследование детей 6,5–7,5 лет было проведено в 75 ДОО вышеперечисленных регионов. После получения данных диагностического обследования 1760 детей в регионах была создана единая база данных, проведена математическая обработка полученных результатов, и в окончательный статистический анализ вошли данные диагностики 1650 обследованных детей. В 2020 г. была проведена комплексная диагностика развития 2017 дошкольников 5–6 лет, посещающих ДОО. После формирования общей базы и удаления выпадающих значений в окончательный статистический анализ вошли результаты диагностики 1982 обследованных детей.

Различия по **суммарным баллам по каждому разделу** между **дошкольниками разных возрастных групп** были оценены с помощью критерия Манна – Уитни с использованием анализа Z-значения – нормальной аппроксимации статистики Манна – Уитни для больших выборок.

«Методика комплексной диагностики развития детей 5–6 и 6–7 лет» (Безруких, Филиппова и Верба, 2021а; Безруких, Филиппова и Верба, 2021б) соответствует пяти направлениям развития дошкольников, представленным в ФГОС ДО и включает семь блоков. В данной статье – результаты диагностики социально-коммуникативного и речевого развития. Каждый блок включает 5 заданий, которые оценивались по пятибалльной шкале. Для каждого задания было описано значение баллов с учетом качества выполнения задания и выделено 4 группы по уровню развития в зависимости от полученной суммы баллов: высокий уровень развития (высокий УР), средний уровень развития (средний УР), уровень развития ниже среднего (УР ниже среднего), низкий уровень развития (низкий УР).

Диагностика речевого развития включала оценку звукопроизношения и фонематического восприятия, навыков звуко-буквенного анализа, лексико-грамматического строя речи, а также владения связной речью при составлении рассказа по последовательным картинкам.

Обследование социально-коммуникативного развития включало задания, оценивающие умение общаться с ровесниками и обращаться за помощью в случае необходимости, возможность дошкольника верно определять и различать эмоции на схематических рисунках,

понимать изображенные на рисунках знакомые эмоционально-значимые ситуации и адекватно на них реагировать.

## Результаты

Проведенное исследование показало, что уровень оптимального развития речи отмечен у 31,3 % дошкольников 5–6 лет и 66,5 % детей в 6,5–7,5-летнем возрасте. Положительная динамика развития речи в старшем дошкольном возрасте происходит на фоне значительного уменьшения количества детей с низким УР речи с 42,1 % в 5–6 лет до 11,8 % в 6,5–7,5 лет (рис. 1).

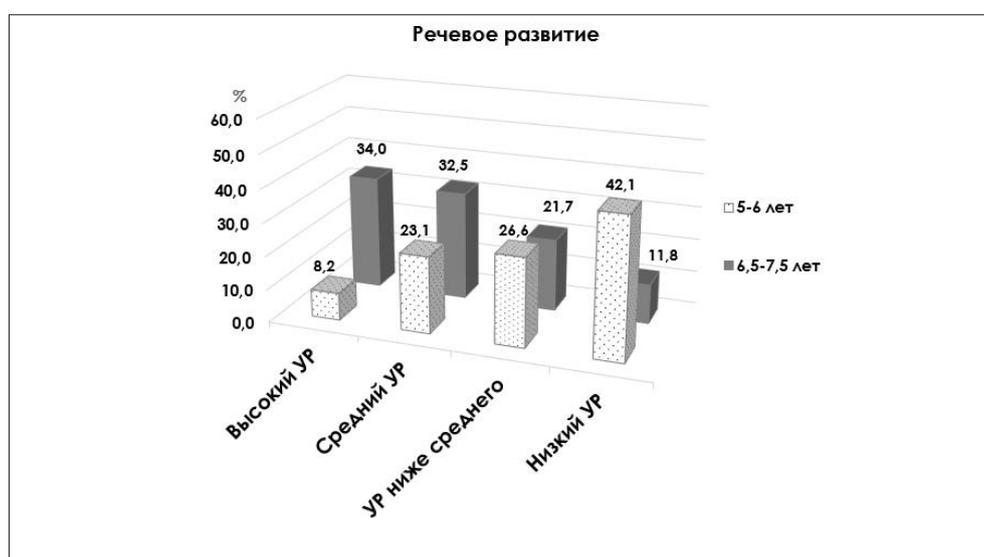


Рисунок 1. Распределение детей 5–6 лет и 6,5–7,5 лет (в %) по уровню речевого развития

Для углубленного анализа развития речи была проведена математическая обработка результатов по каждому заданию (табл. 1). От 5–6 лет к 6,5–7,5 годам выявлены значимые изменения по каждому исследуемому показателю (см. табл. 1). У детей 5–6 лет отмечаются достоверно более низкие результаты в речевом и социально-коммуникативном развитии по сравнению с детьми 6,5–7,5 лет. Диагностика речевого развития дошкольников показала, что более интенсивное развитие от 5–6-летнего к 6,5–7,5-летнему возрасту происходит в формировании звуко-буквенного анализа, звукопроизношения и артикуляции (табл. 1). Это может быть связано как с возрастными особенностями формирования звукопроизношения, так и с регулярными логопедическими занятиями, которые активно начинаются в 5–6 лет, и именно этим сторонам речи логопеды уделяют наибольшее внимание. Только 2 % дошкольников перед школой имеют проблемы с правильностью и четкостью звукопроизношения. Столь же благоприятная динамика касается и умения выделять звуки: в 5–6-летнем возрасте низкий УР по этому критерию выявлен у 27,0 % детей, а среди 6,5–7,5-летних детей таких только 3,1 %. Тем не менее, суммарное количество будущих первоклассников, имеющих УР ниже среднего и низкий при выполнении задания 1, характеризующего фонетико-фонематическое восприятие, составляет 14 %, что может стать причиной проблем звуко-буквенного анализа в начальной школе.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов оценки разных компонентов речевого развития детей 5–6 и 6,5–7,5 лет (%)

Показатели речевого развития	Уровни развития	Количество детей (%)	
		5–6 лет (n = 1982)	6,5–7,5 лет (n = 1650)
Задание 1. Выделение звуков в словах (***)	Высокий УР	19,1	61,5
	Средний УР	26,8	24,5
	УР ниже среднего	27,2	10,9
	Низкий УР	27,0	3,1
Задание 2. Составление предложений из слов (***)	Высокий УР	11,4	33,7
	Средний УР	27,1	35,3
	УР ниже среднего	30,7	22,9
	Низкий УР	30,8	8,1
Задание 3. Использование предлогов / умение задавать вопросы	Высокий УР	39,2	33,4
	Средний УР	30,5	33,2
	УР ниже среднего	20,3	20,8
	Низкий УР	10,0	12,5
Задание 4. Составление рассказа по картинкам (***)	Высокий УР	10,4	33,2
	Средний УР	33,9	45,1
	УР ниже среднего	34,6	17,6
	Низкий УР	21,0	4,1
Задание 5. Звукопроизношение (***)	Высокий УР	24,8	61,6
	Средний УР	34,6	28,1
	УР ниже среднего	23,6	8,3
	Низкий УР	16,9	2,0

Примечание: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ ; \*\*\* $p < 0,0000$ .

Существенная положительная динамика отмечена и в умении составлять предложение из 3–4-х слов. Количество детей, с трудом справившихся с этим заданием (суммарное

количество детей с низким УР и УР ниже среднего), в 6,5–7,5 лет почти в 2 раза меньше, по сравнению с 5–6-летним возрастом (31 % и 61,5 % соответственно) (табл. 1). Однако треть будущих первоклассников имеет недостаточный словарный запас и трудности правильного построения предложения. Это подтверждается и результатами выполнения задания, в котором детям необходимо было составить рассказ, используя предлоги. Возможно, это связано с тем, что это задание было немного усложнено для 6,5–7,5-летних детей и кроме основного задания им предлагалось задать вопросы к рисунку. При оценке умения составлять рассказ по последовательным картинкам выраженные трудности были выявлены у 55,6 % 5–6-летних детей и 21,7 % среди 6,5–7,5-летних детей (указано суммарное количество детей с низким УР и УР ниже среднего).

Анализ результатов исследования социально-коммуникативного развития дошкольников показал, что большинство 5–6-летних детей 55,2 % (суммарно) имеют высокий и средний УР, что позволяет им успешно адаптироваться в детском коллективе, взаимодействовать с ровесниками и посторонними взрослыми. Несмотря на то, что от 5 лет к 7-ми годам наблюдается активное формирование социально-коммуникативных навыков, почти пятая часть старших дошкольников (19,9 % – суммарное количество детей 6,5–7,5 лет с низким УР и УР ниже среднего) к началу обучения в школе имеют ряд трудностей в формировании этих важных навыков (рис. 2).

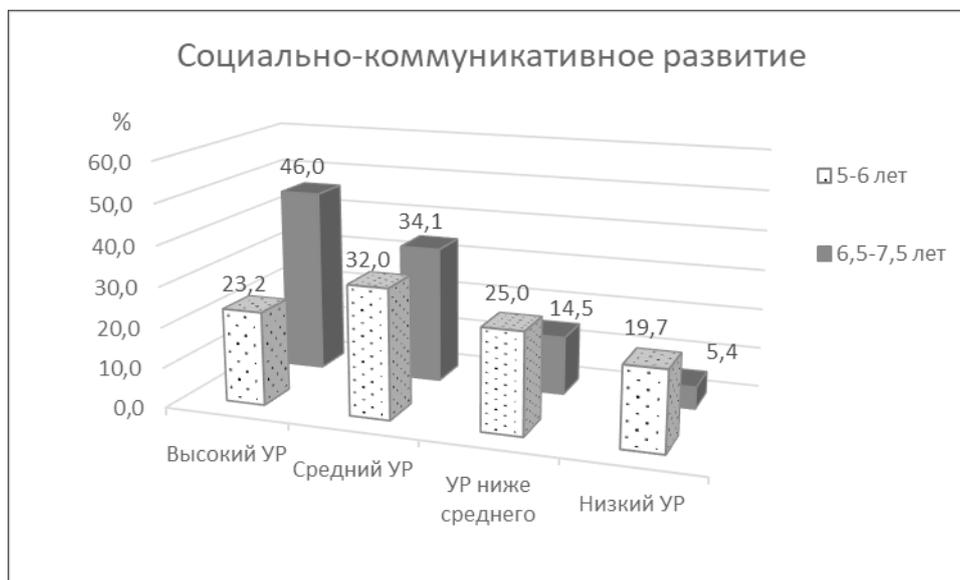


Рисунок 2. Распределение детей 5–6 лет и 6,5–7,5 лет (в %) по уровню социально-коммуникативного развития

Более подробный анализ всех показателей блока эмоционально-коммуникативного развития позволил увидеть, что количество детей, имеющих высокий УР, увеличилось практически в 2 раза – с 23,2 % до 46,0 % (рис. 2). При этом 17,2 % будущих первоклассников затруднились правильно определить и назвать настроение и выражение графически изображенных

лиц, (радостное, грустное, испуганное, злое, удивленное), в то время как среди 5–6-летних детей 35,4 % дошкольников затруднялись выполнить это же задание (табл. 2) (указано суммарное количество детей с низким УР и УР ниже среднего).

От 5–6 лет к 6,5–7,5 годам почти в 2 раза уменьшилось количество дошкольников, неспособных или имеющих трудности в понимании эмоций, позволяющих предугадывать возможную реакцию других людей (взрослых и детей). Если в 5–6 лет таких дошкольников было 32,6 %, то в 6,5–7,5 лет количество детей, затрудняющихся при анализе ситуации и понимании чувств и действий других людей, составило 15,9 % (суммарное количество детей с низким УР и УР ниже среднего).

Тем не менее, старшие дошкольники еще недостаточно точно и в полной мере могут оценить и проанализировать причины возникших ситуаций и последующих реакций – только половина 6,5–7,5-летних детей (48 %) и 27,2 % 5–6-летних детей безошибочно справились с 4 заданием, характеризующим способность понимать ситуацию и предвидеть действия героев (табл. 2).

Только треть детей 5–6 лет (30,6 %) смогли без труда понять эмоционально-значимые ситуации (задание 2), изображенные на рисунках, и подобрать к ним соответствующее выражение лица, в то время как к 6,5–7,5 годам таких детей 52,9 % (табл. 2). Эти данные показывают, что почти половина детей перед школой не имеют базы для эффективной коммуникации. Интересно отметить, что ситуации, предполагающие однозначные реакции, не вызывали у детей сомнений. Например, дошкольники оценивали изображение девочки с тортом, украшенным свечками, как радостное событие. Или практически все дети называли страх и/или испуг у мальчика, собиравшего в лесу грибы и увидевшего злую собаку в лесу. В то же время мнения детей об эмоции рыбака, поймавшего сапог вместо рыбки, варьировались от «удивления» до «расстройства» и «грусти». При этом негативные эмоции (расстройство и грусть) назвали большинство детей (78,3 %) в обеих возрастных группах. Преобладание негативных эмоций при виде нейтральной ситуации может быть свидетельством повышенной тревожности под влиянием большого объема негативной информации, в которую невольно вовлечены современные дети. Удивление, как естественная реакция на новое, необычное, в ходе диагностики встречалось очень редко.

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов оценки разных компонентов социально-коммуникативного развития детей 5–6 и 6,5–7,5 лет (%)

Показатели социально-коммуникативного развития	Уровни развития	Количество детей (%)	
		5–6 лет (n = 1982)	6,5–7,5 лет (n = 1650)
Задание 1. Различение эмоций (выраженных графически) (*)	Высокий УР	29,7	43,5
	Средний УР	34,9	39,3
	УР ниже среднего	26,5	14,3
	Низкий УР	8,9	2,9

Таблица 2  
Сравнительный анализ результатов оценки разных компонентов социально-коммуникативного развития детей 5–6 и 6,5–7,5 лет (%)

Показатели социально-коммуникативного развития	Уровни развития	Количество детей (%)	
		5–6 лет (n = 1982)	6,5–7,5 лет (n = 1650)
Задание 2. Подбор графических выражений лиц к ситуациям (**)	Высокий УР	30,6	52,9
	Средний УР	40,0	36,0
	УР ниже среднего	19,3	8,9
	Низкий УР	10,0	2,2
Задание 3. Выбор совместной или/и индивидуальной игры (*)	Совместная игра	54,1	73,6
	Индивидуальная игра	9,2	3,7
	Оба варианта выбора игры	36,7	22,7
Задание 4. Понимание ситуации и действий героев (**)	Высокий УР	27,2	48,0
	Средний УР	40,3	36,0
	УР ниже среднего	21,3	12,7
	Низкий УР	11,3	3,2
Задание 5. Владение речевыми формулами (**)	Высокий УР	51,0	73,6
	Средний УР	29,5	21,7
	УР ниже среднего	13,9	3,8
	Низкий УР	5,6	0,9

Примечание: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,001$ ; \*\*\* $p < 0,0000$ .

При исследовании такого показателя, как «выбор совместной или индивидуальной игры» (задание 3), также есть различия между возрастными группами в сторону увеличения количества детей (на 19,5%), которые выбирают совместную игру (табл. 2). Однако этот показатель скорее свидетельствует об индивидуальных предпочтениях дошкольника, поэтому в данном субтесте мы не выявляли уровни развития, а только отмечали особенности предпочтения совместной или индивидуальной игры. Большинство детей 5–6 лет (54,1%) и 6,5–7,5 лет (73,6%) предпочитают совместные игры (табл. 2).

К 6,5–7,5-летнему возрасту большинство дошкольников (73,6%) овладевают простейшими речевыми формулами в различных социальных ситуациях – извинение, поздравление,

знакомство и просьба (задание 5). Среди 5–6-летних дошкольников только половина детей (51 %) свободно справились с данными ситуациями (табл. 2). Перед школой только 4,7 % (указано суммарное количество детей с низким УР и УР ниже среднего) детей 6,5–7,5 лет не знают или не умеют использовать эти речевые формулы.

Анализ корреляционных связей речевого и социально-коммуникативного развития показал среднюю степень тесноты связи между этими показателями, которая имеет тенденцию к повышению от 5–6 к 6,5–7,5 годам ( $r = 0,446$ ,  $p < 0,001$ ;  $r = 0,549$ ,  $p < 0,001$ ). Можно предположить, что по мере совершенствования речи и расширения репертуара речевых коммуникаций корреляция между этими показателями развития будет увеличиваться.

### Обсуждение результатов

В результате нашего исследования выявлен недостаточный УР речи у 33,5 % дошкольников (суммарное количество детей 6,5–7,5 лет, имеющих УР ниже среднего и низкий). Еще более десяти лет назад в работе Mürsepp, Ereline, Gareyeva, & Pääsuke (2009) была показана тенденция к снижению уровня речевого развития у старших дошкольников по сравнению с предыдущими годами. Полученные нами данные действительно свидетельствуют о существовании проблем, связанных с обогащением словарного запаса, развитием грамматического строя речи у современных дошкольников. Более половины 5–6-летних детей (61,5 %) и почти треть будущих первоклассников (31 %) имеют низкий УР и УР ниже среднего. Недостаточный уровень развития речи может осложнить формирование навыков чтения и письма и стать причиной школьных трудностей (Безруких, 2009; Безруких и Крещенко, 2013).

Известно, что большое значение для формирования грамматического строя речи, связной речи, активного и пассивного словарного запаса оказывают речь и общение с ребенком родителей в раннем возрасте. Дети, родители которых используют в своем общении с ними развернутую речь, дают больше объяснений и задают вопросы, имеют более высокий уровень речевого развития в старшем дошкольном возрасте (Rowe, 2013; Gurgel, Vidor, Joly, & Reppold, 2014). Однако исследования последних лет показывают, что время общения детей с родителями, которое и раньше в большинстве своем было незначительно, в настоящее время постоянно сокращается за счет увеличения времени взаимодействия детей с гаджетами (Белоусова, Карпов и Уткузова, 2014; Agustin et al., 2019). Безусловно, многое зависит от родителей и полноценной коммуникацией с детьми, но необходимо сделать определенные выводы и педагогам ДОО. Именно воспитатели могут коренным образом изменить ситуацию, включая детей в активную вербальную деятельность, поощряя свободные рассуждения, эффективно используя сюжетно-ролевые игры, театрализации.

Наше исследование показало, что 68,7 % 5–6-летних детей имеют УР речевых навыков ниже среднего и низкий (рис. 1). Это, по-видимому, и является одной из причин несформированности социально-коммуникативных навыков почти у 20 % детей 6,5–7,5 лет, имеющих низкий УР и УР ниже среднего (суммарно) (рис. 2). Это подтверждают и работы последнего десятилетия, в которых было показано значение речевого развития на формирование когнитивных, эмоциональных и регулирующих функций (Ardila, 2013; Vissers et al., 2015; Vugs et al., 2014; O'Neill et al., 2016). Rosenqvist et al. (2014) в своих исследованиях выявили, что у дошкольников 5–6 лет умение распознавать невербальные эмоции других людей развиваются одновременно с другими функциями, но для благополучного развития этого умения наиболее важным является речевое развитие.

Помимо этого, комплексные трудности в развитии речи в старшем дошкольном возрасте могут оказывать значительное влияние на социально-коммуникативные навыки и взаимодействие со сверстниками и взрослыми (Foster-Cohen, Friesen, Champion, & Woodward, 2010; Maggiolo, Varela, Arancibia, & Ruiz, 2014). Умение адекватно выражать свои эмоции и способность понимать эмоциональное состояние других людей играют значительную роль в становлении коммуникативных навыков дошкольников (Гром, 2016; Лаптева и Морозова, 2016). Согласно полученным результатам нашего исследования, 15,9% детей 6,5–7,5 лет (суммарное количество детей с низким УР и УР ниже среднего) с трудом анализируют эмоционально-значимые ситуации. Вакорουλос & Доккrell (2016) отмечают в своей работе значимость эмоций в социально-коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста, а именно умения понимать эмоции, определять причины эмоционального состояния других людей, а также важность знания моделей разрешения конфликтов, что в целом и определяет социальное поведение детей. Помимо этого, эмоциональное развитие тесно связано со способностью планирования и контроля своей деятельности (Rints, McAuley, & Nilsen, 2015; Rodrigo-Ruiz, Perez-Gonzalez, & Cejudo, 2017), что очень важно при обучении в школе.

В своем исследовании Завалко (2012) отмечает важность в жизни детей использования обращений и других речевых формул, которые выполняют различные функции. Как считает автор, наиболее часто дети используют такую речевую формулу, как приветствие, т. к. сама ситуация встречи и/или установления контакта является позитивным моментом в жизни дошкольника, а значит и быстрее усваивается и чаще используется. Однако наше исследование показало, что не только просьба, но и ситуация знакомства и использование соответствующих речевых формул вызывают трудности у детей 5–6 лет. При выполнении задания 5 (табл. 2) 5,6% детей не смогли подобрать ни одну речевую формулу, а 13,9% детей – только одну формулу из четырех. Полученные данные необходимо учитывать специалистам ДОО и родителям при общении с детьми.

Некоторые исследователи подчеркивают роль воспитателей и учителей начальных классов для формирования эмоциональной компетентности (Ersay, Kaynak, & Türkoğlu, 2014). Именно педагоги демонстрируют эмоции на различные ситуации и поведение детей, находясь большое количество времени со своими воспитанниками (Morris, Denham, Basset, & Curby, 2013). Herndon, Bailey, Shewark, Denham, & Bassett (2013) показали, что способность дошкольников контролировать и регулировать свои эмоции тесно связана с оценкой учителей при адаптации к школе. Поэтому назрела необходимость обучения педагогов социально-эмоциональным методам воспитания в группе детей, обсуждения эмоциональных ситуаций и чувств других детей и взрослых (Garner, Bolt, & Roth, 2019).

### **Заключение**

В результате проведенных популяционных исследований установлено, что только половина обследованных детей владеют высоким уровнем социально-коммуникативного развития, который необходим для успешной адаптации к новому статусу ученика при начале обучения.

Особенности речевого развития, выявленные в результате проведенного исследования, необходимо учитывать при планировании игровых занятий с дошкольниками, уделяя особое внимание расширению словарного запаса и грамматическому строю речи.

Выявлена положительная корреляционная связь речевого и социально-коммуникативного развития, которая увеличивается в исследуемом возрастном диапазоне.

### Благодарности

Настоящая работа выполнена в рамках Госзаданий № 073-00087-19-00 от 10.01.2019 и № 073-00030-20-00 от 23.12.2019.

### Литература

- Андреева, О. С. (2015). ФГОС как стратегия и инструмент преодоления кризиса в отечественном образовании в условиях современного информационного пространства. В *Современная наука: Проблемы и пути их решения: Сборник материалов Международной научно-практической конференции* (с. 41–45). Кемерово: Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева.
- Батенова, Ю. В. (2017). Особенности развития коммуникативной сферы дошкольника в современной социокультурной ситуации (с учётом активного приобщения к информационно-коммуникационным технологиям). *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 6(3), 288–292.
- Безруких, М. М. (2009). *Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь*. Москва: Эксмо.
- Безруких, М. М. и Крещенко, О. Ю. (2013). Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6–7 и 9–10 лет. *Новые исследования*, 4, 4–19.
- Безруких, М. М., Филиппова, Т. А. и Верба, А. С. (2021a). Комплексная диагностика развития детей 5–6 лет. Сообщение II. *Новые исследования*, 2, 59–79. <https://doi.org/10.46742/2072-8840-2021-66-2-59-79>
- Безруких, М. М., Филиппова, Т. А. и Верба, А. С. (2021b). Комплексная диагностика развития детей 6–7 лет и оценка рисков дезадаптации к школе. Сообщение I. *Новые исследования*, 1, 78–100. <https://doi.org/10.46742/2072-8840-2021-65-1-78-100>
- Белоусова, М. В., Карпов, А. М. и Уткузова, М. А. (2014). Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста. *Практическая медицина*, 9, 108–112.
- Выготский, Л. С. (1984). *Детская психология*. В Д. Б. Эльконин (ред.), *Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4*. Москва: Педагогика.
- Гром, Н. А. (2016). Особенности развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 10, 86–90.
- Завалко, Е. А. (2012). *Развитие коммуникативных навыков в речи детей дошкольного возраста* (кандидатская диссертация). Самарский государственный университет, Самара.
- Лаптева, Ю. А. и Морозова, И. С. (2016). Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 3, 51–55. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2016-3-51-55>
- Agustin, R. P., Saidah, Q. I., Anggoro, S. D., Huda, N., Widayanti, D. M., Priyantini, D., ... Nurlela, L. (2019). The relationship between the use of gadget and emotional development of preschool children. *The Malaysian Journal of Nursing*, 11(2), 97–102. <https://doi.org/10.31674/mjn.2019.v11i02.011>
- Ardila, A. (2013). Development of metacognitive and emotional executive functions in children. *Applied Neuropsychology: Child*, 2(2), 82–87. <https://doi.org/10.1080/21622965.2013.748388>

- Bakopoulou, I., & Dockrell, J. E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities, 49–50*, 354–370. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.013>
- Clegg, J., Law, J., Rush, R., Peters, T. J., & Roulstone, S. (2015). The contribution of early language development to children's emotional and behavioral functioning at 6 years: An analysis of data from the children in focus sample from the ALSPAC birth cohort. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*(1), 67–75. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12281>
- Ersay, E., Kaynak, K. B., & Türkoğlu, D. (2014). How pre-service early childhood teachers respond to children's negative emotions. *European Journal of Research on Education, 2*(2), 238–244.
- Foster-Cohen, S. H., Friesen, M. D., Champion, P. R., & Woodward, L. J. (2010). High prevalence / low severity language delay in preschool children born very preterm. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 31*(8), 658–667. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181e5ab7e>
- Garner, P. W., Bolt, E., & Roth, A. N. (2019). Emotion-focused curricula models and expressions of and talk about emotions between teachers and young children. *Journal of Research in Childhood Education, 33*(2), 180–193. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577772>
- Gurgel, L. G., Vidor, D. C. G. M., Joly, M. C. R. A., & Reppold, C. T. (2014). Risk factors for proper oral language development in children: A systematic literature review. *CoDAS, 26*(5). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20142014070>
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(6), 642–663. <https://doi.org/10.1080/00221325.2012.759525>
- Maggiolo, M. L., Varela, V. M., Arancibia, C. S., & Ruiz, F. M. (2014). Language difficulties in preschool children with a history of extreme prematurity. *Revista Chilena de Pediatría, 85*(3), 319–327. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000300008>
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development, 24*(7), 979–999. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Mürsepp, I., Erel, J., Gapeyeva, H., & Pääsuke, M. (2009). Motor performance in 5-year-old preschool children with developmental speech and language disorders. *Acta Paediatrica, 98*(8), 1334–1338. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01294.x>
- O'Neill, S., Thornton, V., Marks, D. J., Rajendran, K., & Halperin, J. M. (2016). Early language mediates the relations between preschool inattention and school-age reading achievement. *Neuropsychology, 30*(4), 398–404. <https://doi.org/10.1037/neu0000247>
- Rints, A., McAuley, T., & Nilsen, E. S. (2015). Social communication is predicted by inhibitory ability and ADHD traits in preschool-aged children: A mediation model. *Journal of Attention Disorders, 19*(10), 901–911. <https://doi.org/10.1177/1087054714558873>
- Rodrigo-Ruiz, D., Perez-Gonzalez, J. C., & Cejudo, J. (2017). Emotional facial recognition difficulties as primary deficit in children with attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *Revista de Neurología, 65*(4), 145–152.
- Rosenqvist, J., Lahti-Nuutila, P., Laasonen, M., & Korkman, M. (2014). Preschoolers' recognition of emotional expressions: Relationships with other neurocognitive capacities. *Child Neuropsychology, 20*(3), 281–302. <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.778235>
- Rowe, M. L. (2013). Decontextualized language input and preschoolers' vocabulary development.

*Seminars in Speech and Language*, 34(04), 260–266. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353444>  
Vissers, C., Koolen, S., Hermans, D., Scheper, A., & Knoors, H. (2015). Executive functioning in pre-schoolers with specific language impairment. *Frontiers in Psychology*, 6, 1574. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01574>

Vugs, B., Hendriks, M., Cuperus, J., & Verhoeven, L. (2014). Working memory performance and executive function behaviors in young children with SLI. *Research in Developmental Disabilities*, 35(1), 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.022>

Дата получения рукописи: 04.11.2021

Дата окончания рецензирования: 15.12.2021

Дата принятия к публикации: 26.12.2021

### Информация об авторах

**Марьяна Михайловна Безруких** – доктор биологических наук, академик РАО, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 6603143932; e-mail: mbezrukikh@gmail.com

**Алла Степановна Верба** – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация; e-mail: alst\_v@mail.ru

**Татьяна Андреевна Филиппова** – кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация; e-mail: TAFmoscow@yandex.ru

**Владимир Вячеславович Иванов** – кандидат биологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт возрастной физиологии Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 55620461300; e-mail: ronin1024@bk.ru

### Заявленный вклад авторов

**Марьяна Михайловна Безруких** – дизайн популяционного исследования, анализ результатов.

**Алла Степановна Верба** – подготовка материалов для проведения диагностики и координация популяционных исследований, формирование единой базы данных результатов исследования.

**Татьяна Андреевна Филиппова** – литературный обзор, написание текста статьи.

**Владимир Вячеславович Иванов** – статистическая обработка результатов исследования.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 159.923–057.874:37.018.11(045)

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.2>

# Сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания

Елена В. Казакова<sup>1</sup> ✉, Людмила В. Соколова<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Институт возрастной физиологии РАО, г. Москва, Российская Федерация

✉ kaz-elena10@yandex.ru

---

## Аннотация

**Введение.** Впервые с учетом системного, комплексного подхода к описанию эмоционального здоровья первоклассника нами было выдвинуто и доказано предположение о роли стиля семейного воспитания в становлении и формировании различных аспектов изучаемого феномена детей 7–8 лет. **Методы.** В работе использовались методики: многофакторного исследования личности (Р. Кеттелл; детский вариант), «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко), тест уровня школьной тревожности (Б. Н. Филлипс), «Диагностика агрессивности детей» (А. Басс, А. Дарки), «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго). Стили семейного воспитания определяли с помощью методик изучения родительских установок (PARI) (Е. С. Шефер, Р. К. Белл) и опросника «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)» (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис). Обследовано 283 ребенка в возрасте 7–8 лет школ г. Архангельска (123 девочки и 160 мальчиков). Статистический анализ проводился с использованием методов описательных статистик, факторного анализа методом максимального правдоподобия с применением варимаксимального нормализованного вращения, параметрического критерия ANOVA.

**Результаты и их обсуждение.** Обнаружено, что для всех обследованных первоклассников наиболее значимыми являются такие характеристики эмоционального здоровья, как осмысленность эмоций, агрессивность, тревожность, эмпатия. При стиле семейного воспитания «потворствующая гиперпротекция» наблюдается достоверно высокий уровень школьной тревожности ребенка, при «нарушении ролевых установок в семье» отмечаются трудности с опознаванием и осмысленностью эмоций у школьника, при «нарушении эмоционального контакта ребенка с родителями» выявлены высокая агрессивность и низкая эмпатия у первоклассников. Обсуждается, что неблагоприятные стили семейного воспитания могут быть причиной нарушения эмоционального здоровья ребенка: повышения уровня тревожности, агрессивности, появления трудностей с опознаванием и осмысленностью эмоций, низкого уровня эмпатии. Негативные стили семейного воспитания являются предиктом нарушений эмоционального здоровья детей, что требует своевременной профилактики и коррекции.

## Ключевые слова

эмоциональное здоровье, тревожность, агрессивность, эмпатия, осмысленность эмоций, стили воспитания, семья, гиперпротекция, группы риска, первоклассники

## Основные положения

- обнаружены наиболее часто встречающиеся стили семейного воспитания: потворствующая гиперпротекция, нарушение ролевых установок, нарушение эмоционального контакта;
- для всех обследованных детей оказались значимыми характеристики эмоционального здоровья: осмысленность эмоций, агрессивность, тревожность, эмпатия;
- неблагоприятные стили семейного воспитания оказывают «повреждающее» влияние на эмоциональное здоровье детей: при «потворствующей гиперпротекции» – высокий уровень тревожности; при «нарушении ролевых установок в семье» – трудности с опознаванием и осмысленностью эмоций; при «нарушении эмоционального контакта ребенка с родителями» – высокая агрессивность и низкая эмпатия.

## Для цитирования

Казакова, Е. В. и Соколова, Л. В. (2021). Сравнительный анализ эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания. *Российский психологический журнал*, 18(4), 18–29. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.2>

## Введение

Школьный возраст является важным этапом жизни, определяющим направление развития эмоциональной сферы человека и механизмов ее регуляции. Именно в период получения образования часто складываются критические ситуации, вызывающие «всплеск» эмоциональных реакций, эмоциональное перенапряжение. Длительно повторяющиеся отрицательные эмоциональные состояния, с которыми сталкивается ребенок, могут приобретать устойчивость и в будущем выражаться в том или ином образе жизни и стиле поведения (Кокаева, Боженская и Тетермазова, 2015; Чанчаева, Айзман, Сидоров, Попова и Симонова, 2019).

Современные источники информируют, что у 40 % детей в возрасте 7–8 лет с нарушением поведения к подростковому периоду может наблюдаться отклоняющееся от норм общества противоправное поведение. Предикторы такого поведения у 90 % подростков-правонарушителей проявлялись на более ранних этапах онтогенеза. Важно отметить, что проблема эмоционального здоровья остро стоит не только на территории Российской Федерации, но и в зарубежных странах. Так, например, общенациональный опрос в Великобритании (66 percent..., 2019) показал, что 66 % процентов учеников начальной школы страдают от тревожности (HR news). По оценкам ЮНЕСКО, в 2018 г. примерно 30 % всех учащихся ежегодно сталкивались с некоторыми видами агрессии в школе (Шамликашвили, Харитонов, Пчелинцева и Графский, 2018).

На сегодняшний день отсутствует однозначная трактовка термина «эмоциональное здоровье». Проводятся попытки операционализировать данное понятие на материале собственных исследований с использованием различных подходов. Однако дефиниция «эмоциональное здоровье» была изначально введена Л. В. Тарабакиной. По словам ученого, эмоциональное здоровье, являясь частью психологического здоровья человека, представляет собой обобщенное

эмоциональное состояние, которое предполагает стабильность и адекватность эмоциональных реакций и отношений ребенка при взаимодействии с окружающей действительностью, что позволяет ему успешно адаптироваться в социуме (Тарабакина, 2015). Данное определение было взято за основу в нашем исследовании.

Весьма актуальна проблема сохранения эмоционального здоровья детей. Как отмечают исследователи, при нарушениях эмоционального здоровья у детей могут наблюдаться высокий уровень тревожности, наличие страхов (Kim & Choi, 2020) и неадекватная самооценка (Sankalaite et al., 2021). Возрастает значимость исследований, которые рассматривают факторы, влияющие на эмоциональные переживания ребенка в процессе школьного обучения (Lohndorf, Vermeer, de la Harpe, & Mesman, 2021), влияния школы и семьи на эмоциональное здоровье (Sankalaite et al., 2021; Масагутов и Юлдашев, 2011) и, конечно, его сохранения (Куликова, Нгуен и Нгуен, 2017). Было выявлено, что факторами риска агрессивного поведения школьника являются такие, как Интернет, черты темперамента ребенка, примеры поведения других детей. Определенную роль играют также внешние условия проживания и микросоциальные (внутрисемейные) факторы (Junco-Guerrero, Ruiz-Fernández, & Cantón-Cortés, 2021; Slead, Isosävi, & Fonagy, 2021).

Определяющую роль в воспитании ребенка играет не только школа, но и семья, которая становится координатором и регулятором. Она закладывает основной фундамент в процессе социализации ребенка (Чанчаева и др., 2019; Lohndorf et al., 2021). Исследователи отмечают, что одним из наиболее значительных факторов является устойчивость семейной среды (Junco-Guerrero et al., 2021). Стиль воспитания, характер внутрисемейных отношений имеют большое значение для формирования гармонически развитой и эмоционально устойчивой личности. Детско-родительские взаимоотношения определяют дальнейшее развитие личности, формируют модель поведения ребенка в социальном обществе (Brandt et al., 2021; Авдулова и Уханова, 2018), его самосознание и адекватность принятия решения в трудовой и учебной деятельности (Tian et al., 2021). Так, отмечено, что если у родителей наблюдается аномальное поведение, запутанность в ролях в семье, то это часто сопровождается и эмоциональной отстраненностью от ребенка, вызывая у него беспокойство, эмоциональные противоречия, навязчивое и замкнутое поведение (Slead et al., 2021). Дети, подвергшиеся насилию в семье, характеризуются большим количеством страхов, низким уровнем эмоциональной безопасности (Stenson, van Rooij, Carter, Powers, & Jovanovic, 2021; Масагутов и Юлдашев, 2011) и высокой эмоциональной незащищенностью (Junco-Guerrero et al., 2021). В семье, где наблюдается отсутствие участия отца в воспитании детей, чаще наблюдается эмоциональное неблагополучие ребенка (Kesebonye & Amone-P'Olak, 2021).

Исходя из вышесказанного, целью исследования стало выявление особенностей характеристик эмоционального здоровья первоклассников при разных стилях семейного воспитания.

## Методы

В проведенном исследовании приняли участие 283 первоклассника (160 мальчиков и 123 девочки, возраст 7–8 лет) и их родители. Для выявления стилей семейного воспитания применена методика изучения родительских установок (Parental Attitude Research Instrument – PARI), предназначенная для выявления отношения родителей (прежде всего матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли) (Е. С. Шефер, Р. К. Белл) (Райгородский, 2019). Также был задействован опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ)» (Э. Г. Эйдемиллер,

В. В. Юстицкис), который позволяет обнаружить нарушения процесса воспитания и значимые причины этих нарушений (Александрова, Алексеева, Родионова, Хоменко и Щедрецова, 2008).

Для получения необходимых эмпирических данных, характеризующих эмоциональное здоровье детей, использовались стандартизированные методики, описанные ниже.

Методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла для мальчиков и девочек (детский вариант) направлена на установление особенностей личности ребенка (Дворянчиков и др., 2017).

С помощью теста уровня школьной тревожности Б. Н. Филлипса диагностировали у обследованных общую тревожность в школе, фрустрацию потребности в достижении успеха, переживание социального стресса, страх ситуации проверки знаний и самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, проблемы и страхи в отношениях с учителями, физиологическую сопротивляемость стрессу (Райгородский, 2019).

Опросник «Диагностика агрессивности детей» А. Басса и А. Дарки позволил оценить индекс агрессии и враждебности, вербальную, физическую, косвенную агрессию, склонность к раздражению, подозрительность, обиду, негативизм, чувство вины или аутоагрессию (Райгородский, 2019).

Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) направлена на выявление особенностей эмпатических способностей. Оценивали 7 показателей: рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии; установки, способствующие эмпатии; проникающая способность в эмпатии; идентификация в эмпатии и общий уровень эмпатии (Райгородский, 2019). Предварительно методика апробирована на 283 детях 7–8 лет. Было проведено вычисление надежности с использованием коэффициента  $\alpha$  Кронбаха, позволяющего определить внутреннюю согласованность опросника и его надежность. Использование статистического анализа надежности теста показало хорошую согласованность вопросов в шкалах каждого показателя. Показатели надежности шкал, полученные с помощью коэффициента  $\alpha$  Кронбаха, выявили: рациональный канал эмпатии ( $\alpha = 0,904$ ), эмоциональный канал эмпатии ( $\alpha = 0,885$ ), интуитивный канал эмпатии ( $\alpha = 0,854$ ), установки, способствующие эмпатии ( $\alpha = 0,890$ ), проникающую способность в эмпатии ( $\alpha = 0,802$ ), идентификацию в эмпатии ( $\alpha = 0,871$ ) и общий уровень эмпатии ( $\alpha = 0,862$ ). Как видно, уровень коэффициента  $\alpha$  Кронбаха практически для всех шкал опросника составлял от 0,802 до 0,904, что свидетельствует о достаточном уровне надежности этих шкал и позволяет использовать данный опросник в нашем исследовании. Корреляционный анализ между показателями выявил взаимосвязанность изучаемых показателей ( $p < 0,01$ ), что соответствует структуре опросника и задачам, поставленным для измерения соответствующих показателей.

Методика «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго определяет качество и точность опознания эмоционального состояния, возможность сравнения и соотнесения с собственными переживаниями, межличностные взаимоотношения. Данная методика проводилась индивидуально с каждым ребенком и включала три этапа: 1 – опознание эмоциональных состояний схематических изображений, 2 – опознание реальных фотографических изображений в соответствии с полом ребенка, 3 – придумывание истории по какому-либо изображению (Семаго, 2007).

Обработка полученных данных проводилась с использованием пакета компьютерных программ «SPSS Statistics 23.00» for Windows. Применяли методы описательных статистик для выявления наиболее часто встречающихся стилей семейного воспитания. Для обнаружения наиболее существенных характеристик эмоционального здоровья первоклассников

был выполнен факторный анализ с помощью метода максимального правдоподобия с применением варимаксимального нормализованного вращения при нормальном распределении (критерий Шапиро – Уилка;  $p = 0,403$ ). При сравнении трех независимых выборок при нормальном распределении использовался однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, критерий однородности дисперсий Ливеня составил 0,134. Критерий адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина показал высокое значение 0,823; критерий сферичности Барлетта выявил  $p = 0,032$ , что подтверждает приемлемость проведения факторного анализа. Для представления данных количественного анализа, имеющих нормальное распределение, анализировали среднюю арифметическую, стандартную ошибку среднего. Критический уровень статистической значимости при проверке гипотез принимали при  $p < 0,05$ .

### Результаты и их обсуждение

Диагностика стилей семейного воспитания обследуемых выявила наиболее часто встречаемые – нарушение эмоционального контакта (34,04%), нарушение ролевых установок (22,29%), потворствующую гиперпротекцию (13,25%). Эти данные позволили выделить 3 группы сравнения: 1 – дети (30 человек, в том числе 19 мальчиков и 11 девочек), в семьях которых основным стилем семейного воспитания обнаружен «нарушение эмоционального контакта родителей с ребенком»; 2 группа (30 человек, 23 мальчика и 7 девочек) – с «нарушением ролевых установок в семье»; 3 группа (30 человек, 16 мальчиков и 14 девочек) – с «потворствующей гиперпротекцией».

В ходе обследования детей было проанализировано 46 показателей эмоционального здоровья. Для обнаружения наиболее значимых параметров эмоционального здоровья первоклассников проведен факторный анализ (метод максимального правдоподобия с применением варимаксимального нормализованного вращения), где отобраны показатели эмоционального здоровья, имеющие значимые весовые нагрузки ( $|a| \geq 0,6$ ). Результаты факторного анализа представлены в таблицах 1, 2.

Компонент	Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов загрузок вращения		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	5,971	22,981	22,981	5,777	11,619	11,619
2	4,878	20,605	43,586	4,380	21,807	33,426
3	3,451	17,403	60,989	3,900	23,543	56,969
4	2,464	6,107	67,096	2,708	10,127	67,096

Примечание: метод выделения факторов – метод главных компонент.

Таблица 2  
 Факторная матрица показателей эмоционального здоровья первоклассников

Характеристики эмоционального здоровья	Компоненты			
	1	2	3	4
Уровень адекватности опознания эмоционального состояния	<b>0,985</b>	0,001	-0,011	0,019
Осмысленность эмоций (схематичное изображение)	<b>0,916</b>	-0,079	-0,055	-0,014
Осмысленность эмоций (фотографическое изображение)	<b>0,883</b>	0,066	0,027	0,042
Уровень адекватности опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознавания (схематичное изображение)	<b>0,863</b>	-0,059	-0,015	0,056
Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений, адекватность владения соответствующим словарем (фотографическое изображение)	<b>0,829</b>	0,009	0,093	0,118
Уровень адекватности опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознавания (фотографическое изображение)	<b>0,674</b>	0,094	-0,140	-0,035
Уровень дифференцировки эмоциональных проявлений, адекватность владения соответствующим словарем (схематичное изображение)	<b>0,643</b>	-0,078	0,056	-0,112
Индекс агрессии	0,031	<b>0,882</b>	0,141	-0,117
Косвенная агрессия	0,029	<b>0,764</b>	0,011	-0,009
Раздражительность	-0,035	<b>0,739</b>	0,041	-0,189
Физическая агрессия	-0,018	<b>0,628</b>	0,034	-0,109
Подозрительность	-0,043	0,057	<b>0,649</b>	-0,097
Страх проверки знаний	-0,022	0,079	<b>0,649</b>	0,068
Фрустрация	0,031	-0,096	<b>0,613</b>	-0,077
Общая школьная тревожность	-0,122	0,198	<b>0,609</b>	0,023
Общий уровень эмпатии	-0,147	-0,169	0,195	<b>0,825</b>
Идентификация	-0,092	-0,127	0,149	<b>0,652</b>

На рисунке 1 представлена факторная структура эмоционального здоровья обследованных.

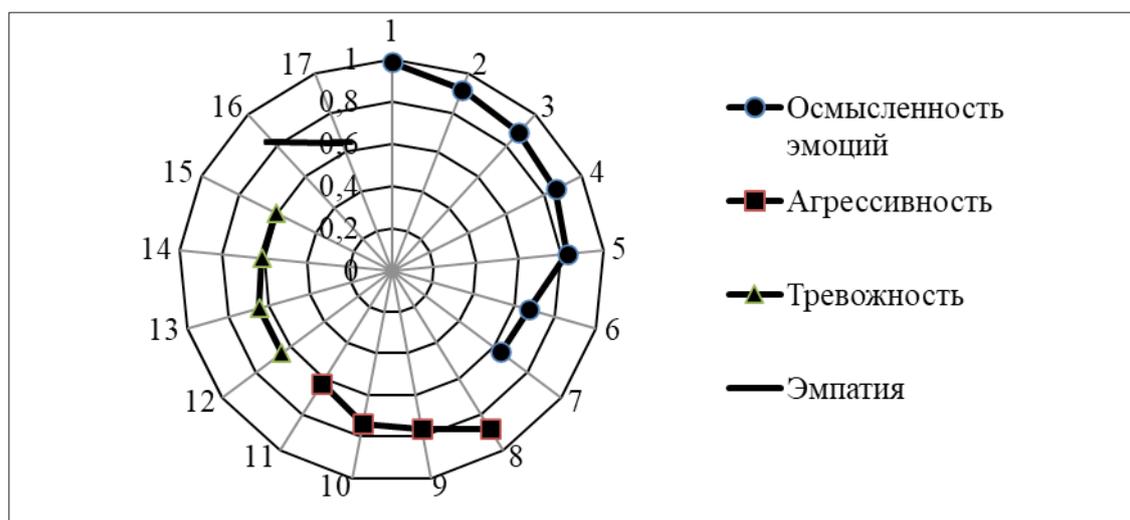


Рисунок 1. Факторная структура эмоционального здоровья обследованных первоклассников

Примечание: 1 – итоговая осмысленность эмоций, 2 – осмысленность эмоций (схематичное изображение), 3 – осмысленность эмоций (фотографическое изображение), 4 – уровень адекватности опознания эмоционального состояния, качество и точность этого опознавания (схематичное изображение), 5 – уровень дифференцировки эмоциональных проявлений, адекватность владения соответствующим словарем (фотографическое изображение), 6 – уровень адекватности опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознавания (фотографическое изображение), 7 – уровень дифференцировки эмоциональных проявлений, адекватность владения соответствующим словарем (схематичное изображение), 8 – индекс агрессии, 9 – косвенная агрессия, 10 – раздражительность, 11 – физическая агрессия, 12 – подозрительность, 13 – страх проверки знаний, 14 – фрустрация, 15 – общая школьная тревожность, 16 – общий уровень эмпатии, 17 – идентификация.

Обнаружено четыре главных фактора, определившие 67 % дисперсии выборки. Генеральный фактор (фактор 1–22,9 % дисперсии) дает представление об осознанности эмоций, где значительный вклад вносят: уровень адекватности опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознавания (схематичное и фотографическое изображение), уровень дифференцировки эмоциональных проявлений, адекватность владения соответствующим словарем (схематичное и фотографическое изображение), осмысленность эмоций (схематичное и фотографическое изображение). Фактор 2 (20,6 % дисперсии) описывает уровень агрессивности, объединяя в себе почти все его компоненты: индекс агрессии, косвенная агрессия, раздражительность, физическая агрессия. Фактор 3 (17,4 % дисперсии) характеризует некоторые особенности тревожности, где наибольший вклад вносят показатели: общая школьная тревожность, страх проверки знаний, фрустрация и подозрительность. Фактор 4 (6,1 % дисперсии) характеризует эмпатию, где существенный вклад вносят общий уровень эмпатии и идентификация.

Построение и анализ факторных моделей для групп детей с разным стилем семейного воспитания обнаружили схожую тенденцию в общей структуре распределения параметров диагностики эмоционального здоровья. По всей вероятности, независимо от стиля семейного

воспитания, наиболее существенный вклад в эмоциональное здоровье вносит параметр «осмысленность эмоций».

Для сравнительного анализа школьников с разными стилями семейного воспитания использовались индивидуальные факторные оценки, сопоставление которых обнаружило значимые различия (табл. 3).

Таблица 3

Статистически значимые различия факторных оценок обследованных групп первоклассников

Тип семейного воспитания	SP	Факторные оценки			
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Потворствующая гиперпротекция	mean	0,156	-0,252	0,198	0,176
	sd	0,127	0,173	0,160	0,105
	min	-3,090	-1,848	-1,715	-1,499
	max	0,755	1,588	2,086	1,705
Нарушение ролевых установок	mean	-0,212	-0,182	0,189	0,262
	sd	0,161	0,033	0,004	0,190
	min	-2,931	-1,844	-1,809	-1,937
	max	0,772	1,865	2,450	2,919
Оптимальный эмоциональный контакт	mean	0,177	0,285	-0,184	-0,460
	sd	0,034	1,01	0,149	0,072
	min	-1,768	-1,768	-1,927	-2,251
	max	1,933	1,933	2,514	1,339
Достоверность (p)		0,049	0,050	0,048	0,010

Примечание: достоверность по однофакторному дисперсионному анализу ANOVA; SP – статистические показатели; mean – среднее арифметическое, sd – стандартная ошибка среднего, min – минимум, max – максимум.

Анализ факторных нагрузок показал, что такой стиль семейного воспитания, как «потворствующая гиперпротекция» (где воспитание проходит по типу «ребенок – кумир семьи», представляя собой сочетание гиперопеки, чрезмерного удовлетворения потребностей ребенка при недостаточности требований-обязанностей, требований-запретов и минимальных санкций) (Боровкова, Николаева, Петрова, Разбиринна и Исаева, 2020), характеризуется достоверно высоким уровнем школьной тревожности. Полученные данные подтверждаются исследованием, что такие характеристики взаимодействия, как установка на инфантилизацию ребенка (незрелость, сохранение в поведении или физическом облике черт, которые присущи предшествующим возрастным периодам), авторитарная гиперсоциализация (от ребенка требуют безоговорочного послушания и дисциплины), воспитательная конфронтация (общение между поколениями имеет конфликтный характер с использованием стратегии соперничества, накапливания взаимных обид) и высокий контроль, являются особенностью родителей, дети

которых имеют высокие показатели тревожности (Мазурова и Трофимова, 2013). Исследователи, изучая влияние родительского отношения, констатируют, что потворствующая гиперпротекция способствует формированию страхов и нарушению взаимодействия с социальной средой. Возникает конфликт между преувеличенными претензиями личности и недооцениванием объективных условий. Фрустрация потребности в достижении успеха, страх быть непризнанным приводят к появлению эмоционального перенапряжения и к возникновению тревожности, что может вызывать развитие невроза (Шарапова и Кутбиддинова, 2018).

Было выявлено, что при таком стиле семейного воспитания, где наблюдаются «нарушения ролевых установок» (для данного стиля характерны: ограниченность интересов и ценностей женщины рамками семьи, заботами главным образом о семье; неудовлетворенность ролью хозяйки дома; безучастность мужа, его невключенность в дела; ощущение самопожертвования в роли матери), у ребенка проявляются трудности с опознаванием и осмысленностью эмоций. Это является достоверно отличительной чертой обследованной группы. Специалисты утверждают, что противоречивость и непредсказуемость другого человека оказывает воздействие на способность осознать и понимать, предугадывать эмоции других людей, а также на возможность идентифицировать собственное эмоциональное состояние. Возможно, это связано с тем, что при данном стиле воспитания «повреждается» обратная связь относительно собственного поведения. Ребенку в определенной ситуации затруднительно предвидеть поведение взрослого, и он интерпретирует его реакцию как собственную ошибку в понимании ситуации (Краснов, 2016).

Сравнительный анализ факторных нагрузок показал, что первоклассники, у которых наблюдается «нарушение эмоционального контакта с родителями» (проявляющееся в безразличии и холодности по отношению к ребенку), достоверно отличаются высокой агрессивностью и низкой эмпатией. Современные исследователи, описывая детскую агрессию, отмечают, что для развития агрессии у ребенка должна возникнуть фрустрация, которая связана с отсутствием родительской любви и постоянным применением наказания со стороны родителей (Бандура и Уолтерс, 2000). Эмоциональное и физическое дистанцирование, свойственное для психологического типа родительского отношения «отвержение», способствует развитию у ребенка способности к агрессивному антисоциальному поведению (Brandt et al., 2021). Отмечено, что нарушение эмоционального контакта выражается в безучастности, отвержении внутреннего мира ребенка, непринятии его чувств, в отсутствии стремления оказать помощь и поддержку ребенку. Позитивный эмоциональный контекст объединения родителя и ребенка важен в формировании эмпатии, а в данном стиле воспитания он отсутствует (Junco-Guerrero et al., 2021).

### **Заключение**

В обследуемой выборке были обнаружены наиболее часто встречающиеся стили семейного воспитания: потворствующая гиперпротекция, нарушение ролевых установок в семье, нарушение эмоционального контакта. Наиболее значимыми характеристиками эмоционального здоровья для всех групп обследованных детей оказались: осмысленность эмоций, агрессивность, тревожность, эмпатия. В результате были обнаружены отличия в показателях эмоционального здоровья младших школьников, воспитывающихся в семьях с разным стилем семейного воспитания. При таком стиле семейного воспитания, как «потворствующая гиперпротекция», где воспитание осуществляется по типу «ребенок – кумир семьи», встречается достоверно высокий уровень школьной тревожности ребенка. При «нарушении ролевых установок

в семье» отмечаются трудности с опознаванием и осмысленностью эмоций у школьников. При «нарушении эмоционального контакта ребенка с родителями» проявляются высокая агрессивность и низкая эмпатия у первоклассников.

Проведенное исследование подчеркивает значимость семейных взаимоотношений и роли родителей, ответственность которых заключается в формировании у младшего школьника таких качеств личности, которые позволят адекватно преодолевать все трудности на жизненном пути. Воспитание эмоционально стабильной личности, которая умеет устанавливать гуманные взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, контролировать себя, – одна из важнейших задач семьи. Результаты представленного исследования также акцентируют внимание на значимости заблаговременной и качественной диагностики эмоционального здоровья детей для планирования и проведения коррекционных мер с целью профилактики трудностей школьной и внеучебной деятельности, эмоциональной и социальной адаптации, в том числе депрессивного состояния. Поддержка эмоционального здоровья младших школьников путем предварительного тщательного анализа стилей семейного воспитания, детско-родительских отношений и осуществления коррекционных мероприятий может помочь предупредить и предотвратить формирование рискованного асоциального поведения в будущем (в частности, в подростковом возрасте) и тем самым поддержать и обеспечить благополучие жизни подрастающего поколения.

### Благодарности

Исследование реализовано при помощи РФФИ, проект № 19-013-00348 А.

### Литература

- Авдулова, Т. П. и Уханова, Д. П. (2018). Представления о справедливости и стили воспитания родителей как фактор морального развития подростков. *Социальная психология и общество*, 9(2), 81–92. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090206>
- Александрова, Т. В., Алексеева, Е. Е., Родионова, В. А., Хоменко, И. А. и Щедрецова, Н. А. (2008). *Технологии изучения семьи: междисциплинарный подход*. Санкт-Петербург: Книжный дом.
- Бандура, А. и Уолтерс, Р. (2000). *Подростковая агрессия*. Москва: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс.
- Боровкова, М. Г., Николаева, Л. А., Петрова, Е. С., Разбирин, Е. А. и Исаева, Н. Ю. (2020). Родители и дети: модели семейного воспитания. *Современные проблемы науки и образования*, 2. <https://doi.org/10.17513/spno.29714>
- Дворянчиков, Н. В., Делибалт, В. В., Дозорцева, Е. Г., Дебольский, М. Г., Дегтярев, А. В., Чиркина, Р. В. и Лаврик, А. В. (2017). *Сборник тестов программно-методического комплекса дифференциальной диагностики поведенческих нарушений несовершеннолетних «Диагност-Эксперт+»*. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет.
- Кокаева, И. Ю., Боженская, И. С. и Тетермазова, З. Ц. (2015). Комфортная образовательная среда как условие развития эмоционального здоровья младших школьников. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 10–2, 104–107.
- Краснов, А. В. (2016). Эмоциональный интеллект и стиль воспитания девочек старшего подросткового возраста. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*, 4, 55–66.
- Куликова, Т. И., Нгуен, З. Н., Нгуен, Т. К. Ч. (2017). Сохранение эмоционального здоровья младших школьников на начальном этапе обучения. *Мир педагогики и психологии*, 5, 126–139.

- Мазурова, Н. В. и Трофимова, Ю. А. (2013). Взаимосвязь тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания. *Вопросы современной педиатрии*, 12(3), 82–88.
- Масагутов, Р. М. и Юлдашев, В. Л. (2011). Факторы риска и распространенность агрессивного поведения детей в общей популяции (на примере г. Уфы). *Суицидология*, 2(2), 20–25.
- Райгородский, Д. Я. (2019). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: Бахрах-М.
- Семаго, Н. Я. (2007). *Диагностический Комплект психолога. Методика Эмоциональные лица*. Москва: АПКППРО.
- Тарабакина, Л. В. (2015). Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования. *Теория и практика общественного развития*, 8.
- Чанчаева, Е. А., Айзман, Р. И., Сидоров, С. С., Попова, О. И. и Симонова, О. И. (2019). Современные тенденции развития детей младшего школьного возраста (обзор литературы). *Acta Biomedica Scientifica*, 4(1), 59–65. <https://doi.org/10.29413/ABS.2019-4.1.9>
- Шамликашвили, Ц. А., Харитонов, С. В., Пчелинцева, Д. Н. и Графский, В. П. (2018). Агрессивность учащихся средних и старших классов и предпочитаемые ими стили поведения в конфликтной ситуации, гендерный аспект. *Психология и право*, 8(2), 139–152. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2018080211>
- Шарапова, Т. А. и Кутбиддинова, Р. А. (2018). Влияние родительского отношения на проявление психического напряжения и невротических тенденций у детей младшего школьного возраста. *Universum: психология и образование*, 12.
- 66 percent of UK primary school children suffer with anxiety (2019). In *HRnews*. Retrieved from <http://hrnews.co.uk/66-percent-of-uk-primary-school-children-suffer-with-anxiety>
- Brandi, M.-L., Lahnakoski, J. M., Kopf-Beck, J., Nolte, T., Brückl, T. M., & Schilbach, L. (2021). Imagery of negative interpersonal experiences influence the neural mechanisms of social interaction. *Neuropsychologia*, 160. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2021.107923>
- Junco-Guerrero, M., Ruiz-Fernández, A., & Cantón-Cortés, D. (2021). Family environment and child-to-parent violence: The role of emotional insecurity. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/08862605211006370>
- Kesebonye, W. M., & Amone-P'Olak, K. (2021). The influence of father involvement during childhood on the emotional well-being of young adult offspring: A cross-sectional survey of students at a university in Botswana. *South African Journal of Psychology*, 51(3), 383–395. <https://doi.org/10.1177/0081246320962718>
- Kim, S., & Choi, N. (2020). The relationships between children's ego function and fear of negative evaluation affecting academic failure tolerance in early school age: Analysis by grade level considering sustainability of academic motivation. *Sustainability*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/su12051888>
- Lohndorf, R. T., Vermeer, H. J., de la Harpe, C., & Mesman, J. (2021). Socioeconomic status, parental beliefs, and parenting practices as predictors of preschoolers' school readiness and executive functions in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 61–74. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.001>
- Sankalaite, S., Huizinga, M., Dewandeleer, J., Xu, C., de Vries, N., Hens, E., & Baeyens, D. (2021). Strengthening executive function and self-regulation through teacher-student interaction in preschool and primary school children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718262>

- Sleed, M., Isosävi, S., & Fonagy, P. (2021). The assessment of representational risk (ARR): Development and psychometric properties of a new coding system for assessing risk in the parent–infant relationship. *Infant Mental Health Journal*, 42(4), 529–545. <https://doi.org/10.1002/imhj.21932>
- Stenson, A. F., van Rooij, S. J. H., Carter, S. E., Powers, A., & Jovanovic, T. (2021). A legacy of fear: Physiological evidence for intergenerational effects of trauma exposure on fear and safety signal learning among African Americans. *Behavioural Brain Research*, 402. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2020.113017>
- Tian, X., Huang, B., Li, H., Xie, S., Afzal, K., Si, J., & Hu, D. (2021). How parenting styles link career decision-making difficulties in Chinese College students? The mediating effects of core self-evaluation and career calling. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661600>

Дата получения рукописи: 30.09.2021

Дата окончания рецензирования: 10.12.2021

Дата принятия к публикации: 11.12.2021

#### Информация об авторах

**Елена Валерьевна Казакова** – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии Высшей школы психологии, педагогики и физической культуры Северного (Арктического) Федерального университета имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация; Scopus Author ID: 35095183000, ResearcherID: F-3882-2019, SPIN-код: 9070-6224; e-mail: kaz-elena10@yandex.ru

**Людмила Владимировна Соколова** – доктор биологических наук, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт возрастной физиологии РАО», г. Москва, Российская Федерация; профессор кафедры биологии человека и биотехнических систем Высшей школы естественных наук и технологий Северного (Арктического) Федерального университета имени М. В. Ломоносова, г. Архангельск, Российская Федерация; Scopus Author ID: 35095701200, SPIN-код: 2413-8695; e-mail: sluida@yandex.ru

#### Заявленный вклад авторов

**Елена Валерьевна Казакова** – проведение исследования, анализ и интерпретация результатов, работа с источниками, написание обзорной части статьи, критический пересмотр содержания статьи.

**Людмила Владимировна Соколова** – проведение исследования, анализ и интерпретация результатов, работа с источниками, написание обзорной части статьи, критический пересмотр содержания статьи.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.3>

# Мотивы использования соцсетей, факторы онлайн-риска и психологическое благополучие подростков в связи с интеграцией социальных сетей в ежедневную активность

Александр Н. Веракса<sup>1</sup>, Дмитрий С. Корниенко<sup>2</sup>✉, Аполлинария В. Чурсина<sup>3</sup>

<sup>1,3</sup> Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация

<sup>1,2,3</sup> Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация

✉ [dscorney@mail.ru](mailto:dscorney@mail.ru)

---

## Аннотация

**Введение.** Изучение того, какое место занимают социальные сети как новая социальная реальность в повседневной активности подростков, и как их использование отражается на эмоциональном состоянии и психологическом благополучии в связи с временем, проводимом в Сети, количеством социальных связей, мотивами, позволяет раскрыть и уточнить связи этих характеристик и их вклад в психологическое благополучие подростков. Новизна исследования состоит в соотнесении содержательных характеристик использования социальных сетей и формальных, а также с мотивами, факторами онлайн-риска и удовлетворенностью жизнью. Цель работы состояла в изучении вкладов показателей активности в социальных сетях в субъективное психологическое благополучие подростков в связи с мотивами их использования и факторами риска. **Методы.** Исследование проводилось с помощью онлайн-опроса. Выборку составили 409 подростков в возрасте от 14 до 17 лет, пользователи социальных сетей. Оценивались формальные показатели использования социальных сетей, мотивы использования социальных сетей, факторы онлайн риска в социальных сетях, субъективное психологическое благополучие. Оценка степени интеграции социальных медиа в ежедневную активность, производилась на основе шкалы интеграции социальных медиа. **Результаты.** Показатели использования социальных сетей (время, количество друзей) связаны как с большей интеграцией социальных сетей, так и с большим онлайн-риском. Мотивы использования социальных сетей связаны с большим риском, а сохранение приватности, наоборот, – с меньшим риском в социальных сетях. При увеличении рисков и большей интеграции социальных медиа в жизнь снижается субъективное психологическое благополучие подростков. Большое количество друзей и возможность реализовать мотив самопрезентации, напротив, приводят к повышению удовлетворенности жизнью. **Обсуждение результатов.** Интеграция социальных сетей в жизнь подростка приводит к разнонаправленным

эффектам, усиливает онлайн-риски, но и способствует реализации мотивов социализации, что, в свою очередь, по-разному отражается на психологическом благополучии.

### **Ключевые слова**

социальные сети, социальные медиа, подростки, психологическое благополучие, мотивы, факторы риска, Интернет, удовлетворенность жизнью, онлайн-риски, мотив самопрезентации

### **Основные положения**

- интеграция социальных сетей в жизнь является характеристикой поведенческой, социальной и эмоциональной включенности подростка в ежедневное использование и активность в социальных сетях;
- онлайн-риски связаны с большей выраженностью коммуникативных и интерактивных мотивов, однако специфика мотивов и рисков различны: например, коммуникативные мотивы связаны с риском знакомства с новыми людьми, а мотив самопрезентации – с переживанием негативных эмоций;
- субъективное психологическое благополучие у подростков обратно пропорционально социальным и эмоциональным факторам риска в онлайн-взаимодействии.

### **Для цитирования**

Веракса, А. Н., Корниенко, Д. С. и Чурсина, А. В. (2021). Мотивы использования соцсетей, факторы онлайн-риска и психологическое благополучие подростков в связи с интеграцией социальных сетей в ежедневную активность. *Российский психологический журнал*, 18(4), 30–46. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.3>

### **Введение**

Социальные сети как неотъемлемая часть современной реальности представляют собой контекст социализации детей и подростков (Soldatova, Rasskazova, & Chigarkova, 2020). Степень вовлечения в онлайн-среду обусловлена различными личностными особенностями подростков (Кружкова и Воробьева, 2019), а также выражается в различных представлениях о поведении в социальных сетях (Карабанова и Георгиевская, 2019). Ежегодный рост числа пользователей социальных сетей (Digital 2021: Global overview report, 2021) усиливает необходимость изучения психологических феноменов, стоящих как за использованием социальных сетей, так и происходящих в этом пространстве.

### **Мотивы использования социальных сетей**

Исследования мотивов использования социальных медиа показывают возрастные, половые различия, а также специфику в связи с обучением (Собкин и Федотова, 2019; Хлыбова, Томичева и Гиренко, 2021). В качестве значимых мотивов использования социальных сетей отмечают: творческий мотив, мотив социализации, экономические, развлекательные и информационные мотивы (Bulut & Doğan, 2017). Отмечается мотив самопрезентации, который проявляется через стремление создать реалистичный или фальшивый образ и имеет различия в связи с выраженностью личностных черт, возрастом и полом (Корниенко, Руднова и Горбушина, 2021; Овчарова, 2021; Sobkin & Fedotova, 2019). Несмотря на то, что мотивы

использования социальных сетей отличаются для взрослых и подростков, лидирующим, так или иначе, остается стремление к поддержанию контактов с другими людьми (Солдатова и Теславская, 2018). Для подростков, наряду с мотивом связи со своей социальной группой, мотив избегания скуки также остается важным предиктором негативных последствий высокой интеграции социальных сетей в жизнь (Stockdale & Coyne, 2020). Однако утверждать только негативный эффект социальных сетей было бы неправильно, т. к. любые мотивы использования социальной сети в конечном итоге направлены на установление социальных контактов, большую социализацию (Карабанова, 2020; Солодников и Зайцева, 2021), возможность присоединиться к разным социальным группам и получить психологическую поддержку (Stockdale & Coyne, 2020; Алексеева, Веретина и Орлова, 2019).

### ***Риски использования социальных сетей***

Негативные эффекты использования социальных сетей активно обсуждаются в литературе (например, Панов и Патраков, 2020). При этом большая часть исследований направлена на исследования интернет-зависимости, навязчивого использования интернета и кибербуллинга (Кирюхина, 2019). В качестве формальных факторов рассматриваются время, проводимое в Интернете и социальных сетях, увлечение онлайн-играми (Marín-López, Zych, Ortega-Ruiz, Hunter, & Llorent, 2020; Masi, 2018), а личностных – такие черты, как нейротизм, низкий самоконтроль, агрессивность, поиск вознаграждения, а также низкие навыки коммуникации и социальных компетенций (Собкин и Федотова, 2018; Холмогорова и Герасимова, 2019). Спектр особенностей, приводящих к зависимому поведению подростков, расширяется за счет привлечения в исследования характеристик образа жизни и отношений с родителями (Gao et al., 2020).

Отдельной проблемой являются риски, связанные с коммуникацией в социальных сетях, они были обозначены в проекте EU Kids Online (Staksrud, Ólafsson, & Livingstone, 2013). Такие риски не являются однозначными: например, знакомство с новым человеком в социальной сети расширяет возможности коммуникации и круга общения, но создает вероятность негативных реакций со стороны этого человека. В связи с неоднозначностью подобных рисков вероятность получения вреда от них зависит от других характеристик. Тем не менее, т. к. коммуникационные риски, прежде всего, связаны с социальными сетями, изучение их в контексте других переменных представляется важной задачей.

### ***Психологическое благополучие и использование социальных сетей***

В исследованиях различных аспектов психологического благополучия и использования цифровых устройств было установлено, что значимыми факторами неблагополучия являются время, проводимое в социальных сетях (Bruggeman, Van Hiel, Van Hal, & Van Dongen, 2019), количество друзей в социальной сети (Горелова и Иноземцев, 2020), зависимость от социальных сетей (Сунцова и Бурдыко, 2018). Вместе с тем максимальную частоту использования цифровых устройств демонстрировали подростки с высоким уровнем счастья и благополучия (Bruggeman et al., 2019). Результаты подобных исследований могут объясняться, исходя из нескольких гипотез: негативной, позитивной, гипотезы социальных навыков и гипотезы компенсации.

Позитивная гипотеза оптимистически рассматривает коммуникацию в социальных сетях и утверждает, что такая коммуникация расширяет возможности для общения и улучшает взаимодействие с друзьями в реальности, т. к. контакт с ними поддерживается и онлайн, что

позитивно сказывается на психологическом благополучии (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). Негативная гипотеза предполагает, что онлайн-коммуникации снижают качество психологического благополучия, т. к. отнимают время у общения в реальности. Кроме того, общение в Сети происходит с малознакомыми людьми вместо поддержания уже существующих социальных связей (Valkenburg & Peter, 2009).

Гипотеза социальных навыков основана на исследованиях, в которых показано, что круг общения в Сети и реальности являются в большей части совпадающими, т. е. общение происходит с одними и теми же людьми. Следовательно, люди, которые обладают хорошими навыками коммуникации, поддерживают психологическое благополучие, общаясь и получая поддержку как онлайн, так и офлайн (Bruggeman et al., 2019).

Гипотеза компенсации, в отличие от гипотезы социальных навыков, больше объясняет, как люди с низкими навыками коммуникации или личностными особенностями могут улучшить свое психологическое благополучие. Так, установление близких поддерживающих контактов в относительно безопасной онлайн-среде способствует психологическому благополучию интровертированных личностей, а также лучшему общению в офлайн-среде (Bruggeman et al., 2019).

Несмотря на то, что в широком контексте влияние технологий на психологическое благополучие объяснялось негативной гипотезой, А. Пржибилски и Н. Вайншейн предложили другое объяснение – низкий и высокий уровни использования цифровых устройств приводят к негативным последствиям, а средний уровень может, напротив, давать позитивный результат (Przybylski & Weinstein, 2017).

### **Интеграция социальных сетей в повседневную жизнь**

Исследователи интернета и социальных сетей обращаются к различным формальным параметрам (время, проводимое в Сети, количество друзей или подписчиков), но оставляют без внимания содержательные параметры поведения, связанного с пребыванием в Сети. Существует несколько вариантов оценки степени использования социальных сетей. Например, оценивается интенсивность использования социальной сети на основании самоотчета о частоте и длительности пребывания и активности в социальной сети (Ellison et al., 2007). Другим вариантом является оценка так называемого навязчивого использования социальной сети, что включает анализ поведенческих критериев зависимости от цифровых устройств (Elphinston & Noller, 2011). Результаты исследований с использованием данных методов на выборках студентов показали, что большая вовлеченность в использование социальной сети и наличие негативных эмоциональных переживаний при ограничении доступа в социальную сеть характеризуют девушек и связано с выраженностью прокрастинации (Корниенко и Руднова, 2018).

В качестве новой проблемы, связанной с распространением социальных сетей и их включением в повседневное использование не только для простого обмена сообщениями, но и для бизнеса, обучения, саморазвития, возникла необходимость изучения степени их интеграции в ежедневную практику (Jenkins-Guarnieri, Wright, & Johnson, 2013). Интеграция социальных медиа рассматривается как поведенческая характеристика, связанная с различными действиями в Сети, и как эмоциональная составляющая коммуникации в социальных сетях, когда отсутствие возможности использования социальной сети приводит к переживанию негативных эмоций.

Интеграция социальных сетей в ежедневную активность является *актуальным*

исследовательским вопросом, т. к. характеризует не формальные показатели использования социальной сети, а степень того, какую роль играют социальные сети в ежедневной активности, насколько важно поддержание коммуникации и поддержание положительных эмоций при использовании сетей. Имеющиеся исследования формальных характеристик использования социальных сетей, мотивов и факторов онлайн-риска и психологического благополучия позволили рассмотреть различные аспекты интернет-поведения подростков. Однако работ, в которых различных характеристик (мотивы, риски, психологическое благополучие) в едином исследовании, не так много, что не позволяет комплексно рассматривать их связь с активностью в социальных сетях. Именно изучение социальных и эмоциональных составляющих использования социальных сетей позволяет перейти от описательных характеристик к содержательным психологическим, что не только дополняет имеющиеся эмпирические исследования, но и расширяет теоретические представления об онлайн-активности подростков.

В связи с этим возникает необходимость получения *новых* фактов, которые позволят соотнести содержательные характеристики использования социальных сетей с формальными, а также с мотивами, факторами онлайн-риска и удовлетворенностью жизнью.

Данное исследование носит эксплораторный характер в связи с объединением различных характеристик, описывающих поведенческие и психологические параметры использования социальных сетей. Основными задачами данной работы стали следующие: (1) выявление различных аспектов поведения подростков в социальных сетях через исследование формальных характеристик использования социальных сетей в сочетании со шкалами поведенческой и социально-эмоциональной интеграции социальных медиа; (2) изучение связей интеграции социальных медиа с мотивами использования социальных сетей и факторами риска, что позволит рассмотреть вопрос о том, насколько стремление к поддержанию онлайн-коммуникаций и социальная онлайн-среда могут представлять потенциальную опасность; (3) уточнение связи поведенческой и социально-эмоциональной интеграции социальных медиа с психологическим благополучием подростков.

## Методы

Исследование проводилось посредством онлайн-опроса. Респонденты получали ссылку на опрос и после ознакомления с целями исследования и согласия на участие отвечали на вопросы. Опрос проводился в период с апреля по май 2021 года.

## Выборка

Выборку исследования составили 409 школьников, проживающих в Российской Федерации в возрасте от 14 до 17 лет ( $M = 15,48$ ;  $SD = 1,07$ ), 228 женского и 121 мужского пола. В связи с целями исследования, задавался вопрос относительно наиболее используемой социальной сети. 40 % респондентов в качестве основной социальной сети используют ВКонтакте, 29 % – Инстаграм, 10 % – YouTube, остальные 21 % используют другие. Использование одной социальной сети как основной не отменяет использование других, а в связи с возможностями интеграции разных социальных сетей предпочтение какой-то одной может быть связано скорее с удобством для конкретного пользователя, чем с функциональными возможностями конкретной платформы.

### **Формальные характеристики использования социальных сетей**

Подростки используют четыре социальные сети (ВКонтакте, Инстаграм, YouTube и TikTok), проводя в них чаще всего 2 часа в день, при этом 60 % указывают, что используют социальные сети от 1 до 4 часов в день. В среднем подростки имеют до 100 друзей ( $M = 97,53$ ) в социальной сети, при этом половина выборки указали количество в диапазоне от 0 до 50 человек. 40 % респондентов оставляют свой профиль «частично открытым», доступным для друзей или знакомых, 26 % полностью закрывают профиль для людей не из списка друзей, 32,8 % выбирают смешанные тактики доступности профиля, только 1,2 % имеют полностью открытый профиль.

### **Мотивы использования социальной сети**

27 % респондентов максимально оценили значимость возможности оставаться на связи с друзьями, 42 % – возможность знакомиться с новыми людьми, 10 % выделили использование социальных сетей для игр и размещения собственной информации, 33 % не имеют значительной выраженности какого-либо мотива.

### **Факторы риска в социальных сетях**

Почти никогда не контактировали с новыми людьми и не встречались с людьми, с которыми познакомилась в Интернете, от 30 до 60 % респондентов, лишь 17 % часто вступают в контакт с незнакомцами.

### **Методики и исследуемые показатели**

*Характеристики использования социальных сетей.* Респондентам были предложены следующие вопросы для оценки формальных характеристик использования социальных сетей:

1. Какими социальными сетями ты пользуешься? (вариант ответа с множественным выбором)
2. Какую социальную сеть ты считаешь основной? (выбор только одной социальной сети)
3. Время (в часах), проводимое в основной социальной сети.
4. Количество друзей в основной социальной сети.
5. Доступность профиля в социальной сети. Предлагался вопрос со следующими вариантами: открытый, доступный для всех; частично закрытый, так, что друзья друзей или знакомые могут его видеть; закрытый, только друзья могут его видеть.

*Мотивы использования социальной сети* оценивались на основе вопросов, разработанных в исследовании Bruggeman et al. (2019). Респондентам предлагалось оценить четыре мотива: коммуникативный (быть на связи с другими), коммуникативно-познавательный (узнавать новых людей), игровой (играть в игры) и мотив самопрезентации (публикация собственных мыслей, текстов, фотографий). Каждый оценивался по шкале от 1 (совершенно не согласен) до 5 (совершенно согласен).

Изучение *факторов онлайн риска в социальных сетях* осуществлялось на основе вопросов исследования (Staksrud et al., 2013) о контактах с незнакомцами в социальных сетях, о встрече с человеком, с которым познакомился в социальной сети, о буллинге в социальных сетях и об общем негативном опыте в социальной сети. Респонденты оценивали вопросы по степени частоты от 1 (никогда) до 4 (очень часто).

*Субъективное психологическое благополучие* исследовалось посредством шкалы удовлетворенности жизнью Э. Динера. Она содержит пять вопросов с вариантами ответа от «полностью не согласен» до «полностью согласен» и позволяет оценить когнитивные аспекты

субъективного благополучия и соответствия жизненных обстоятельств в целом ожиданиям от жизни (Осин и Леонтьев, 2020).

*Характеристики включенности социальных сетей в повседневную жизнь* подростка оценивались на основе Шкалы интеграции социальных медиа. Методика изучает степень интеграции социальных медиа в ежедневную активность, субъективную важность их использования и наличие эмоциональной связи с использованием социальных сетей (Jenkins-Guarnieri et al., 2013). Исходная версия шкалы предназначена для социальной сети Facebook молодыми людьми в возрасте 17–25 лет. Шкала содержит 10 вопросов с вариантами ответа по шкале от 1 (совершенно не согласен) до 5 (совершенно согласен). Основными показателями являются шкала *поведенческой интеграции*, связанная с оценкой поведенческой активности в социальной сети (ежедневная проверка своего профиля, реакции на содержание информации от других пользователей), и шкала *социальной и эмоциональной интеграции*, связанная с оценкой важности взаимодействия в социальной сети и частоты общения с другими пользователями.

## Результаты

### **Взаимосвязи характеристик использования социальной сети, мотивов и факторов риска социальной сети**

Количество социальных сетей, которые используют подростки, положительно связано с количеством друзей ( $r = 0,14$ ;  $p < 0,01$ ), мотивами использования социальной сети ( $(r = 0,12$ ;  $p < 0,05$ );  $(r = 0,12$ ;  $p < 0,05$ );  $(r = 0,14$ ;  $p < 0,01$ );  $(r = 0,15$ ;  $p < 0,01$ )) и факторами риска ( $(r = 0,18$ ;  $p < 0,01$ );  $(r = 0,19$ ;  $p < 0,01$ );  $(r = 0,11$ ;  $p < 0,01$ );  $(r = 0,16$ ;  $p < 0,01$ )). Время, проводимое в социальной сети, обнаруживает только одну связь с риском буллинга ( $r = 0,13$ ;  $p < 0,01$ ). Количество друзей в социальной сети положительно связано с мотивами поддержания связей ( $r = 0,18$ ;  $p < 0,01$ ), знакомства с новыми людьми ( $r = 0,18$ ;  $p < 0,01$ ) и размещения собственной информации ( $r = 0,21$ ;  $p < 0,01$ ), но отрицательно связано с игровым мотивом ( $r = -0,14$ ;  $p < 0,01$ ). Открытость профиля отрицательно связана с мотивами поддержания связи ( $r = -0,10$ ;  $p < 0,01$ ), знакомства с новыми людьми ( $r = -0,12$ ;  $p < 0,01$ ) и игровым мотивом ( $r = -0,13$ ;  $p < 0,01$ ), при этом не обнаруживает связи с мотивом публикации собственной информации. Среди факторов риска в Интернете обнаружена отрицательная связь открытости профиля и контакта с незнакомцем в социальной сети ( $r = -0,17$ ;  $p < 0,01$ ).

Таблица 1

Средние, стандартные отклонения и корреляционные взаимосвязи формальных характеристик использования социальных сетей, мотивов использования и факторов риска в социальной сети

Показатели	Среднее (ст. откл.)	Количество социальных сетей	Время в социальных сетях	Количество друзей	Открытость профиля
Количество социальных сетей	4,25 (1,51)				
Время в социальных сетях	8,78 (16,96)	0,04			

Таблица 1

Средние, стандартные отклонения и корреляционные взаимосвязи формальных характеристик использования социальных сетей, мотивов использования и факторов риска в социальной сети

Показатели	Среднее (ст. откл.)	Количество социальных сетей	Время в социальных сетях	Количество друзей	Открытость профиля
Количество друзей	97,53 (125,72)	0,14**	-0,03		
Открытость профиля	1,90 (0,88)	-0,02	-0,02	-0,09	
М: быть на связи с другими	3,90 (0,91)	0,12*	0,03	0,18**	-0,10*
М: узнавать новых людей	3,26 (1,06)	0,12*	0,10	0,18**	-0,13**
М: играть в игры	2,69 (1,34)	0,14**	0,10	-0,14**	-0,12*
М: публикация собственных мыслей, текстов, фотографий	3,06 (1,21)	0,15**	0,06	0,21**	-0,03
Р: контакт с незнакомцами	2,69 (0,91)	0,18**	0,08	0,02	-0,17**
Р: встреча с человеком, с которым познакомился в социальной сети	2,07 (1,01)	0,19**	0,07	0,23**	-0,09
Р: общий негативный опыт в социальной сети	2,01 (0,97)	0,11*	0,07	0,06	-0,03
Р: буллинг	1,36 (0,72)	0,16**	0,13**	0,01	-0,05

Примечания: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; М – мотивы использования социальной сети; Р – факторы риска в социальной сети.

### Связь мотивов использования социальной сети и факторов риска

Стремление оставаться на связи и узнавать новых людей положительно связано как с контактом с незнакомцем ( $r = 0,14$ ;  $p < 0,01$ ), так и с встречей с человеком, знакомым только по Интернету ( $r = 0,21$ ;  $p < 0,01$ ). Мотив знакомства с новыми людьми положительно связан с такими рисками, как контакт с незнакомцем ( $r = 0,20$ ;  $p < 0,01$ ), встреча с человеком, с которым познакомился в Интернете ( $r = 0,22$ ;  $p < 0,01$ ), буллинг ( $r = 0,11$ ;  $p < 0,05$ ). Игровые мотивы связаны как с риском контакта с новыми людьми ( $r = 0,13$ ;  $p < 0,01$ ), так и риском буллинга ( $r = 0,21$ ;  $p < 0,01$ ). Мотив размещения собственных текстов, мыслей и фотографий

в социальной сети положительно связан с встречей в реальности с человеком, с которым до этого был не знаком и познакомился в Интернете ( $r = 0,18$ ;  $p < 0,01$ ) и риском переживания негативных эмоций ( $r = 0,10$ ;  $p < 0,01$ ).

Таблица 2

*Корреляционные взаимосвязи мотивов использования и факторов риска социальной сети*

Факторы риска в социальных сетях	Мотивы использования социальных сетей			
	Быть на связи с другими	Узнавать новых людей	Играть в игры	Публикация собственных мыслей, текстов, фотографий
Контакт с незнакомцами	0,14**	0,20**	0,13**	0,06
Встреча с человеком, с которым познакомился в социальной сети	0,21**	0,22**	0,04	0,18**
Общий негативный опыт в социальной сети	-0,01	0,07	0,05	0,10*
Буллинг	-0,03	0,11*	0,21**	0,01

Примечания: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

### **Использование социальных сетей и факторы онлайн-риска**

Показатели Шкалы использования социальных медиа обнаружили положительные корреляции с количеством социальных сетей ( $r = 0,25:0,37$ ;  $p < 0,01$ ) и временем использования социальной сети ( $r = 0,10:0,11$ ;  $p < 0,05$ ). При этом показатель поведенческой интеграции социальных медиа, в отличие от показателей социально-эмоциональной и общей интеграции, не обнаруживает связи с количеством времени, проводимого в Сети. Также, показатель социально-эмоциональной интеграции социальных медиа положительно связан с количеством друзей ( $r = 0,15:0,19$ ;  $p < 0,01$ ). Открытость профиля отрицательно связана с коммуникативным ( $r = -0,13$ ;  $p < 0,01$ ) и общим показателями использования социальной сети ( $r = -0,12$ ;  $p < 0,01$ ).

Среди мотивов использования социальной сети наименьшие коэффициенты корреляции обнаружены с использованием социальной сети для игр ( $r = 0,13:0,14$ ;  $p < 0,01$ ) и поддержания контактов с другими ( $r = 0,15:0,19$ ;  $p < 0,01$ ), затем идут коэффициенты корреляции для мотива знакомства с новыми людьми и наибольшие коэффициенты корреляции обнаружены для цели опубликовать свои мысли, тексты и фотографии ( $r = 0,29:0,35$ ;  $p < 0,01$ ).

Факторы риска положительно связаны со всеми показателями Шкалы интеграции социальных медиа ( $r = 0,13:0,30$ ;  $p < 0,05$ ), за исключением отсутствия связи поведенческого показателя использования социальной сети и риска буллинга.

**Взаимосвязи удовлетворенности жизнью с характеристиками использования социальных сетей и факторами риска**

Корреляционный анализ показателей Шкалы использования социальных медиа и показателя удовлетворенности жизнью выявил ряд значимых связей. Общий показатель ( $r = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ), шкалы поведенческой ( $r = -0,29$ ;  $p < 0,01$ ) и социально-эмоциональной ( $r = -0,27$ ;  $p < 0,01$ ) интеграции социальных медиа обнаружили отрицательные корреляции с показателем удовлетворенности жизнью.

Удовлетворенность жизнью отрицательно связана с количеством социальных сетей ( $r = -0,13$ ;  $p < 0,05$ ), которые использует подросток, и положительно связана с количеством друзей ( $r = 0,11$ ;  $p < 0,05$ ). Мотивы использования социальной сети не обнаружили связей с удовлетворенностью жизнью. Среди факторов риска обнаружены отрицательные связи удовлетворенности жизнью и контактом с незнакомцем ( $r = -0,22$ ;  $p < 0,01$ ), буллингом в социальных сетях ( $r = -0,20$ ;  $p < 0,01$ ) и общим негативным эмоциональным опытом в социальной сети ( $r = -0,24$ ;  $p < 0,01$ ).

Анализ совместного вклада демографических переменных, формальных характеристик использования социальных сетей, мотивов и рисков в социальной сети и интеграции социальных сетей в повседневную жизнь был сделан на основании регрессионного анализа (табл. 3). В анализ включались общий показатель интеграции социальных сетей и суммарный показатель рисков в социальных сетях.

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа для показателя удовлетворенности жизнью

Показатели	Ст. коэфф. регрессии (beta)	Значение t-критерия	Ур. знач. (p)
Св. член	4,12	7,427	0,001
Пол	0,08	1,029	0,304
Возраст	-0,00	-0,056	0,955
Количество социальных сетей	-0,02	-0,804	0,422
Время, проводимое в социальных сетях	0,001	0,241	0,810
Количество друзей в социальных сетях	0,01	2,799	0,005**
Интеграция социальных медиа	-0,32	-5,250	0,001***
М: быть на связи с другими	0,08	1,855	0,064
М: узнавать новых людей	0,07	1,943	0,053
М: играть в игры	0,04	1,258	0,209
М: публикация собственных мыслей, текстов, фотографий	0,07	2,145	0,033*
Риски в социальной сети (суммарный показатель)	-0,30	-4,638	0,001***

Примечания: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ ; М – мотивы использования социальной сети.

Коэффициент детерминации модели составил 15,9% ( $R^2 = 0,152$ ;  $p < 0,05$ ; CI 95% [0,09;0,22]), модель является значимой  $F(11\ 397) = 8,044$ ;  $p < 0,001$ . Значимыми предикторами показателя удовлетворенности жизнью являются: количество друзей в социальной сети, низкая степень интеграции социальных сетей в жизнь, мотивы публикации собственного материала в Сети, низкий уровень рисков в социальных сетях (табл. 4). Близкие к значимым являются коэффициенты мотивов узнавать новых людей и быть на связи с другими.

### **Обсуждение результатов**

Целью данного исследования являлось изучение степени интеграции социальных сетей в жизнь подростков в связи с различными характеристиками их использования: мотивами и факторами онлайн-риска, а также был рассмотрен вклад данных аспектов в субъективное благополучие подростков.

#### ***Формальные характеристик использования социальной сети, мотивы и факторы онлайн-риска***

Время, количество друзей и используемых социальных сетей, а также другие формальные параметры характеризуют разные несвязанные друг с другом особенности использования социальных сетей. Исключение составляет только связь наличия большего числа друзей с использованием большего числа социальных сетей, что может объясняться тем, что более современные подростки выросли в ситуации, когда социальные сети уже являлись частью повседневной жизни, а появление новой социальной сети является частью развития социальных медиа и Интернета (Simion & Dorard, 2020).

Регистрируясь в разных социальных сетях, человек устанавливает связи с новыми людьми, за счет чего общее количество друзей становится больше. Социальные сети, ориентируясь на данные, размещаемые человеком в своем профиле, предлагают ему установить контакт с людьми, уже являющимися друзьями, и с новыми, в том числе, незнакомыми людьми, но с похожими интересами, увлечениями. Наличие большего числа социальных сетей, которыми пользуется подросток, связано как с большей выраженностью мотивов использования социальных сетей, так и с большим риском.

Различные социальные сети ориентированы на различные способы представления себя, публикации материалов и взаимодействия с другими, способствуют реализации различных мотивов. Одни социальные сети в большей степени являются способами обмена сообщениями (мессенджерами) и способствуют реализации мотивов поддержания контактов, другие, ориентированные на публикацию пользователем своих материалов (например, Инстаграм, TikTok), позволяют реализовать мотивы, связанные с размещением контента и самопрезентацией, а, например, социальная сеть Discord используется для сопровождения игр. Данное утверждение подтверждается исследованием предпочтений различных социальных сетей и мотивов их использования, где установлено, что пользователи разделяют социальные медиа на информационные и коммуникативные, позволяющие поддерживать связь с другими (Stockdale & Coyne, 2020).

Сохранение приватности оказывается важным для более двух третей подростков, при этом чаще всего (40%) профиль является частично открытым, и только 1,2% подростков оставляют профиль полностью открытым, что в обоих случаях превосходит аналогичные данные по исследованию EU Kids Online (Livingstone, Ólafsson, & Staksrud, 2013). Открытость профиля является

самостоятельной характеристикой поведения в социальных сетях (не связанной с временными или количественными параметрами) и обнаруживает связи, прежде всего, с мотивами использования социальной сети. Ожидается, что большее стремление ограничить доступ к персональному профилю связано с меньшей выраженностью мотивов, направленных на взаимодействие с другими. Тем не менее, сохранение приватности не связано с желанием представить собственную информацию в социальных сетях, что характеризует стратегию поведения, когда человек использует социальную сеть для выражения собственного мнения для ограниченной им самим аудитории. Кроме того, чем выше стремление к ограничению доступа к профилю в социальной сети, тем меньше возникает ситуаций риска вступления в контакт с незнакомыми людьми.

### **Онлайн-риски и мотивы использования социальных сетей**

Коммуникативные и интерактивные мотивы использования социальных медиа, равно как и игровой мотив, связаны с повышенным риском взаимодействия с незнакомыми людьми и «девиртуализацией» или «развиртуализацией», т. е. встречей в реальной жизни с человеком, с которым познакомился в Интернете. Кроме того, риск буллинга может возрастать при реализации данных мотивов. Вероятно, факторами, способствующими буллингу в Интернете, являются время, проводимое в социальных медиа, и стремление к новым знакомствам, включая знакомство с участниками сетевых игр. В отношении игрового мотива наши данные согласуются с исследованием (Staksrud et al., 2013), где было получено, что вероятным предиктором буллинга в Интернете является именно использование игровых сайтов. Интерес представляет то, что мотив, связанный с публикацией собственных материалов в социальной сети, связан с риском переживания негативных эмоций как реакции на публикуемые тексты, фотографии.

Можно констатировать, что коммуникативные мотивы связаны с рисками знакомства с новыми людьми, интерактивные – с «развиртуализацией», а мотив самопрезентации – с переживанием негативных эмоций.

Сходные данные относительно связей факторов риска в социальных сетях были получены в предыдущих исследованиях, где установлено, что само использование социальных сетей усиливает различные риски (Staksrud et al., 2013). Аналогичные результаты касаются и открытости профиля в социальной сети, где меньшая открытость связана с меньшими факторами риска. При этом значимым фактором выступает количество контактов в социальной сети, т. е. наличие более 100 контактов повышает риски, связанные со встречами в реальности с человеком, знакомым по Сети, что также подтвердилось в нашем исследовании.

### **Взаимосвязи характеристики поведенческой, социальной и эмоциональной включенности подростков в социальные сети**

Количество друзей, которые есть у подростка в социальной сети, вероятно, может являться фактором, способствующим интеграции социальных медиа в жизнь подростка. При этом время, проводимое в социальной сети, скорее связано с социальной и эмоциональной интеграцией социальных медиа в жизнь. Таким образом, время в Сети связано со стремлением общаться через социальную сеть, предпочитать ее для общения и, в случае отсутствия возможности доступа, переживать негативные эмоции. Также об этом свидетельствует большее число социальных сетей, которые использует подросток при высокой интеграции социальных медиа в повседневную жизнь. Сохранение приватности профиля в социальной сети, наоборот, связано с меньшим включением социальных медиа в межличностную коммуникацию. В исследовании

Е. Никитиной были выявлены значимые различия между группами респондентов с низкой и высокой активностью онлайн (в частности, публикацией своих фото): подчеркивается, что психологическое благополучие связано с коммуникативными мотивами для тех, кто активен в социальных сетях (Nikitina, 2021).

### ***Интеграция социальных сетей в ежедневную активность и мотивы использования сетей***

Поведенческая и социально-эмоциональная интеграция социальных медиа в жизнь подростка связана с более высокой выраженностью различных мотивов использования социальных сетей. Это позволяет утверждать, что социальные мотивы, связанные с установлением и поддержанием контакта с другими и совместной деятельностью, во многом реализуются в социальных сетях. Однако результаты, полученные на выборке старших подростков, показывают, что использование социальных сетей для коммуникативных целей, с одной стороны, может быть связано с поиском психологической поддержки и эмпатии, но, с другой стороны, использование социальных сетей исключительно для коммуникативных целей может приводить к развитию негативных характеристик – тревожности и зависимости от социальных сетей (Stockdale & Coyne, 2020). Мотив самореализации через представление собственных материалов в Сети также связан с большей интеграцией социальных сетей в жизнь подростка (Nikitina, 2021). Высокая интеграция социальных сетей в жизнь связана с различными факторами риска, такими, как контакт с незнакомым человеком, встреча в реальности с человеком, знакомым только по Интернету и переживанием негативных эмоций. Можно предположить, что, включая в ежедневную активность социальные сети, подросток неизбежно усиливает риски от межличностного взаимодействия.

### ***Удовлетворенность жизнью и использование социальных сетей***

Количество друзей и стремление к публикации собственного содержания в Сети может приводить к большей удовлетворенности жизнью, что в целом согласуется с тем, что наличие социальных контактов способствует положительному восприятию собственной жизни (Nikitina, 2021). Однако высокая интеграция социальных сетей в жизнь подростка и большее число рисков, с которыми сталкивается подросток в социальной сети, снижают психологическое благополучие. Эти данные согласуются с негативной гипотезой связи психологического благополучия и использования цифровых медиа, однако наличие связей между субъективным благополучием и количеством друзей в социальных сетях скорее соответствует позитивной гипотезе или гипотезе социальных навыков. Несмотря на общую тенденцию отрицательной связи между психологическим благополучием и использованием цифровых медиа, специфика мотивов использования социальной сети и количества друзей могут менять данную связь (Clark, Algoe, & Green, 2018; Przybylski & Weinstein, 2017). Тем не менее, согласно обзорным исследованиям (Schønning, Hjetland, Aarø, & Skogen, 2020), значительная часть работ, посвященных проблематике негативного влияния социальных сетей на психологическое здоровье и благополучие, ввиду методологических особенностей дизайна, например отсутствия лонгитюда, не может претендовать на причинно-следственные закономерности, поэтому следует с осторожностью относиться к интерпретации полученных результатов.

Полученные в исследовании результаты могут быть востребованы при разработке методов профилактики онлайн-рисков и зависимого от социальных сетей поведения, обучения

безопасному использованию сети Интернет и развития цифровых коммуникативных компетенций подростков.

### Заключение

1. Формальные характеристики использования социальных сетей являются общими ориентирами для характеристики подростков-пользователей социальных сетей и описывают их как активных пользователей различных социальных сетей с большим количеством друзей. При этом увеличение количества социальных сетей, времени, которое им посвящает подросток, а также большое количество друзей может быть как фактором большей интеграции, так и фактором риска. В отличие от формальных характеристик, интеграция социальных медиа в повседневную активность может являться важным показателем для оценки степени того, насколько использование социальных сетей стало ежедневной практикой и поддерживает социальные и эмоциональные связи с другими.
2. Важной составляющей поведения в социальной сети является сохранение приватности. Регулирование доступности профиля пользователя может отражать проявление мотивов, связанных желанием коммуникации с другими людьми, однако оно не связано с мотивами презентации себя ограниченному кругу друзей через размещение информации. Приватность может снижать риски встречи с незнакомыми людьми и, соответственно, риски от возможной коммуникации.
3. Риски взаимодействия с незнакомым человеком и «развиртуализация» связаны с коммуникативными и интерактивными мотивами, но, вероятно, связаны и с целями пользователя: например, игровые мотивы связаны с большими социальными рисками. Реализация мотива самопрезентации скорее будет связана с переживанием реакций от других пользователей на публикации, чем с социальными рисками.
4. В целом большее психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью связаны с меньшими факторами риска в Интернете, как социальными, так и эмоциональными. Это, с одной стороны, может говорить о том, что отсутствие риска приводит к большему психологическому благополучию, с другой – что подростки, удовлетворенные жизнью, не стремятся в социальных сетях к взаимодействию, связанному с риском.

### Литература

- Алексеева, О. В., Веретина, О. Р. и Орлова, А. В. (2019). Подросток в интернет-среде: показатели благополучия и безопасности. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, 2, 23–30. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-2>
- Горелова, Г. Г. и Иноземцев, Д. В. (2020). Анализ психологического благополучия на основании параметров поведенческой активности пользователей социальных сетей. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, 2, 489–494. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.2.p489-494>
- Карабанова, О. А. (2020). Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 3, 4–22. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.01>
- Карабанова, О. А. и Георгиевская, М. А. (2019). Представления об этических нормах Интернет-общения у пользователей юношеского возраста с различным уровнем развития морального сознания. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 4, 107–125.

- Кирюхина, Д. В. (2019). Кибербуллинг среди молодых пользователей социальных сетей. *Современная зарубежная психология*, 8(3), 53–59. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080306>
- Корниенко, Д. С. и Руднова, Н. А. (2018). Особенности использования социальных сетей в связи с прокрастинацией и саморегуляцией. *Психологические исследования*, 11(59), 9. Доступ 20 августа 2021, источник <http://psystudy.ru>
- Корниенко, Д. С., Руднова, Н. А. и Горбушина, Е. А. (2021). Особенности самопрезентации в социальной сети в связи с чертами большой пятерки и темной триады. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 31(1), 45–53. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-1-45-53>
- Кружкова, О. В. и Воробьева, И. В. (2019). Личностные особенности подростков, юношей и молодежи, вовлеченных в среду Интернет: зоны уязвимости для экстремистского воздействия в условиях цифровизации. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 4, 160–185.
- Овчарова, Р. В. (2021). Самопрезентация личности подростков и юношей в социальной сети. *Общество: Социология, Психология, Педагогика*, 3, 74–79. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.3.12>
- Осин, Е. Н. и Леонтьев, Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Панов, В. И. и Патраков, Э. В. (2020). Представления педагогов и подростков о рисках во взаимодействиях в интернет-среде. *Психологическая наука и образование*, 25(3), 16–29. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250302>
- Собкин, В. С. и Федотова, А. В. (2018). Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии. *Национальный психологический журнал*, 3, 23–36. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0303>
- Собкин, В. С. и Федотова, А. В. (2019). Сеть как пространство социализации современного подростка. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 119–137. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270308>
- Солдатова, Г. У. и Теславская, О. И. (2018). Особенности межличностных отношений российских подростков в социальных сетях. *Национальный психологический журнал*, 3, 12–22. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0302>
- Солодников, В. В. и Зайцева, А. С. (2021). Использование социальных сетей и социализация российских подростков. *Социологическая наука и социальная практика*, 9(1), 23–42. <https://doi.org/10.19181/snsp.2021.9.1.7870>
- Сунцова, Я. С. и Бурдыко, Е. В. (2018). Склонность к интернет-зависимости студентов в связи с их психологическим благополучием. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 28(4), 412–423.
- Хлыбова, Н. А., Томичева, И. В. и Гиренко, И. В. (2021). Самодетерминируемая мотивация студентов в контексте дистанционной образовательной деятельности. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 31(2), 226–238. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-2-226-238>
- Холмогорова, А. Б. и Герасимова, А. А. (2019). Психологические факторы проблемного использования Интернета у девушек подросткового и юношеского возраста. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 138–155. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270309>

- Bruggeman, H., Van Hiel, A., Van Hal, G., & Van Dongen, S. (2019). Does the use of digital media affect psychological well-being? An empirical test among children aged 9 to 12. *Computers in Human Behavior*, 101, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.015>
- Bulut, Z. A., & Doğan, O. (2017). The ABCD typology: Profile and motivations of Turkish social network sites users. *Computers in Human Behavior*, 67, 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.021>
- Clark, J. L., Algoe, S. B., & Green, M. C. (2018). Social network sites and well-being: The role of social connection. *Current Directions in Psychological Science*, 27(1), 32–37. <https://doi.org/10.1177/0963721417730833>
- Digital 2021: Global overview report*. (2021). Retrieved from: <https://datareportal.com/reports/digital-2021-global-overview-report>
- Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends": Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x>
- Elphinston, R. A., & Noller, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(11), 631–635. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0318>
- Gao, T., Li, M., Hu, Y., Qin, Z., Cao, R., Mei, S., & Meng, X. (2020). When adolescents face both Internet addiction and mood symptoms: A cross-sectional study of comorbidity and its predictors. *Psychiatry Research*, 284. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112795>
- Jenkins-Guarnieri, M. A., Wright, S. L., & Johnson, B. (2013). Development and validation of a social media use integration scale. *Psychology of Popular Media Culture*, 2(1), 38–50. <https://doi.org/10.1037/a0030277>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., & Staksrud, E. (2013). Risky social networking practices among "underage" users: Lessons for evidence-based policy. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(3), 303–320. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12012>
- 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>
- Masi, L. (2018). Usage d'Internet chez les millennials: Qu'en dit la littérature? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 66(3), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.02.003>
- Nikitina, E. (2021). Is selfie behavior related to psychological well-being? *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(3), 21–33.
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Schønning, V., Hjetland, G. J., Aarø, L. E., & Skogen, J. C. (2020). Social media use and mental health and well-being among adolescents – A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01949>
- Simion, O., & Dorard, G. (2020). L'usage problématique des réseaux sociaux chez les jeunes adultes: Quels liens avec l'exposition de soi, l'estime de soi sociale et la personnalité? *Psychologie Française*, 65(3), 243–259. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2019.05.001>
- Sobkin, V. S., & Fedotova, A. V. (2019). Teenagers in social networks: Patterns of usage and aggressiveness. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 9(12), 1733–1752.
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., & Chigarkova, S. V. (2020). Digital socialization of adolescents in

- the Russian Federation: Parental mediation, online risks, and digital competence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(4), 191–206. <https://doi.org/10.11621/pir.2020.0413>
- Staksrud, E., Ólafsson, K., & Livingstone, S. (2013). Does the use of social networking sites increase children's risk of harm? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.026>
- Stockdale, L. A., & Coyne, S. M. (2020). Bored and online: Reasons for using social media, problematic social networking site use, and behavioral outcomes across the transition from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 79, 173–183. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.010>
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x>

Дата получения рукописи: 18.09.2021

Дата окончания рецензирования: 01.12.2021

Дата принятия к публикации: 02.12.2021

#### Информация об авторах

**Александр Николаевич Веракса** – академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, заместитель директора Психологического института Российской академии образования, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 15770369700, ResearcherID: H-9298-2012, SPIN-код: 9953-2754; e-mail: veraksa@yandex.ru

**Дмитрий Сергеевич Корниенко** – доктор психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории психологии детства и цифровой социализации Психологического института Российской академии образования, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 36053200600, ResearcherID: L-5971-2015, SPIN-код: 5115-4075; e-mail: dscorney@mail.ru

**Аполлиария Вадимовна Чурсина** – младший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57223604848, ResearcherID: AAG-8388-2021, SPIN-код: 5166-5355; e-mail: avchurs@gmail.com

#### Заявленный вклад авторов

**Александр Николаевич Веракса** – разработка методологической концепции исследования, организация исследования, анализ результатов исследования.

**Дмитрий Сергеевич Корниенко** – обзор литературы, подготовка рукописи, подбор диагностического инструментария исследования.

**Аполлиария Вадимовна Чурсина** – сбор данных исследования, обработка результатов исследования, оформление рукописи.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.4>

# Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов

Анна Г. Самохвалова<sup>1</sup>✉, Елена В. Тихомирова<sup>2</sup>, Оксана Н. Вишневская<sup>3</sup>, Наталья С. Шипова<sup>4</sup>,  
Элина В. Асриян<sup>5</sup>

<sup>1, 2, 3, 4</sup> Костромской государственной университет, г. Кострома, Российская Федерация

<sup>5</sup> Ереванский государственный университет, г. Ереван, Армения

✉ [a\\_samohvalova@ksu.edu.ru](mailto:a_samohvalova@ksu.edu.ru)

## Аннотация

**Введение.** Статья посвящена актуальной проблеме исследования психологического благополучия студенческой молодежи как главного ресурса развития общества в ближайшем будущем. Психологическое благополучие обеспечивает эффективную социализацию и жизнеспособность личности, помогает конструктивно совладать со стрессами, успешно решать возрастные задачи. Научная новизна исследования – в описании и верификации структурно-функциональной модели психологического благополучия студенческой молодежи в эпоху больших вызовов современности (пандемия, цифровизации, глобализация, неопределенность будущего).

**Методы.** Теоретический анализ феномена психологического благополучия построен на основе атрибутивного, структурного, генетического, функционального видах научного анализа, а также научного синтеза выявленных характеристик. Эмпирически изучались показатели, индикаторы и предикторы психологического благополучия. Выборку составили 300 студентов Костромского государственного университета в возрасте 18–23 лет ( $M = 20,4$ ), 254 девушек, 46 юношей. **Результаты и их обсуждение.** Понятие «психологическое благополучие» дифференцировано из системы родственных феноменов, теоретически обоснована и эмпирически верифицирована авторская структурно-функциональная модель психологического благополучия студентов. Высокий уровень психологического благополучия не зафиксирован у студентов. Показано, что у студентов с низким и средним уровнем психологического благополучия субъективные критерии его достижения, барьеры и ресурсы достижения благополучия, различны. Основными показателями психологического благополучия студентов являются ощущение счастья и удовлетворенность собственной жизнью. Интегральный показатель психологического благополучия связан с характеристиками мотивационно-ценностной сферы студентов. Субъективными индикаторами психологического благополучия студентов являются оценка состояния здоровья, академической успешности и успешности в жизни, удовлетворенность романтическими отношениями. Предикторами психологического благополучия субъекта

являются инновационная компетентность, осмысленность жизни, социально-психологический климат учебной группы. Функциями психологического благополучия являются гедонистическая, эвдемонистическая, ресурсная, адаптивная, защитная, стабилизирующая, антиципационная. Сделан вывод о существовании универсальных тенденций структурно-функциональной организации психологического благополучия современных студентов, а также о специфике психологического благополучия студентов с низким и средним индексом благополучия.

### **Ключевые слова**

студенты, психологическое благополучие, субъективное благополучие, счастье, удовлетворенность жизнью, мотивационно-ценностная сфера, барьеры, ресурсы, инновационная компетентность, осмысленность жизни

### **Основные положения**

- ▶ психологическое благополучие субъекта есть интегральная характеристика состояний человека, обеспечивающих согласованность психических функций и процессов, достижение внутреннего равновесия и субъектной целостности;
- ▶ главными индикаторами субъективного благополучия студентов являются удовлетворенность собой, своей жизнью, ощущение счастья;
- ▶ существует связь индекса благополучия студентов с их социальной активностью, статусностью, успешностью в учебе и межличностных коммуникациях, а также с развитием профессиональных, познавательных, творческих, социальных мотивов и мотивов преодоления жизненных трудностей;
- ▶ предикторами психологического благополучия являются инновационная компетентность, осмысленность жизни и социально-психологический климат учебной группы;
- ▶ психологическое благополучие выполняет не только гедонистическую, защитную и стабилизирующую функции, но и эвдемонистическую, антиципационную, ресурсную функции, обеспечивающие личностный рост.

---

### **Для цитирования**

Самохвалова, А. Г., Тихомирова, Е. В., Вишневская, О. Н., Шипова, Н. С. и Асриян, Э. В. (2021). Структурно-функциональная модель психологического благополучия современных студентов. *Российский психологический журнал*, 18(4), 47–63. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.4>

---

### **Введение**

Большие вызовы современности (политические, экономические, экологические, демографические, распространение пандемий, цифровизация и др.) приводят к значительным трансформациям личностных характеристик, социальных установок и ценностей, межличностных коммуникаций и социальных ролей студенческой молодежи, по сравнению с относительно недавним прошлым. На данный момент мы наблюдаем тревожную картину. Результаты исследований, проведенных на уровне мирового сообщества, показывают, что атрибутами современной молодежи являются высокий уровень ауто- и гетероагрессии, тревожность, психоэмоциональная угнетенность, низкий уровень осмысленности жизни (Mey & Yin, 2015; Hernández-Torrano et al., 2020).

Это связано с тем, что отражение высокой степени неопределенности будущего, вовлеченность в жесткую стратификационную конкуренцию, агрессивную, насыщенную информационную среду, параллельное функционирование в реальном и виртуальном пространствах и, при этом, необходимость решать возрастные задачи, – требуют от молодежи высокой степени психологической устойчивости, адаптивности, ресурсности. Не вызывает сомнения, что именно в период студенческой жизни люди сталкиваются с широким диапазоном разнонаправленных задач, решение которых зачастую затруднено (сепарация от родителей, профессиональное становление, переезд в другой город, поиск партнера, создание студенческой семьи). Это нередко становится фактором, влияющим на уровень психологического благополучия студенческой молодежи во всем мире. Особо остро проблема психологического благополучия встала в период пандемии COVID-19 (Islam, Barna, Raihan, Khan, & Hossain, 2020; Rogowska, Kuśnierz, & Bokszczanin, 2020).

В современной науке и практике становится необходимым комплексное изучение рисков успешной социализации студентов, структуры, функций, динамики, барьеров и ресурсов психологического благополучия студенческой молодежи как главного человеческого ресурса развития общества в будущем.

Вопросы счастья, благополучия и удовлетворенности жизнью интересовали ученых еще в древности. В рамках психоанализа рассмотрение психологического благополучия осуществлялось через призму психологического неблагополучия и внутриличностного конфликта (Lomas, 2021). В русле позитивной, гуманистической и экзистенциальной психологии, обращенной к личности как субъекту собственной жизни, подчеркивалась роль благополучия в реализации своих возможностей и обретения смысла жизни (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Дж. Бьюдженталь, А. Лэнгле, Р. Мэй). Н. М. Брэдберн разработал модель психологического благополучия как общей удовлетворенности жизнью, в основе которой лежит баланс позитивного и негативного аффектов (Bradburn, 1969). Этот феномен впоследствии получил название «субъективного благополучия» (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Czapinski, 2013). Данные модели можно отнести к *гедонистическому направлению*, в котором счастье человека понимается как результат переживания положительных эмоций и удовлетворенности своей жизнью, а акцент делается на изучении эмоционального и когнитивно-оценочного компонентов благополучия. С позиций *эвдемонистического подхода* главным источником психологического благополучия является личностный рост человека, т. е. акцент смещается на ценностно-смысловой и поведенческий компоненты конструкта (Richardson, Passmore, Lumber, Thomas, & Hunt, 2021).

В результате интеграции данных подходов К. Д. Рифф рассматривала *психологическое благополучие* как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку человеком своей самореализации с точки зрения пика потенциальных возможностей; верифицировала шестифакторную модель конструкта, включающую эмпирические референты, сопряженные с позитивным функционированием личности: «самопринятие», «позитивные отношения с окружающими», «автономию», «управление окружающей средой», «цель жизни», «личностный рост». Подчеркивалось, что достижению психологического благополучия могут способствовать и жизненные трудности в случае глубокого осмысления жизни, осознания своих возможностей, целей, установления конструктивных отношений с окружающими, развития эмпатийности (Ryff, 1996).

Не менее популярной является *модель предикторов психологического благополучия* Р. М. Райана, в рамках которой доказана дифференциация и функциональная самодостаточность

взаимосвязанных феноменов субъективного и психологического благополучия (Ryan & Deci, 2001).

В отечественной психологии сделаны попытки дифференцировать понятия «*психологическое благополучие*» (Куликов, 2000), «*субъективное благополучие*» (Шамяионов, 2015; Веселова, Коржова, Рудыхина и Анисимова, 2021), «*эмоциональное благополучие*» (Идобаева, 2013). В понимании *структурной организации* психологического благополучия чаще связывается с характеристиками поведения, чем с чувствами и аффектами, характеризует процесс достижения цели, а не результат (Жуковская, 2011), включает направленность личности на реализацию основных компонентов позитивного функционирования и степень реализации данной направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и жизнью (Полищук, 2016), в отсутствии выраженной тревожности, депрессивности, проявлении социальной активности (Созонтов, 2006). Подчеркивается значимость благополучия для субъективного мира личности, поскольку оно обеспечивает согласованность психических функций и процессов, ощущение внутреннего равновесия и целостности (Куликов, 2000), является показателем психологического здоровья (Воронина, 2005).

О. А. Идобаева подчеркивает *уровневую организацию* феномена психологического благополучия, рассматривая его на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и ценностно-смысловом уровнях. Основным условием прогрессивного развития личности считает решение задач развития, соответствующих требованиям определенного возрастного этапа. Например, в периоды юности и молодости (годы студенчества) психологическое благополучие должно определяться посредством уровня сформированности главных новообразований – ориентировки в особенностях собственной индивидуальности, умения строить жизненные планы (Идобаева, 2013), активным поиском идентичности (Летягина, 2014). В контексте решения задач развития интересно соотношение «*актуального*» (реализованность компонентов позитивного функционирования) и «*идеального*» (степень направленности на реализацию компонентов позитивного функционирования) уровней психологического благополучия (Шевеленкова и Фесенко, 2005).

В некоторых исследованиях отражен *функциональный подход*. Подчеркивается, что основная функция психологического благополучия есть поддержание динамического равновесия между личностью и окружающим миром (Шамяионов, 2014), успешная социально-психологическая адаптация (Миллер, 2014), конструктивное преодоление жизненных и коммуникативных трудностей (Самохвалова, 2019).

Вместе с тем метаанализ зарубежных и отечественных источников позволяет нам сделать вывод, что в современном научном дискурсе до сих пор наблюдается терминологическая нестройность и несистемность взглядов, понятие «психологическое благополучие» не дифференцировано из системы родственных дефиниций (субъективное, эмоциональное благополучие, удовлетворенность жизнью, психическое здоровье, счастье). Кроме того, отсутствует четкое понимание факторов, структуры и функций изучаемого феномена; не выявлена возрастная специфика психологического благополучия студенческой молодежи. Всё это обуславливает чрезвычайную актуальность создания и верификации структурно-функциональной модели психологического благополучия студентов.

### **Структурно-функциональная модель психологического благополучия**

Создание структурно-функциональной модели психологического благополучия студентов

базируется на таких *методологических подходах*, как системно-субъектный, социокультурный, ресурсный и контекстный; опирается на базовые *принципы психологии развития* – детерминизма, непрерывности (континуальности), антиципации, субъектности, развития, культуросообразности, устойчивости и изменчивости, вариативности (Сергиенко, 2021). Теоретическое осмысление феномена психологического благополучия опирается на *общенаучные способы познания и описания объекта исследования* (Харламенкова, 2004): атрибутивный, структурный, генетический, функциональный виды научного анализа и научный синтез выявленных характеристик. Исходя из этого, нами ставятся следующие *исследовательские вопросы*:

1. Что представляет собой феномен «психологическое благополучие» и каковы его категориальные признаки? – *атрибутивный анализ*.

2. Какие компоненты включены в структуру психологического благополучия и как они взаимосвязаны? – *структурный анализ*.

3. Каковы предикторы психологического благополучия? – *генетический анализ*.

4. Какие функции выполняет психологическое благополучие в развитии субъекта? – *функциональный анализ*.

**Атрибутивный анализ.** Первостепенной задачей является дифференциация понятия «психологическое благополучие» из системы родственных феноменов. Человек одновременно существует в двух реальностях: *объективной*, где он реализует себя в социальном контексте как субъект общения, отношений и деятельности, и *субъективной*, которая является продуктом осмысления и переживания собственного бытия. Эти две реальности, вступая в сложные взаимосвязи и взаимовлияния, обуславливают *общий индекс благополучия*, которое актуализируется в трех стратах (рис. 1).

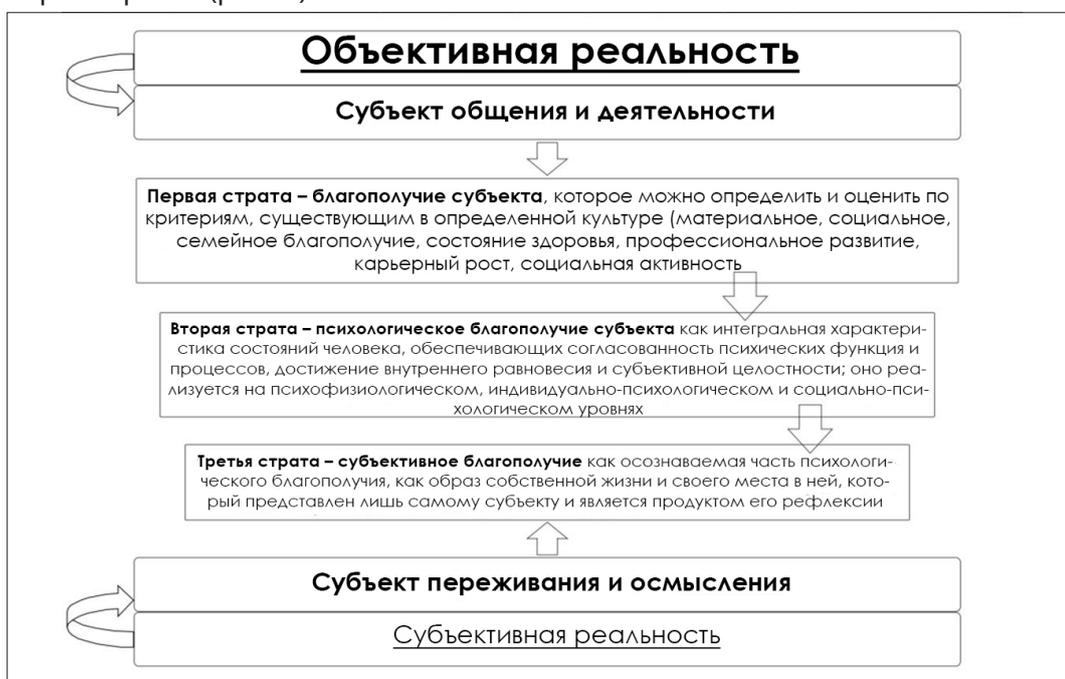


Рисунок 1. Дифференциация понятия «психологическое благополучие» из системы родственных феноменов

В качестве основных маркеров психологического благополучия субъекта мы рассматриваем конструктивное совладание и жизнеспособность, самопринятие и доверие к себе, саморегуляцию и самопроектирование, включенность в близкие и деловые отношения.

**Структурный анализ.** «Наиболее надежной стратегией изучения психики является подход, позволяющий изучать ее как систему единую и целостную, но вместе с тем и структурированную...» (Ломов, 1984, с. 76). В качестве *структурных компонентов психологического благополучия* субъекта мы выделяем три основных (аффективный, когнитивный, конативный) и два смежных компонента (рефлексивный, ценностно-смысловой):

- *аффективный компонент*, включающий позитивную самооценку, самопринятие, положительную оценку различных сторон своего бытия, удовлетворенность собой и жизнью, оптимистичный взгляд на события настоящего и предполагаемого будущего;
- *когнитивный компонент*, включающий систему представлений человека о себе как об активном, развивающемся субъекте; знания об индивидуальной системе ментальных и социальных ресурсов и способах их развития; понимание механизмов саморегуляции и самопроектирования;
- *конативный компонент*, включающий индивидуальную систему интрапсихических (мотивационных, волевых, эмоциональных) и интерпсихических процессов регуляции поведения; адекватных способов реагирования на различные жизненные ситуации; эффективных паттернов поведения, направленных на самовыражение, саморазвитие;
- на стыке аффективного и когнитивного компонентов актуализируется *рефлексивный компонент* психологического благополучия, обеспечивающий осознанное отношение субъекта к собственной жизни как к процессу личностного роста, самореализации;
- на стыке когнитивного и конативного компонентов актуализируется *ценностно-смысловой компонент*, включающий базовые установки, смыслы, ценности, определяющие жизненные цели, направленность субъекта, способы самоактуализации, векторы развития.

**Генетический анализ.** В исследовании психологического благополучия мы опираемся на методологические позиции *системного подхода*, который предполагает «не дихотомию социального и биологического, а их взаимообуславливающее единство при различном вкладе каждой составляющей в процесс развития» (Сергиенко, 2006, с. 53). В качестве *предикторов* психологического благополучия мы рассматриваем:

- *эндогенные (внутренние)*, связанные с особенностями онтогенеза (наследственность, состояние физического, психического, психологического и социального здоровья, возрастно-половые характеристики, индивидуально-типологические и личностные особенности и др.);
- *экзогенные (внешние)*, связанные с влиянием социокультурного и экологического контекста развития (этнокультурные, социальные, средовые, техногенные, биогенные, виртуальные факторы, особенности времени и контекста онтогенеза).

**Функциональный анализ.** Говоря о *функциях психологического благополучия*, мы понимаем ту значимую роль, которую играет данный конструкт в жизнедеятельности субъекта. Важнейшими функциями являются:

- *гедонистическая*, обеспечивающая субъекту состояние психологического комфорта, удовольствия с преобладанием положительных эмоций, ощущение счастья, удовлетворенности жизнью;
- *эвдемонистическая*, обеспечивающая активность личности, постоянное саморазвитие, раскрытие своих потенциалов и способностей;

- *ресурсная*, стимулирующая субъекта к поиску и развитию системы ментальных и социальных ресурсов, позволяющих эффективно преодолевать жизненные трудности, совладать со стрессами;
- *адаптивная*, позволяющая субъекту включаться в новые для него социальные ситуации, апробировать социальные роли, овладевать новыми паттернами поведения без страха неудач, гелотофобии, с уверенностью в собственные силы, с разумным отношением к возникающим трудностям;
- *защитная*, направленная на предотвращение нарушения внутренней устойчивости личности, обеспечивающая сохранение стабильности самооценки через устранение из сознания или трансформацию источников конфликтных переживаний;
- *стабилизирующая*, обеспечивающая согласованность психических функций и процессов, баланс между негативными и позитивными переживаниями субъекта, ощущение внутреннего равновесия, гармонии;
- *антиципационная*, связанная с представлением, прогнозированием положительных результатов и последствий собственных действий, предвосхищением успеха, предвидением и пропедевтикой возможных трудностей и барьеров в решении поставленных задач.

Представленная теоретическая структурно-функциональная модель психологического благополучия является весьма абстрактным научным обобщением и нуждается в верификации. Эта цель и легла в основу проведенного нами эмпирического исследования.

## Методы

В исследовании приняли участие 300 студентов Костромского государственного университета в возрасте 18–23 лет ( $M = 20,4$ ), 254 девушек, 46 юношей, представителей разных направлений подготовки (гуманитарных, педагогических, инженерно-технических). Исследование проводилось с учетом принципов экологичности, анонимности и конфиденциальности. Студенты принимали в исследовании добровольное участие.

*Методический комплекс:* с целью решения поставленных задач был сформирован диагностический инструментарий с использованием Google Формы. Исследование *интегрального показателя психологического благополучия студентов, его показателей, индикаторов и функций* проводилось с помощью «Шкалы психологического благополучия (RPWB)» К. Рифф, в адаптации Н. Н. Лепешинского (Лепешинский, 2007), «Шкалы субъективного счастья» С. Любомирски, Х. Леппер, в адаптации Д. А. Леонтьева (Осин и Леонтьев, 2020), «Шкалы удовлетворенности жизнью» E. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen, S. Griffin, в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина (Осин и Леонтьев, 2020), методики цветочных метафор И. Л. Соломина (модификация теста цветочных отношений А. М. Эткинда) (Соломин, 2006), методики «Диагностика мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана, В. А. Якунина, в модификации Н. Ц. Бадмаевой (Яшкова, 2016), самооценочных шкал. *Предикторы психологического благополучия студентов* определялись с помощью экспресс-методики «Инновационность и адаптивность» (Altkirt) M. Bobic, E. College, E. Davis, R. Cunningham (Bobic, Davis, & Cunningham, 1999), теста «Смыслжизненные ориентации (СЖО)» Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2000), теста «Оценка микроклимата студенческой группы» В. М. Завьяловой (Фетискин, Козлов и Мануйлов, 2002).

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы SPSS Statistics V.19.0. Для выявления взаимосвязей переменных осуществлялся корреляционный анализ Спирмена; с целью оценки достоверности различий U-критерий Манна – Уитни

и множественный функциональный критерий  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера; для выявления предикторов психологического благополучия – регрессионный анализ; свободные высказывания студентов обрабатывались с помощью ранжирования и контент-анализа.

## Результаты и их обсуждение

Статистическая обработка массива данных позволила частично верифицировать структурно-функциональную модель психологического благополучия на студенческой выборке (рис. 2).

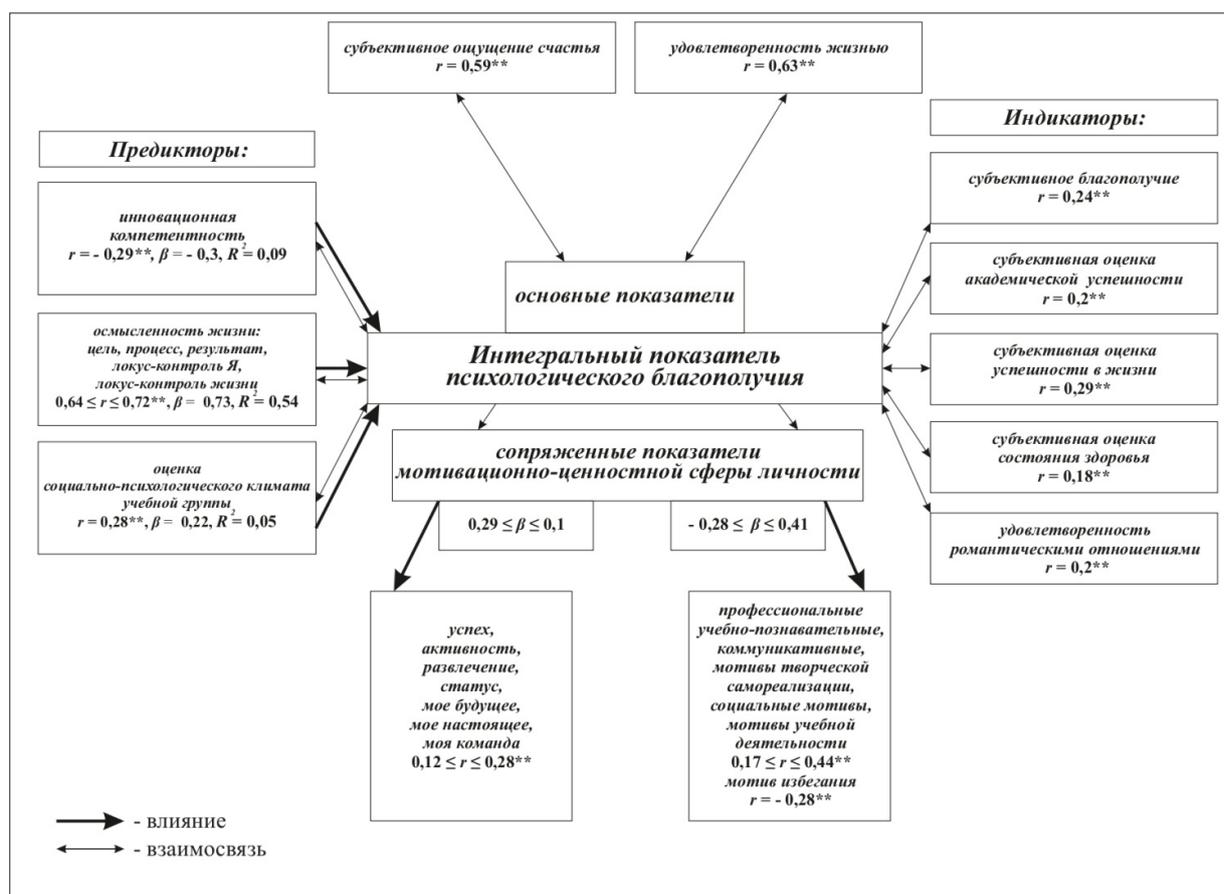


Рисунок 2. Структурно-функциональная модель психологического благополучия студентов (на основе данных корреляционного и регрессионного анализов)

Условные обозначения: \*\* – значимость различий  $p \leq 0,010$ .

Диагностика интегрального уровня психологического благополучия показала, что в выборке ( $n = 300$ ) отсутствуют респонденты, имеющие высокий уровень его проявления. Студенты имеют либо средний уровень психологического благополучия ( $n = 141$ ), либо низкий ( $n = 159$ ). Это является весьма тревожным фактом, свидетельствующим о наличии внутриличностных проблем, дисгармоничности психологического состояния, частичном нарушении внутреннего равновесия и субъектной целостности.

Результаты анализа показали, что важными показателями психологического благополучия являются *субъективное ощущение счастья*, которое характеризует положительное эмоциональное переживание человеком собственной жизни как целого, и *удовлетворенность жизнью* ( $p \leq 0,005$ ). Студенты отмечают, что благополучие для них, в первую очередь, это «спокойное и счастливое состояние», «умение радоваться жизни», «хорошее отношение к жизни», «состояние, при котором ты знаешь, что у тебя и твоих близких жизнь складывается хорошо и достойно», «осознание и ощущение счастья в жизни». Данные показатели характеризуют субъективное благополучие студентов, которое является видовым понятием по отношению к психологическому благополучию и отражает лишь его осознаваемую часть. Так, наиболее яркими индикаторами осознаваемой части благополучия у студентов являются: *субъективная оценка академической успешности, оценка успешности в жизни, оценка состояния здоровья*, а также *удовлетворенность романтическими отношениями* ( $p \leq 0,004$ ). Для студентов важно чувствовать, что они «здоровы», «сильны», «успешны в учебе», «не глупы», «есть все шансы закончить вуз», «у них не возникает проблем с преподавателями», а также важно «нравиться», «чувствовать себя любимыми», «иметь друга», «чувствовать поддержку близких». Это обеспечивает внутреннюю гармонию, чувство самовыражения в основных для данного возраста видах деятельности – учебной деятельности и интимно-личностном общении. То есть через понимание собственной успешности в учебе, удовлетворенности в близких отношениях, хорошего состояния здоровья студент приходит к восприятию себя как благополучного человека.

Интегральный показатель психологического благополучия студентов сопряжен также с важнейшими *показателями мотивационно-ценностной сферы личности*. Психологическое благополучие наиболее тесно связано с *отношением к себе в настоящем и представлением себя в будущем* ( $r = 0,28$ ;  $p = 0,02$ ). Чем выше показатели психологического благополучия, тем позитивнее представления у студентов о том, что происходит здесь и сейчас, в актуальном моменте времени, и о том, что будет завтра. Возникает ощущение стабильности, управляемости собственной жизни, понимание того, что «всё идет так, как надо». Также интегральный уровень психологического благополучия коррелирует у студентов с такими мотивационно-смысловыми категориями, как *успех, статус, активность, развлечение, моя команда*. В юношеском возрасте важно ощущать, что жизнь наполнена событиями, которые доставляют положительные эмоции и позволяют «получать удовольствие от жизни», «радоваться каждому дню», «жить, как хочется, не нарушая законов». Их интересы не фиксированы на самоотношении и не ограничиваются учебной деятельностью. Вместе с тем в фокусе их внимания находится задача повышения своего статуса в группе, в обществе в целом, достижение признания и успеха в определенных сферах деятельности, в том числе в учебной и профессиональной. Эти данные находят дополнительное подтверждение при рассмотрении связей психологического благополучия студентов с наиболее конструктивными мотивами деятельности: *профессиональными, учебно-познавательными, коммуникативными, мотивами творческой самореализации*. То есть, чем выше показатель психологического благополучия, тем более активную позицию занимает студент, не боится трудностей, нацелен на их преодоление (обратная связь со шкалой «*мотив избегания*»  $r = -0,28$ ;  $p = 0,01$ ). Необходимо отметить, что студенты с более высоким уровнем психологического благополучия чаще имеют *профессиональные* ( $U = 183,84$ ;  $p = 0,001$ ) и *учебно-познавательные мотивы* ( $U = 178,76$ ;  $p = 0,001$ ). Для них важно стать высококвалифицированными специалистами и обеспечить

успешность будущей профессиональной деятельности. Психологическое благополучие при этом связывается с нахождением работы, которая «будет нравиться», «приносить доход», «позволит самореализоваться».

Интересно отметить, что показатель психологического благополучия связан с ощущением принадлежности студента к команде единомышленников, к референтной группе, что можно объяснить чувством защищенности, уверенности, принятия, возникающими в группе, с одной стороны, а с другой – возможностью разделить ответственность за происходящее и результат деятельности. В данных тенденциях, на наш взгляд, отражаются две противоположные направления современной взрослеющей личности – на расширение, развитие социального опыта и на конформизм, деиндивидуализацию.

Проведенное исследование позволило также выявить некоторые *предикторы психологического благополучия студентов*. Так, установлено, что *инновационная компетентность субъекта*, предполагающая особую восприимчивость, открытость новому опыту и инновациям, способность увидеть элементы нового в относительно устоявшемся, предложить принципиально новое решение проблемы, предсказывает *снижение психологического благополучия* ( $r = -0,29$ ;  $p = 0,002$ ;  $\beta = -0,3$ ;  $R^2 = 0,09$ ). Инновационная компетентность значимо выше у студентов с низким уровнем психологического благополучия ( $U = 765$ ;  $p = 0,03$ ). Возможно, именно неудовлетворенность собой, жизнью, социумом, традиционностью общества, обеспечивает открытость к инновациям, позволяет студентам искать нестандартные способы решения жизненных задач, организационных проблем. Стоит также отметить, что в вопросах методики на выявление инновационной компетентности заложены индивидуалистические ценности, которые, вероятно, вступают в противоречие с коллективистической культурой российского общества, что не позволяет субъекту найти себя в социуме, снижает удовлетворенность жизнью и благополучие в целом.

Важным предиктором психологического благополучия выступает *осмысленность жизни: цель, процесс, результат, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь* ( $r = 0,72$ ;  $p = 0,004$ ;  $\beta = 0,73$ ;  $R^2 = 0,54$ ). Психологическое благополучие значимо выше у студентов, которые осознают собственные цели и получают удовлетворение при их достижении. Это согласуется с мнением исследователей, что высокий уровень осмысленности предсказывает более конструктивное поведение в сложных ситуациях, сохранение целостности личности и более высокие показатели психологического благополучия в целом (García-Alandete, 2015).

Также предиктором психологического благополучия студентов является *социально-психологический климат учебной группы* ( $r = 0,28$ ;  $p = 0,006$ ;  $\beta = 0,22$ ;  $R^2 = 0,05$ ). Степень благоприятности климата в группе связана с *интегральным показателем психологического благополучия студентов* ( $r = 0,18$ ;  $p = 0,05$ ) и *оценкой удовлетворенности собственной жизнью* ( $r = 0,12$ ;  $p = 0,05$ ). Студенты в группах с благоприятным психологическим климатом отличаются адекватностью, гибкостью, умением контролировать внешнюю деятельность, проявляют умения улавливать или создавать условия и обстоятельства, подходящие для удовлетворения личных потребностей и достижения целей ( $r = 0,23$ ;  $p = 0,05$ ). Атмосфера безопасности, комфорта, доверия и взаимопонимания способствует тому, что студенты более положительно относятся к себе, верят в себя, осознают и принимают свои положительные и отрицательные качества ( $\beta = 0,22$ ;  $p = 0,005$ ); стремятся к самореализации, развитию своих потенциалов, открыты новому опыту ( $\beta = 0,15$ ;  $p = 0,004$ ); готовы выстраивать доверительные отношения, заботиться о благополучии других, сопереживать, идти на взаимные уступки ( $\beta = 0,21$ ;  $p = 0,005$ ).

В исследовании также были получены дополнительные интерпретативно-феноменологические данные для более глубокого осмысления модели психологического благополучия студента. С помощью контент-анализа текстов интервью были выделены *субъективные индикаторы достижения* психологического благополучия, *барьеры*, препятствующие его достижению, и *ресурсы* достижения благополучия, характерные для студентов с низким и средним уровнем психологического благополучия (табл. 1).

Таблица 1 Индикаторы, барьеры и ресурсы достижения психологического благополучия студентов (по результатам контент-анализа, критерий $\chi^2$ – угловое преобразование Фишера)			
Показатели	Частота упоминаний (в %)		Эмпирическое значение $\chi^2$
	Студенты, имеющие низкий уровень психологического благополучия (n = 159)	Студенты, имеющие средний уровень психологического благополучия (n = 141)	
<b>Субъективные индикаторы достижения психологического благополучия</b>			
Достижение целей	12,6%	30,5%	3,84**
Я уже достиг	0,6%	5,7%	2,83**
Удовлетворенность от профессии	–	3,5%	3,25**
Внутреннее равновесие	19,4%	3,5%	4,63**
Когда заслужу его	1,3%	–	1,97*
Обретение уверенности	–	2,8%	2,9**
Достижение сепарации	1,3%	4,3%	1,63*
<b>Барьеры достижения психологического благополучия</b>			
Страхи	8,2%	2,1%	2,5**
Конфликты	–	2,1%	2,51**
Выход из зоны комфорта	5,03%	–	3,89**
Многозадачность	–	1,4%	2*
Вредные привычки	1,3%	–	1,98*
Отсутствие поддержки и понимания	–	3,6%	3,3**
Состояние здоровья	2,5%	–	2,75**
Отсутствие барьеров	2,5%	20,6%	5,39***

Таблица 1 Индикаторы, барьеры и ресурсы достижения психологического благополучия студентов (по результатам контент-анализа, критерий $\chi^2$ – угловое преобразование Фишера)			
Показатели	Частота упоминаний (в %)		Эмпирическое значение $\chi^2$
	Студенты, имеющие низкий уровень психологического благополучия (n = 159)	Студенты, имеющие средний уровень психологического благополучия (n = 141)	
Ресурсы достижения психологического благополучия			
Постановка цели, целеустремленность	11,9%	21,3%	2,2*
Работа над собой	10,7%	19,1%	2,1*
Самоорганизация	5%	1,4%	1,85*
Борьба с ленью	3,1%	–	3,1**

Примечание: \* – значимость различий  $p \leq 0,050$ ; \*\* – значимость различий  $p \leq 0,010$ ; \*\*\* – значимость различий  $p \leq 0,001$ .

Студенты с низким уровнем психологического благополучия на первые рейтинговые позиции ставят *индикаторы*, связанные с достижением внутреннего равновесия, спокойствия, уверенности (1R), обретением гармонии с собой, миром, снижением тревожности, страхом за будущее (2R), с достижением экзистенциальной исполненности (3R) и счастья (4R). При этом обретение финансовой независимости и достижение более конкретных объективизированных жизненных целей (получение профессии, сепарация от родителей) отходят на второй план, по сравнению со студентами, имеющими более высокий индекс психологического благополучия, у которых данные цели либо являются приоритетными (1–3R), либо реализованными («уже достиг благополучия»).

Те же тенденции проявляются у студентов и при описании *барьеров психологического благополучия*. Так, психологически неблагополучные студенты полагают, что им мешает собственная лень, нежелание выходить из зоны комфорта (1R), плохой характер, негативные качества личности, вредные привычки (2R), социальные страхи (3R), отсутствие мотивации, интересов, цели (4R), «я сам», в частности – плохое состояние здоровья (5R) – т. е. происходит фиксация на своих негативных чертах и деструктивных психоэмоциональных состояниях, которые блокируют потенциалы субъекта, препятствуют его самореализации, удовлетворенности жизнью и собой. Интересно, что *ресурсами повышения уровня своего психологического благополучия* студенты считают труд, работу (1R), учебу, образование (2R), создание семьи (3R), материальный достаток (4R), осознавая, что условием достижения этого являются самоорганизация и борьба с ленью. Это, в большей степени, отражает внешнюю, «видимую» в социальном контексте сторону благополучия, но практически не затрагивает ментальную систему ресурсов, которая может изменить самоотношение и мировоззрение субъекта.

Студенты со средним уровнем психологического благополучия отмечают отсутствие барьеров, полагая, что им «ничего не мешает» достигнуть более высокого уровня благополучия (1R), кроме собственной лени (2R), неблагоприятных внешних условий (3R), недостатка финансов и времени (4R). Также в качестве препятствий ими рассматриваются конфликты, отсутствие социальной поддержки и многозадачность. В данном случае позиция студентов более реалистична; вера в собственные силы в сочетании с объективной оценкой жизненного контекста становится гарантом конструктивного преодоления возникающих барьеров. В качестве основных ресурсов преодоления барьеров студенты рассматривают собственную целеустремленность, умение ставить адекватные цели (1R), стремление к саморазвитию, готовность работать над собой (2R), волевые (3R) и коммуникативные качества (4R). Наблюдается смещение акцентов от значимости социально-обусловленных ресурсов в сторону осознания индивидуальной ответственности, субъектности и ресурсности.

Таким образом, можно говорить о том, что результаты эмпирического исследования частично позволили верифицировать описанную в статье теоретическую модель в части доказательств структуры, субъективных индикаторов, функций и факторов психологического благополучия студентов.

### **Выводы**

1. Психологическое благополучие субъекта – интегральная характеристика состояний человека, обеспечивающих согласованность психических функций и процессов, достижение внутреннего равновесия и субъектной целостности. Основными его показателями, характеризующими осознанную часть психологического благополучия студентов (субъективное благополучие), являются ощущение счастья и удовлетворенность собственной жизнью. Субъективными индикаторами психологического благополучия студентов являются высокая оценка состояния здоровья, жизнеспособность (психофизиологический уровень), оценка академической успешности и успешности в жизни, включающие самопонимание, самопринятие и самопроектирование (индивидуально-психологический уровень), удовлетворенность романтическими и межличностными отношениями (социально-психологический уровень).

2. Существуют различия субъективных индикаторов достижения психологического благополучия, барьеров, препятствующих его достижению, и ресурсов достижения благополучия у студентов с низким и средним уровнем психологического благополучия. Это необходимо учитывать при организации индивидуальной психологической помощи студентам с целью повышения индекса их психологического благополучия.

3. Интегральный показатель психологического благополучия студента связан с характеристиками мотивационно-ценностной сферы личности. Существует прямая связь индекса благополучия с самовосприятием и отношением к себе в настоящем и будущем, социальной активностью и успешностью в учебе, с желанием студентов иметь высокий статус, развлекаться, работать в команде; а также с развитием профессиональных, учебно-познавательных, творческих, коммуникативных и социальных мотивов, с мотивацией преодоления жизненных трудностей.

4. Предикторами психологического благополучия являются инновационная компетентность студентов, проявляющаяся в степени их активности, креативности, целеустремленности, ответственности, коммуникабельности, исполнительности, открытости новому опыту и склонности к лидерству, способности работать в команде и самоэффективности; осмысленность жизни,

закрывающаяся в осознании смысла, цели, процесса своего развития, понимании желаемых результатов, актуализации локуса контроля – Я, локуса контроля – жизнь (эндопредикторы); а также характер межличностных отношений и социально-психологический климат учебной группы (экзопредикторы).

5. Психологическое благополучие выполняет не только гедонистическую, защитную и стабилизирующую функции, обеспечивающие студентам состояние психологического комфорта, защищенности, счастья, гармонии, удовлетворенности жизнью, но и эвдемонистическую, антиципационную, адаптивную, ресурсную функции, обеспечивающие веру в свои силы, активность, личностный рост, совладание с жизненными трудностями.

### **Благодарности**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и КН РА в рамках научного проекта № 20-513-05005\20 «Теоретические и методические основы оценки психологического благополучия студенческой молодежи».

### **Литература**

- Веселова, Е. К., Коржова, Е. Ю., Рудыхина, О. В. и Анисимова, Т. В. (2021). Социальная поддержка как ресурс обеспечения субъективного благополучия студенческой молодежи. *Социальная психология и общество*, 12(1), 44–58. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120104>
- Воронина, А. В. (2005). Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа. *Сибирский психологический журнал*, 21, 142–147.
- Жуковская, Л. В. (2011). *Психологическое благополучие и родительские установки женщин* (кандидатская диссертация). Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург.
- Идобаева, О. А. (2013). *Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности* (докторская диссертация). Московский государственный лингвистический университет, Москва.
- Куликов, Л. В. (2000). Детерминанты удовлетворенности жизнью. В В. Ю. Большаков (ред.), *Общество и политика* (с. 476–510). Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского ун-та.
- Леонтьев, Д. А. (2000). *Тест смысловых ориентаций (СЖО)*. Москва: Смысл.
- Лепешинский, Н. Н. (2007). Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*, 3, 24–27.
- Летягина, С. К. (2014). Половозрастные особенности взаимосвязей эмоционального благополучия и механизмов психологической защиты личности (на примере специалистов гуманитарной и технической направленности). *Современные проблемы науки и образования*, 1, 414.
- Ломов, Б. Ф. (1984). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука.
- Миллер, Л. В. (2014). Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к вузу студентов с опытом психотравмирующего события. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 6(1), 155–168.
- Осин, Е. Н. и Леонтьев, Д. А. (2020). Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 1, 117–142. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.4>

- org/10.14515/monitoring.2020.1.06
- Полищук, Е. С. (2016). Психологическое благополучие студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 8(1), 35–44.
- Самохвалова, А. Г. (2019). *Коммуникативные трудности ребенка в поликультурной социальной среде*. Кострома: Костромской государственной университет.
- Сергиенко, Е. А. (2006). *Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд*. Москва: Институт психологии РАН.
- Сергиенко, Е. А. (2021). *Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода*. Москва: Институт психологии РАН.
- Созонтов, А. Е. (2006). Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*, 4, 105–114.
- Соломин, И. Л. (2006). *Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования*. Санкт-Петербург: Речь.
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В. и Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Изд-во Института Психотерапии.
- Харламенкова, Н. Е. (2004). *Самоутверждение подростка*. Москва: Институт психологии РАН.
- Шамионов, Р. М. (2014). Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов. *Психологические исследования*, 7(35).
- Шамионов, Р. М. (2015). Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 4(3), 213–219.
- Шевеленкова, Т. Д. и Фесенко, П. П. (2005). Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*, 3, 95–129.
- Яшкова, А. Н. (2016). *Изучение мотивов и мотивации учебной деятельности*. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та.
- Bobic, M., Davis, E., & Cunningham, R. (1999). The Kirton Adaptation-Innovation Inventory: Validity issues, practical. *Review of Public Personnel Administration*, 19(2), 18–31. <https://doi.org/10.1177/0734371X9901900204>
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publ.
- Czapinski, J. (2013). Individual quality of life and lifestyle. In J. Czapinski, T. Panek (Eds.), *Social Diagnosis 2013. The Objective and Subjective Quality of Life in Poland*. Report. Warsaw. (in Pol.).
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. L., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- García-Alandete, J. (2015). Does meaning in life predict psychological well-being? *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.27>
- Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A., ... Muratkyzy, A. (2020). Mental health and well-being of university students: A bibliometric mapping of the literature. *Frontiers in Psychology*, 11, 1226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01226>
- Islam, M. A., Barna, S. D., Raihan, H., Khan, M. N. A., & Hossain, M. T. (2020). Depression and anxiety among university students during the COVID-19 pandemic in Bangladesh: A web-based cross-sectional survey. *PLOS ONE*, 15(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238162>
- Lomas, T. (2021). Life balance and harmony: Wellbeing's golden thread. *International Journal of Wellbeing*, 11(1), 50–68. <https://doi.org/10.5502/ijw.v11i1.1477>
- Mey, S. C., & Yin, C. J. (2015). Mental health and wellbeing of the undergraduate students in a

- research university: A Malaysian experience. *Social Indicators Research*, 122, 539–551. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0704-9>
- Richardson, M., Passmore, H.-A., Lumber, R., Thomas, R., & Hunt, A. (2021). Moments, not minutes: The nature-wellbeing relationship. *International Journal of Wellbeing*, 11(1), 8–33. <https://doi.org/10.5502/ijw.v11i1.1267>
- Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., & Bokszczanin, A. (2020). Examining anxiety, life satisfaction, general health, stress and coping styles during COVID-19 pandemic in Polish sample of university students. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 797–811. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S266511>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryff, C. D. (1996). Psychological well-being. *Encyclopedia of Gerontology*, 2, 365–369.

Дата получения рукописи: 08.11.2021  
Дата окончания рецензирования: 19.12.2021  
Дата принятия к публикации: 24.12.2021

#### Информация об авторах

**Анна Геннадьевна Самохвалова** – доктор психологических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57192264527, ResearcherID: B-1044-2017, SPIN-код: 7869-7192; e-mail: a\_samohvalova@ksu.edu.ru

**Елена Викторовна Тихомирова** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57206890761, ResearcherID: AAA-8206-2020, SPIN-код: 8670-2102; e-mail: tichomirowa82@mail.ru

**Оксана Николаевна Вишневская** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57215412774, ResearcherID: B-5789-2018, SPIN-код: 3709-7484; e-mail: o\_vishnevskaya@ksu.edu.ru

**Наталья Сергеевна Шипова** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», г. Кострома, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57216491120, ResearcherID: N-3276-2016, SPIN-код: 9937-4423; e-mail: n\_shipova@ksu.edu.ru

**Элина Вячеславовна Асриян** – кандидат психологических наук, доцент, проректор по гуманитарным и общественным специальностям, Ереванский государственный университет, г. Ереван, Республика Армения; Scopus Author ID: 57195980578; e-mail: elina.asriyan@ysu.am

#### Заявленный вклад авторов

**Анна Геннадьевна Самохвалова** – написание аннотации, ключевых слов и основных положений; структурирование статьи; обоснование методологии исследования; теоретическое описание модели; формулировка выводов.

**Елена Викторовна Тихомирова** – подготовка плана и текста статьи; обзор существующих

исследований по проблеме статьи; интерпретация и описание результатов исследования.  
**Оксана Николаевна Вишневская** – работа с русскоязычными источниками; сбор эмпирических данных; оформление списка литературы.

**Наталья Сергеевна Шипова** – работа с иностранными источниками; статистическая обработка эмпирических данных.

**Элина Вячеславовна Асриян** – теоретическое описание модели; согласование результатов исследования с коллегами из Армении; научная редакция текста.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

Даниленко О. И., Перминова М. А.

Студенты и преподаватели об этикетном поведении: сравнительный анализ представлений  
**Российский психологический журнал**, 2021, Т. 18, № 4, 64–77. doi: 10.21702/rpj.2021.4.5

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

---

## Научная статья

УДК 159.923.32:159.9.072.43

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.5>

# Студенты и преподаватели об этикетном поведении: сравнительный анализ представлений

Ольга И. Даниленко<sup>1</sup> ✉, Мария А. Перминова<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ [danilenko.olga@gmail.com](mailto:danilenko.olga@gmail.com)

---

## Аннотация

**Введение.** Соблюдение правил этикета в вузе является условием продуктивности процесса обучения и благоприятного психологического климата. Преобразования в системе высшего образования актуализируют изучение представлений участников учебного процесса об этикетном поведении в вузе. Цель исследования состоит в выявлении общего и специфического в представлениях об этикетном поведении у студентов и преподавателей вузов.

**Методы.** В исследовании приняли участие 69 преподавателей и 141 студент российских вузов. Использованы показатели этикетного поведения, полученные посредством авторской анкеты и опросника «Оценка значимости функций этикета» О. И. Даниленко. Обработка проводилась посредством первичных статистик, частотного анализа, коэффициента ранговой корреляции Спирмена, U-критерия Манна – Уитни. **Результаты.** Получены результаты, отвечающие новизне цели исследования. Значительно большее число студентов, по сравнению с преподавателями, считает, что студенты всегда или часто соблюдают традиционные правила вузовского этикета. При этом и студенты, и преподаватели высоко оценивают этикетное поведение студентов по этому показателю. В обеих выборках подавляющее большинство респондентов не видят необходимости в строгом соблюдении дресс-кода, при этом преподавателю более, чем студенту, рекомендуют придерживаться делового стиля в одежде. Не выявлено различий между студентами и преподавателями в отношении к институционализации этикетных предписаний: за включение правил этикета в устав вуза и для студентов, и для преподавателей высказались примерно половина опрошенных студентов и преподавателей. Студенты и преподаватели высоко оценивают значимость всех функций этикета. Выявлено сходство в иерархическом распределении субъективной значимости функций этикета в выборках. Обнаруженные различия в оценках функций этикета соответствуют возрастным и статусным характеристикам студентов и преподавателей.

**Обсуждение результатов.** В целом в представлениях об этикетном поведении у студентов и преподавателей обнаружено больше общего, чем различий. В обеих группах выявлено признание значимости вузовского этикета.

## Ключевые слова

этикетное поведение, правила этикета, вузовский этикет, функции этикета, значимость этикета, студенты вуза, преподаватели вуза, статусные различия, внешний облик, дресс-код

## Основные положения

- большинство опрошенных участников учебного процесса положительно оценивают этикетное поведение студентов;
- студенты выше, чем преподаватели, оценивают частоту соблюдения студентами правил этикета;
- отрицая необходимость дресс-кода, и студенты, и преподаватели считают, что участникам учебного процесса достаточно выглядеть аккуратно и придерживаться делового стиля в одежде;
- в обеих выборках нет согласованного мнения о необходимости включения правил этикета в устав вуза;
- как студенты, так и преподаватели наиболее важными функциями этикета считают реализацию нравственного принципа уважения к человеку и предотвращения конфликтов между людьми с разным социальным статусом.

## Для цитирования

Даниленко, О. И. и Перминова, М. А. (2021). Студенты и преподаватели об этикетном поведении: сравнительный анализ представлений. *Российский психологический журнал*, 18(4), 64–77. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.5>

## Введение

Современная общественно-культурная ситуация в России носит черты транзитивности, что выражается, в частности, в постоянной трансформации и неопределенности ценностей и норм поведения. Проявления феномена аномии, выявленные Э. Дюркгеймом, обнаруживаются сегодня в студенческой среде (Аргунова и Русь, 2019; Грищенко и Щелкова, 2019; Плетнев, 2020). В ряде работ, посвященных изменениям в системе образования, отмечается неблагоприятная тенденция коммерциализации учебных заведений. Преподаватели сравниваются с менеджерами, а студенты – с потребителями (Галынская, 2021; Иглтон, 2016; Красинская, 2016; Сенашенко, 2017). При этом, как отмечает Э. Дюркгейм, именно в коммерческой сфере явление аномии становится хроническим (Дюркгейм, 1998). Другой неизбежной предпосылкой аномии становится цифровое неравенство. Представители поколения Z, для которых, в отличие от старшего поколения, сетевое пространство является более понятной и менее отделимой от реальности сферой, склонны обособляться в рамках своей группы, что «затрудняет усвоение ими общепринятых норм и ценностей» (Плетнев, 2020, с. 117).

П. Бергер описывает аномию как серьезную угрозу, способную привести индивида к потере ощущения реальности и кризису самосознания. Социальные же законы служат щитом от «аномического ужаса» (Berger, 1967). К числу таких законов и шире – социальных предписаний относятся нормы коммуникативного поведения сотрудников как составляющая организационной культуры. Их значимость для эффективной деятельности коллективов, в том

числе учебных заведений, отмечается специалистами по организационной психологии (Чикер, Почебут и Волкова, 2019; Камерон и Куинн, 2001; Adeinat & Abdulfatah, 2019).

Правила этикета диктуют формы взаимодействия участников коммуникативной ситуации с учетом различий в статусах (Байбурин, 1988; Даниленко, 2014, 2020). Изменения в системе высшего образования ведут к снижению традиционной определенности статусно-ролевых отношений участников образовательного процесса. Между тем такие отношения, не ущемляя личного достоинства студентов и преподавателей, остаются условием эффективности образовательного процесса. Выявлено наличие положительной корреляции между уровнем приемлемости студентами правил этикета и их успеваемостью (Tamban & Lazaro, 2018). Обучение этикетному поведению рассматривается как один из аспектов формирования soft skills, необходимых для будущей профессиональной деятельности выпускников (Ковчина, Игнатова, Барановская и Сапрыгина, 2019; Чевтаева, Никитина и Вишневецкая, 2020; Гаспарович и Козлова, 2019; Wesley, Jackson, & Lee, 2017). Разрабатываются модели управления этикетным взаимодействием участников учебного процесса с целью повышения качества образования (Галынская, 2021).

При проведении эмпирических исследований значительное внимание получила проблема оформления внешнего облика студентов и преподавателей (Лабунская и Бзезян, 2018; Сиюхова и Кубова, 2017; Gurung & Vespia, 2007). Выявлено, что оценка учащимися работы преподавателя во многом зависит от его внешнего облика. Обсуждается тема отношения студентов к этикету при использовании мобильных устройств в деловом общении (Townner, Everett, & Klemz, 2019). К сожалению, другие аспекты этикетного поведения преподавателей, как и, собственно, отношение преподавателей к различным аспектам этикетной регуляции поведения, остается слабо изученным.

В нормативные документы отдельных учебных заведений включены разделы, посвященные вузовскому этикету (Положение о форменной одежде..., 2017; Корпоративный кодекс..., 2017, и др.). Однако даже самый подробный перечень правил не может охватить всех ситуаций, где требуется этикетное поведение участников коммуникации. Неинституционализованные правила этикета представляют собой «неписанные правила», следование которым определяется внутренним согласием человека вести себя в соответствии с ними. В современных условиях именно согласованность представлений студентов и преподавателей о значении вузовского этикета, актуальности тех или иных правил, их соблюдения участниками учебного процесса, является предпосылкой принятия и действенности вузовского этикета. Можно предполагать, что в силу различия статусно-ролевых позиций, а также принадлежности к разным возрастным группам студентов и преподавателей, их представления об этикетном поведении участников учебного процесса имеют существенные различия.

Целью данного исследования стало выявление общего и специфического в представлениях об этикетном поведении студентов и преподавателей вузов. Проверяется гипотеза: показатели представлений об этикетном поведении существенно различаются у студентов и преподавателей вузов. В качестве таких показателей рассматриваются представления о реальном соблюдении правил этикета студентами, оценки требовательности к внешнему облику участников образовательного процесса, отношение к институционализации правил вузовского этикета и представления о значимости функций этикета.

## Методы

В исследовании приняли участие 210 человек: 141 студент и 69 преподавателей российских вузов, в том числе федеральных университетов и региональных вузов, где происходит обучение по разным специальностям. Средний возраст студентов – 21 год, преподавателей – 44 года. В выборке студентов 34 мужчины и 107 женщин; в выборке преподавателей 32 мужчины и 37 женщин.

Для определения показателей, отражающих представления респондентов об этикетном поведении, были использованы авторская анкета и опросник О. И. Даниленко «Оценка субъективной значимости функций этикета». Анкета состояла из трех пунктов. В первом респондентам предлагалось оценить частоту соблюдения студентами их вуза пяти традиционных правил вузовского этикета. Во втором пункте, служащем для оценки значимости дресс-кода участников учебного процесса, требовалось отметить наиболее предпочтительные варианты оформления внешнего облика студентов и внешнего облика преподавателей. Третий пункт включал в себя вопрос о необходимости регламентации правил этикета в уставе учебного заведения; согласие трактовалось как признание значимости этикета. Теоретической основой опросника О. И. Даниленко стало представление о множественности функций этикета, а также концепция значения и смысла А. Н. Леонтьева. На основании анализа литературы выделено 9 функций этикета, их формулировки представлены в опроснике. Респонденту предлагается отметить свое отношение к каждой функции по 10-балльной шкале от «для меня это совсем не важно» до «для меня это очень важно». Опросник позволяет получить показатель значимости как для каждой функции, так и общий для всех перечисленных в опроснике (Даниленко, 2015). Проведена валидизация опросника (Цзыхань, 2017). Эмпирические данные были собраны с использованием сервиса Google Forms либо путем раздачи бланков для заполнения.

## Результаты

В таблице 1 представлены ответы респондентов на вопросы первого пункта анкеты в процентном соотношении. Предлагалось выбрать один из вариантов частоты соблюдения конкретного правила: «всегда», «часто», «иногда», «никогда»; где «всегда» – 4 балла, «часто» – 3 балла, «иногда» – 2 балла, «никогда» – 1 балл. Значимость различий между выборками определялась посредством критерия Манна – Уитни.

Таблица 1

Оценка частоты соблюдения правил вузовского этикета студентами и преподавателями вузов

Правило	Группа	Доля (в % от подвыборки) давших ответ				Уровень значимости различий (p)
		Всегда	Часто	Иногда	Никогда	
а) студент при входе в помещение пропускает преподавателя вперед	Студ.	60,3	32,6	6,4	0,7	0,000
	Преп.	30,4	47,8	21,8	0	

Таблица 1

Оценка частоты соблюдения правил вузовского этикета студентами и преподавателями вузов

Правило	Группа	Доля (в % от подвыборки) давших ответ				Уровень значимости различий (p)
		Всегда	Часто	Иногда	Никогда	
б) студент первым приветствует преподавателя	Студ.	51,8	35,5	12	0,7	0,269
	Преп.	42	44,9	13,1	0	
в) студент встает для приветствия преподавателя	Студ.	56,8	26,2	14,9	2,1	0,008
	Преп.	42	24,6	21,8	11,6	
г) студент ждет подходящего момента, чтобы задать вопрос преподавателю	Студ.	54,6	41,8	3,6	0	0,000
	Преп.	36,2	37,7	26,1	0	
д) в электронном общении студент придерживается правил деловой переписки с преподавателем	Студ.	77,3	22	0,7	0	0,000
	Преп.	49,3	36,2	14,5	0	

Как видно из данных таблицы, в обеих группах большинство респондентов считает, что студенты придерживаются перечисленных правил всегда или часто. В выборке студентов частота ответов «всегда» для каждого правила не ниже 50 % всей выборки. Ответы «иногда» выбирались достаточно редко, самый высокий показатель – 14,9 % в отношении правила «в) студент встает для приветствия преподавателя». В двух правилах из пяти (правила «г» и «д») ни один из респондентов не выбрал вариант «никогда». В отношении остальных правил наиболее высокий показатель частотности данного варианта – 2,1 % (правило «в»).

В выборке преподавателей вариант «всегда» является преобладающим в отношении только двух правил («в» и «д»). При этом показатель частотности данного варианта не поднимается выше 49,3 % (правило «д»). Для трех оставшихся правил наиболее распространенным был ответ «часто». Наиболее высокий показатель частотности для данного варианта – 47,8 % (правило «а) студент при входе в помещение пропускает преподавателя вперед»). Для ответов «иногда» этот показатель также выше, чем для студентов, в отношении всех правил. При этом в выборке преподавателей доля выбранных ответов «никогда» выше 0 % только в отношении одного правила из пяти (правило «в», 11,6 %).

Сравнение показателей посредством критерия Манна – Уитни подтверждает данные частотного анализа. Статистически значимые различия ответов студентов и преподавателей

обнаружены для всех правил, включенных в анкету, кроме правила «студент первым приветствует преподавателя», где различия есть, но они не достигают уровня статистической значимости.

Для оценки отношения к оформлению внешнего облика участников учебного процесса в анкету был включен пункт, в котором предлагалось выбрать близкий респонденту вариант из следующих: «а) правилами учебного заведения должна быть установлена форма одежды студента» (4 балла), «б) студенту следует придерживаться делового стиля в одежде» (3 балла), «в) студент должен выглядеть опрятно и аккуратно» (2 балла), «г) у меня нет строгих убеждений относительно внешнего вида» (1 балл). Затем такой же выбор предлагалось сделать в отношении внешнего вида преподавателя. Результаты обработки данных представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение суждений участников учебного процесса об оформлении внешнего облика студентов и преподавателей вуза

Формулировка суждения		Респонденты	
		Студенты (n = 141) %	Преподаватели (n = 69) %
а) правилами учебного заведения должна быть установлена форма одежды	студента	8,5	5,8
	преподавателя	5,7	2,9
б) следует придерживаться делового стиля в одежде	студенту	15,6	15,9
	преподавателю	30,5	37,7
в) должен выглядеть опрятно и аккуратно	студент	63,8	60,9
	преподаватель	48,9	46,4
г) у меня нет строгих убеждений относительно внешнего вида	студента	12,1	17,4
	преподавателя	14,9	13

Анализ ответов студентов показал, что большинство респондентов считает, что студент должен выглядеть опрятно и аккуратно (63,8%). Таким же является наиболее частый ответ в отношении преподавателей, однако в процентном соотношении частота выбора данного варианта ниже (48,9%). Часть респондентов проявляет большую строгость к внешнему облику преподавателей, считая, что им следует придерживаться делового стиля одежды – 30,5% в отношении преподавателей, в сравнении с 15,6% для студентов. У небольшой доли студентов нет строгих убеждений относительно внешнего вида студентов (12,1%) и преподавателей (14,9%), при этом наивысшую степень требовательности в рамках данного вопроса демонстрирует наименьшее количество респондентов – 8,5% в отношении студентов и 5,7% в отношении преподавателей.

Для преподавателей также наиболее предпочтительным является опрятный и аккуратный вид студентов (60,9 %) и преподавателей (46,4 %) и выше степень требовательности к коллегам – 37,7 % выбрали вариант «преподавателю следует придерживаться делового стиля в одежде». Этот же вариант для студентов выбрали 15,9 % респондентов. При этом на втором месте по частоте вариантов для студентов вариант «у меня нет строгих убеждений относительно внешнего вида студента». В отношении обеих групп участников учебного процесса наименее популярным является вариант «правилами учебного заведения должна быть установлена форма одежды» (5,8 % для студентов и 2,9 % для преподавателей).

Значимых различий в показателях требовательности к регламентации внешнего облика при их сравнении с использованием критерия Манна – Уитни выявлено не было ( $p > 0,05$ ).

В качестве еще одного показателя этикетного поведения мы приняли отношение участников учебного процесса к институциональному закреплению правил этикета в уставе вуза. В соответствующем пункте в анкете предлагалось выразить свое мнение по вопросу о том, чтобы такие правила были сформулированы: а) для студентов, б) для преподавателей. Отношение к необходимости институционализации правил этикета было измерено в 3-балльной шкале, где признание необходимости институционализации правил этикета и для студентов, и для преподавателей – 3 балла, только для студентов или только для преподавателей – 2 балла, ни для студентов, ни для преподавателей – 1 балл. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ отношения участников учебного процесса к институционализации этикетных предписаний в вузе

Респонденты	Доля респондентов, высказавшихся о необходимости институционализации этикетных предписаний, %			
	Для студентов и для преподавателей	Только для студентов	Только для преподавателей	Ни для студентов, ни для преподавателей
Студенты	52,5	0,7	2,8	44
Преподаватели	52,2	2,9	2,9	42,0

Обнаружено, что примерно половина респондентов в обеих выборках высказалась за включение в устав вуза правил этикета, регламентирующих взаимоотношения участников учебного процесса: среди студентов таких респондентов 52,5 %, среди преподавателей 52,2 %. Немногим менее половины респондентов против такой институционализации (44 % студентов и 42 % преподавателей). О желательности институционализации правил этикета только для преподавателей и только для студентов высказались единицы респондентов в обеих выборках. При этом как в выборке студентов, так и в выборке преподавателей доля респондентов, отметивших

ту или иную альтернативу, примерно одинакова. Сравнение результатов посредством критерия Манна – Уитни также выявило отсутствие значимых различий в ответах выборок ( $p > 0,05$ ).

Для решения задачи по выявлению субъективной значимости функций этикета и сравнения был использован опросник О. И. Даниленко «Оценка субъективной значимости функций этикета». Респондентам предлагалось оценить значимость каждой из девяти функций этикета по шкале от 1 до 10.

Поскольку как в выборке студентов, так и в выборке преподавателей оценки не всегда соответствовали нормальному распределению, основным показателем, используемым для анализа результатов, стала медиана. Также для анализа был использован показатель суммы баллов, которые были приписаны респондентами каждой из функций. Результаты анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4

Оценка субъективной значимости функций этикета и их ранговые значения у студентов и преподавателей вузов

Функции	Студенты			Преподаватели		
	Медиана	Сумма	Ранг	Медиана	Сумма	Ранг
1. Выразить свою принадлежность к определенной культурной и социальной общности	8	1044	9	8	510	9
2. Не думать о форме общения, действуя в соответствии с общепринятыми правилами	8	1061	7	8	511	8
3. Сделать взаимодействие людей более удобным и эффективным (благодаря возможности прогнозировать поведение участников)	9	1165	4	9	569	3
4. Проявить свою компетентность (владение «хорошими манерами»)	9	1184	3	8	524	7

Таблица 4

Оценка субъективной значимости функций этикета и их ранговые значения у студентов и преподавателей вузов

Функции	Студенты			Преподаватели		
	Медиана	Сумма	Ранг	Медиана	Сумма	Ранг
5. Предотвратить конфликты между людьми с разным социальным статусом	9	1205	2	9	589	2
6. Сохранять культурные традиции	9	1137	6	9	549	5
7. Выразить уважение к тому, с кем вступаешь в контакт	10	1278	1	9	614	1
8. Тренировать способность владеть собой, подчиняясь правилам	8	1054	8	8	525	6
9. Поддерживать порядок общественной жизни	9	1153	5	9	558	4

Анализ полученных результатов позволил выявить, что и студенты, и преподаватели все функции этикета считают высокозначимыми: медианы по всем функциям не ниже 8 баллов.

Функции этикета были ранжированы по значимости. Выявлено, что в выборке студентов наиболее значимой респонденты считают функцию «выразить уважение к тому, с кем вступаешь в контакт» (медиана – 10, сумма – 1278). Далее следуют функции, которые имеют один и тот же показатель медианы – 9 баллов. Ранги, в соответствии с показателем суммы баллов, распределены следующим образом: 2-е место (сумма 1205) – функция «предотвратить конфликты между людьми с разным социальным статусом»; 3-е место (сумма 1184) – функция «проявить свою компетентность (владение «хорошим манерами»); 4-е место (сумма 1165) – «сделать взаимодействие людей более удобным и эффективным»; 5-е место (сумма 1153) – «поддерживать порядок в общественной жизни»; 6-е место (сумма 1137) – «сохранять культурные традиции». Наконец, у трех функций медиана 8 баллов. По показателю суммы баллов эти функции распределены следующим образом: 7-е место (сумма 1061) – «не думать о форме общения, действуя в соответствии с общепринятыми правилами»; 8-е место (сумма 1054) – «тренировать способность владеть собой, подчиняясь правилам»; 9-е место (сумма 1044) – «выразить свою принадлежность к определенной социальной и культурной общности».

В выборке преподавателей у пяти функций показатели медианы 9 баллов. Места распределены с учетом суммы баллов для каждой функции. У преподавателей, как и у студентов,

на первом месте по значимости функция «выразить уважение к тому, с кем вступаешь в контакт» (медиана – 9, сумма – 614). 2-е место (сумма 589) – функция «предотвратить конфликты между людьми с разным социальным статусом»; 3-е место (сумма 569) – «сделать взаимодействие людей более удобным и эффективным»; 4-е место (сумма 558) – «поддерживать порядок общественной жизни»; 5-е место (сумма 549) – «сохранять культурные традиции». У четырех функций показатели медианы 8 баллов. По суммам они распределили места так: 6-е место (сумма 525) – «тренировать способность владеть собой, подчиняясь правилам»; 7-е место (сумма 524) – «проявить свою компетентность (владение «хорошим манерами»); 8-е место (сумма 511) – «не думать о форме общения, действуя в соответствии с общепринятыми правилами»; 9-е место (сумма 510) – «выразить свою принадлежность к определенной социальной и культурной общности».

Расчет показателя коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена показал наличие достоверной связи между показателями рангов функций этикета в этих группах на уровне  $r_{s_{эмп.}} = 0,80^*$ . Для определения значимости различий в результатах выборок студентов и преподавателей нами был использован критерий Манна – Уитни. Значимые различия были выявлены только в отношении функции «проявить свою компетентность (владение «хорошими манерами»)» ( $p \leq 0,05$ ).

### Обсуждение результатов

Сравнительный анализ частоты ответов, полученных в выборках преподавателей и студентов, показывает, что значительно большее число студентов, по сравнению с преподавателями, считает, что студенты всегда или часто соблюдают перечисленные правила. Можно объяснить такие результаты более внимательным отношением преподавателей к соблюдению правил этикета в общении со студентами. Однако нельзя исключать возможность того, что такое преобладание наивысших оценок в группе студентов связано с проявлением внутригруппового фаворитизма (APA Dictionary of Psychology, n. d.).

Различия в оценках групп статистически значимы в отношении всех правил, включенных в анкету, кроме правила «студент первым приветствует преподавателя». Отметим, однако, что несмотря на выявленные различия, в ответах преподавателей преобладают высокие оценки («часто» или «всегда»). Таким образом, большинство респондентов в обеих группах положительно оценивает соблюдение студентами правил вузовского этикета.

Общая оценка желательной регламентации оформления внешнего облика (по оценке требований к одежде) в обеих выборках невысокая. В то же время, отвергая регламентацию формы одежды на уровне официальных предписаний, большинство как студентов, так и преподавателей признает требование опрятности и аккуратности, а также соблюдения делового стиля в одежде. При этом в обеих выборках респонденты предъявляют к преподавателям более жесткие требования, чем к студентам, в плане следования деловому стилю в одежде. Можно предположить, что такое распределение ответов обусловлено статусом преподавателя как сотрудника учебного заведения и профессионала, что определяет его обязанности соблюдать более строгий дресс-код. Однако еще раз подчеркнем, что такие оценки характерны лишь для части респондентов, тогда как большинство и студентов, и преподавателей в исследуемых выборках не считают строгий дресс-код необходимым. Это мнение совпадает с выводами специалистов о дуальной функциональности дресс-кода для преподавателя вуза и, соответственно, нежелательности вводить его в жесткой форме (Сиюхова и Кубова, 2017).

В обеих выборках немногим более половины респондентов высказались в пользу институционального закрепления правил этикета и для студентов, и для преподавателей в уставе вуза, против – менее половины. Студенты и преподаватели солидарны в том, что правила этикета могут быть официально закреплены либо для всех участников учебного процесса, либо ни для кого; таким образом, признается их равноправие в отношении вузовского этикета.

Сравнительный анализ результатов ранжирования функций этикета в выборках студентов и преподавателей показывает значительное сходство в оценках субъективной значимости представленных в опроснике функций этикета. Первое и второе места по значимости в обеих выборках занимают одни и те же функции: наиболее значимо для обеих выборок то, что соблюдение правил этикета позволяет субъекту выразить уважение к тому, с кем он вступает в контакт. Это указывает на значимость для студентов и преподавателей соблюдения этического принципа уважения достоинства личности. Второе место в обеих группах занимает «прагматическая» функция, заключающаяся в предотвращении конфликтов между людьми. Следует отметить, что в предыдущих исследованиях именно эти функции этикета обнаружены в числе приоритетных у студентов (Даниленко, 2015, 2019).

Наиболее значительные различия в оценке субъективной значимости функций этикета студентами и преподавателями можно увидеть, анализируя оценки функции «проявить свою компетентность (владение “хорошими манерами”)». В выборке студентов она занимает третье место по значимости, в выборке преподавателей – седьмое. Можно предположить, что такие различия связаны с возрастом и статусом представителей этих групп. Для преподавателей поведение в соответствии с правилами этикета – несомненная компетенция, в связи с чем они придают меньшее значение роли этикета как инструмента демонстрации компетентности в коммуникационной ситуации. Для студентов это еще не так. Об этом свидетельствует и более высокая значимость для студентов, по сравнению с преподавателями, этикета как способа облегчения процесса коммуникации. Соблюдение правил этикета позволяет «не думать о форме общения, действуя в соответствии с общепринятыми правилами»; у студентов эта функция занимает седьмое место в иерархии рангов, у преподавателей – восьмое место. В то же время для преподавателей, по сравнению со студентами, выше субъективная значимость этикета как инструмента сохранения культурных традиций.

Сходство в приоритетах при оценке отдельных функций этикета свидетельствует о признании и студентами, и преподавателями значимости правил этикета как предписаний, эксплицирующих в конкретных формах поведения нравственный императив уважения к личности и принципы оптимизации процесса общения. Содержательные различия в оценках функций этикета соответствуют возрастным и статусным характеристикам студентов и преподавателей.

Сформулированная гипотеза о существенных различиях представлений об этикетном поведении у студентов и преподавателей вузов нашла лишь частичное подтверждение.

### **Заключение**

Анализ результатов исследования выявил, что в представлениях об этикетном поведении у студентов и преподавателей существует больше общего, чем различий. И преподаватели, и студенты в целом дают высокую оценку соблюдению студентами правил вузовского этикета, хотя студенты оценивают частоту соблюдения правил этикета своими соучениками выше, чем преподаватели. Выявлена высокая субъективная значимость функций вузовского этикета как

для студентов, так и для преподавателей, что указывает на их универсальность. Весьма сходно распределение по субъективной значимости функций этикета в выборках преподавателей и студентов. Содержательные различия в оценках значимости функций этикета соответствуют возрастным и статусным характеристикам студентов и преподавателей. Признавая важность этикетной регуляции поведения, большинство респондентов ожидает от участников учебного процесса только опрятности и аккуратности во внешнем облике и не считает необходимой строгую регламентацию одежды, а число как преподавателей, так и студентов, высказавшихся в пользу институционализации правил этикета для всех участников учебного процесса, ненамного превышает число высказавшихся против. Обнаруженное в обеих выборках сходство оценок в отношении регламентации внешнего облика студентов и преподавателей, а также небольшая доля респондентов, считающих, что правила этикета должны быть институционализированы только в отношении одной из групп, указывает на готовность предъявлять общие требования к соблюдению правил вузовского этикета ко всем участникам учебного процесса. На наш взгляд, в этом проявляется ориентация на взаимное уважение преподавателей и студентов, проявленное в форме этикетного поведения.

### Благодарности

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00369 «Интрапсихические предикторы этикетного поведения субъектов учебного процесса в вузе».

### Литература

- Аргунова, В. Н. и Русь, А. А. (2019). Проявления социальной апатии у студенческой молодежи. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*, 4, 89–99. <https://doi.org/10.15593/2224-9354/2019.4.7>
- Байбурин, А. К. (1988). Об этнографическом изучении этикета. В А. К. Байбурин, А. М. Решетов (ред.), *Этикет у народов Передней Азии* (с. 12–37). Москва: Наука.
- Галынская, Ю. С. (2021). Модель управления этикетным взаимодействием в образовательном пространстве. *Теория и практика общественного развития*, 6, 30–36. <https://doi.org/10.24158/tipor.2021.6.4>
- Гаспарович, Е. О. и Козлова, А. С. (2019). Влияние университетской организационной культуры на формирование soft skills. *Экономическое развитие региона: управление, инновации, подготовка кадров*, 6, 107–115.
- Грищенко, Ж. М. и Щелкова, Т. В. (2019). Поколение социальной аномии под прицелом «организованного скептицизма». *Журнал Белорусского государственного университета. Социология*, 1, 113–123. Доступ 14 августа 2021, источник <https://journals.bsu.by/index.php/sociology/article/view/1773/1541>
- Даниленко, О. И. (2014). Этикет и этикетное поведение: от культурологического анализа к психологическому исследованию. *Научное обозрение: гуманитарные исследования*, 8, 50–56.
- Даниленко, О. И. (2015). Приоритеты функций этикета у современных петербургских студентов. В *Актуальные проблемы развития современной науки и образования: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Часть V* (с. 128–132). Москва: АР-Консалт. Доступ 29 сентября 2021, источник [http://co2b.ru/uploads/30\\_04\\_15\\_5.pdf](http://co2b.ru/uploads/30_04_15_5.pdf)

- Даниленко, О. И. (2019). Студенты о правилах этикета: пространство смыслов. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, 2, 151–159. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2019-2-18>
- Даниленко, О. И. (2020). Вузовский этикет и этикетное поведение в вузе: современная ситуация и перспективы изучения. В И. А. Ершова (ред.), *Психология образования: современный вектор развития* (с. 228–244). Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. <https://doi.org/10.15826/B978-5-7996-3101-7>
- Дюркгейм, Э. (1998). *Самоубийство. Социологический этюд*. Санкт-Петербург: Союз.
- Иглтон, Т. (2016). Медленная смерть университета. *Alma mater (Вестник высшей школы)*, 2, 109–112. Доступ 14 августа 2021, источник [https://www.kstu.kz/wp-content/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Alma%20mater\\_2016\\_2\\_109.pdf](https://www.kstu.kz/wp-content/uploads/docs/restricted/lib/periodic/Alma%20mater_2016_2_109.pdf)
- Камерон, К. и Куинн, Р. (2001). Диагностика и изменение организационной культуры. Санкт-Петербург: Питер. Доступ 22 июля 2021, источник [http://ludmila-petrashko.com.ua/assets/files/kurs/Traning-CMP/Literatura/kameron\\_kuin\\_ok.pdf](http://ludmila-petrashko.com.ua/assets/files/kurs/Traning-CMP/Literatura/kameron_kuin_ok.pdf)
- Ковчина, Н. В., Игнатова, В. В., Барановская, Л. А. и Сапрыгина, С. А. (2019). Социальное взаимодействие в профессиональной среде: к вопросу о «soft skills». *Alma mater (Вестник высшей школы)*, 4, 35–39. <https://doi.org/10.20339/AM.07-17.044>
- Корпоративный кодекс работников федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский индустриальный университет»* (2017). Доступ 30 мая 2021, источник <https://www.tyuiu.ru/university/kodeks/>
- Красинская, Л. Ф. (2016). Модернизация, оптимизация, бюрократизация... Что ожидает высшую школу завтра? *Высшее образование в России*, 3, 73–82.
- Лабунская, В. А. и Безьян, А. А. (2018). Внешний облик в образовательной среде: оценка, самооценка, функциональная значимость. *Современное образование*, 4, 8–18. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2018.4.27965>
- Плетнев, А. В. (2020). Социализация представителей поколения Z в цифровой среде и её влияние на образование. *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*, 33(1), 115–121. Доступ 15 августа 2021, источник [https://psyjournals.ru/files/118022/scientific\\_notes\\_2020\\_n1\\_Pletnev.pdf](https://psyjournals.ru/files/118022/scientific_notes_2020_n1_Pletnev.pdf)
- Положение о форменной одежде для руководящего состава, преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский горный университет»*. (2017). Доступ 29 сентября 2021, источник [https://spmi.ru/sites/default/files/imci\\_images/univer/document/2017/forma2017.pdf](https://spmi.ru/sites/default/files/imci_images/univer/document/2017/forma2017.pdf)
- Сенашенко, В. С. (2017). О престиже профессии «преподаватель высшей школы», ученых степеней и ученых званий. *Высшее образование в России*, 2, 36–44. Доступ 15 августа 2021, источник <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/963/863>
- Сиюхова, А. М. и Кубова, А. А. (2017). Дресс-код как элемент профессиональной культуры преподавателя вуза. *Человек и культура*, 2, 73–81. <https://doi.org/10.25136/2409-8744.2017.2.17964>
- Цзыхань, Л. (2017). *Психологические факторы отношения к этикетным моделям поведения у китайских и российских студентов* (кандидатская диссертация). СПбГУ, Санкт-Петербург. Доступ 29 сентября 2021, источник <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-factory-otnosheniya-k-etiketnym-modelyam-povedeniya-u-kitaiskikh-i-rossiis>
- Чевтаева, Н. Г., Никитина, А. С. и Вишневецкая, А. В. (2020). Культура коммуникации

- преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника. *Высшее образование в России*, 29(12), 33–44. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-33-44>
- Чикер, В. А., Почебут, Л. Г. и Волкова, Н. В. (2019). Психологические аспекты консолидации социального капитала вуза. *Университетское управление: практика и анализ*, 23(1–2), 33–46. <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.002>
- Adeinat, I. M., & Abdulfatah, F. H. (2019). Organizational culture and knowledge management processes: Case study in a public university. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 49(1), 35–53. <https://doi.org/10.1108/VJKMS-05-2018-0041>
- APA Dictionary of Psychology (n.d.). Retrieved from <https://dictionary.apa.org/ingroup-bias>
- Berger, P. L. (1967). *The sacred canopy: Elements of a sociology theory of religion*. Garden City, NY: Doubleday.
- Gurung, R. A. R., & Vespia, K. (2007). Looking good, teaching well? Linking liking, looks, and learning. *Teaching of Psychology*, 34(1), 5–10. <https://doi.org/10.1080/00986280709336641>
- Tamban, V. E., & Lazaro, M. P. (2018). Classroom etiquette, social behavior and the academic performance of college of teacher education students at the Laguna State Polytechnic University, Los Baños Campus, AY 2015-2016. *KnE Social Sciences*, 3(6), 1198–1204. <https://doi.org/10.18502/kss.v3i6.2446>
- Towner, E. B., Everett, H. L., & Klemz, B. R. (2019). Not so different? Student and professional perceptions of mobile phone etiquette in meetings. *Business and Professional Communication Quarterly*, 82(3), 317–336. <https://doi.org/10.1177/2329490619836452>
- Wesley, S. C., Jackson, V. P., & Lee, M. (2017). The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses. *Employee Relations*, 39(1), 79–99. <https://doi.org/10.1108/ER-03-2016-0051>

Дата получения рукописи: 30.09.2021

Дата окончания рецензирования: 21.10.2021

Дата принятия к публикации: 18.11.2021

#### Информация об авторах

**Ольга Ивановна Даниленко** – доктор культурологии, доцент, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; Scopus Author ID: 56809250300, ResearcherID: P-2900-2015, SPIN-код: 3689-4219; e-mail: danilenko.olga@gmail.com

**Мария Андреевна Перминова** – выпускница магистратуры кафедры общей психологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; e-mail: mar.a.perminova@gmail.com

#### Заявленный вклад авторов

**Ольга Ивановна Даниленко** – планирование исследования, работа над текстом статьи (обзор литературы, интерпретация результатов).

**Мария Андреевна Перминова** – работа над текстом статьи, сбор эмпирических данных, математическая обработка, интерпретация результатов.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

## Научная статья

УДК 316.776.3

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.6>

# Тревога и неопределенность в межкультурном взаимодействии: экспериментальное исследование

Олег Е. Хухлаев<sup>1</sup> ✉, Мария А. Браткина<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация

✉ [huhlaevoe@mgppu.ru](mailto:huhlaevoe@mgppu.ru)

---

## Аннотация

**Введение.** В статье представлены результаты экспериментального исследования вклада тревоги и неопределенности в межкультурное взаимодействие, рассмотренного в контексте теории управления беспокойством/неопределенностью У. Гудиканста. Несмотря на наличие корреляционных исследований, подтверждающих базовые положения теории, экспериментально изучены только предпосылки желания взаимодействовать с представителями людьми иной культуры, которое является одной из характеристик эффективного межкультурного взаимодействия. Более представленным в теории управления беспокойством/неопределенностью критерием эффективности межкультурного общения является воспринимаемая эффективность межкультурного общения, ранее экспериментально не изученная. Эксперимент был нацелен как на проверку гипотезы о существовании прямого эффекта ситуаций неопределенности и тревоги на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия, так и на изучение опосредования данного влияния воспринимаемой предсказуемостью межкультурного общения и воспринимаемой межгрупповой тревогой. **Методы.** В исследовании использован экспериментальный дизайн 2 (манипуляция неопределенностью) × 2 (манипуляция тревогой). В качестве зависимых переменных выступали воспринимаемая предсказуемость межкультурного общения, межгрупповая тревога и воспринимаемая эффективность межкультурного взаимодействия в предполагаемом общении с партнером из Колумбии. Всего в эксперименте приняло участие 92 человека, возраст от 18 до 44 лет, 78 % из которых составляли женщины. Эксперимент проходил онлайн, на платформе для видеоконференций Zoom. **Результаты.** Проверка гипотез была осуществлена с помощью медиационного анализа, основанного на регрессиях. Экспериментально продемонстрированы непрямые эффекты ситуации неопределенности и тревоги на воспринимаемую эффективность межкультурной коммуникации. При этом данная связь опосредована воспринимаемой предсказуемостью и воспринимаемой межгрупповой тревогой. **Обсуждение результатов.** Результаты исследования соответствуют предположениям теории управления беспокойством/неопределенностью У. Гудиканста

и выступают ее первым экспериментальным подтверждением. При этом показано, что тревога и неопределенность являются разными путями обеспечения эффективности межкультурного общения.

### **Ключевые слова**

тревога, неопределенность, предсказуемость, межкультурное взаимодействие, воспринимаемая эффективность, самооффективность, эксперимент, медиационный анализ, регрессии, межкультурное общение

### **Основные положения**

- обнаружен не прямой эффект ситуации неопределенности на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия посредством снижения воспринимаемой предсказуемости межкультурного общения;
- обнаружен не прямой эффект ситуации тревоги на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия посредством снижения воспринимаемой межгрупповой тревоги;
- прямое влияние ситуации неопределенности и тревоги на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия не подтверждено.

### **Для цитирования**

Хухлаев, О. Е. и Браткина, М. А. (2021). Тревога и неопределенность в межкультурном взаимодействии: экспериментальное исследование. *Российский психологический журнал*, 18(4), 78–90. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.6>

### **Введение**

Статья посвящена изучению вклада тревоги и неопределенности в межкультурное взаимодействие. Данный вопрос рассматривается в контексте теории управления беспокойством/неопределенностью, разработанной У. Гудиканстом (Gudykunst, 1998; Gudykunst & Shapiro, 1996).

Теория управления беспокойством/неопределенностью (далее ТУБН) утверждает, что в ситуации общения людей разных культур их взаимодействие наполнено неопределенностью. В межкультурной коммуникации сложнее предсказать поведение другого человека. Вследствие этого повышение предсказуемости поведения партнера по общению и снижение неопределенности являются ключевой потребностью в межкультурном взаимодействии.

Неопределенность это одна из сторон межкультурного общения. Другая – тревога, которую можно рассматривать как эмоциональную реакцию на неопределенность. Оба данных феномена мешают эффективной межкультурной коммуникации, как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе, например ухудшают адаптацию за рубежом (Hsu & Chen, 2021). Тревога также негативно влияет на обретение межкультурной компетентности иностранными студентами (Сао & Meng, 2020), а в аспекте языковой коммуникации образует так называемый «порочный круг языковой тревоги» (Lou & Noels, 2020), критически снижающий возможности развития лингвистических навыков у студента-иностранца. В отличие от теории межгрупповой тревоги, в ТУБН она является не последствием успешного взаимодействия,

а детерминантой, определяющей качество межкультурного общения (Stephan, Stephan, & Gudykunst, 1999).

Несмотря на наличие корреляционных исследований, подтверждающих базовые положения ТУБН (Gudykunst & Nishida, 2001; Gudykunst & Shapiro, 1996; Hubbert, Gudykunst, & Guerrero, 1999; Nadeem & Koschmann, 2021; Neuliep, 2012; Presbitero & Attar, 2018), экспериментальные подтверждения ее каузальных связей немногочисленны. В 2010-х гг. была проведена серия экспериментов, показывающих вклад тревоги и неопределенности в желание взаимодействовать с представителями иной культуры. Подтверждено, что люди, переживающие тревогу, менее склонны взаимодействовать с непредсказуемым партнером другой культуры, чем с тем, кого они считают легко предсказуемым (Samochowiec & Florack, 2010). Показано, что предсказуемость принимающей семьи повышает вовлеченность в общение с ее представителями (Rohmann, Florack, Samochowiec, & Simonett, 2014). Обнаружено, что ситуации, провоцирующие тревогу и неопределенность у человека, взаимодействующего с медицинским работником иной культуры, приводят к уменьшению желания общаться с ним (Logan, Steel, & Hunt, 2016). При этом в схожем по дизайну исследовании студентов, обучающихся за рубежом, был обнаружен только эффект провоцирующей тревогу ситуации на желание общаться с инокультурным партнером (Logan, Steel, & Hunt, 2015). Снижение желания взаимодействовать с представителем иной культуры в данных исследованиях рассматривается как результат управления тревогой и неопределенностью в межкультурном общении. Человек избегает общения с инокультурным партнером для того, чтобы снизить уровень тревоги и неопределенности в общении (Gudykunst & Nishida, 2001).

Однако желание взаимодействовать с представителем иной культуры является только одной из характеристик эффективного межкультурного взаимодействия. Другой, более представленной в ТУБН, является воспринимаемая эффективность межкультурного общения. Так как напрямую оценить эффективность коммуникации через измерение степени достижения взаимно разделяемых значений (Spitzberg & Cupach, 2011) не представляется возможным, исследователи в рамках ТУБН используют преимущественно измерение воспринимаемой эффективности межкультурного общения. В исследовании адаптации иностранных студентов в России (Гриценко и др., 2021) было обнаружено, что желание взаимодействовать с российскими студентами связано только с психологической адаптацией иностранцев, в то время как воспринимаемая эффективность общения – с психологической и социокультурной адаптацией, а также с переживанием культурного шока. Можно говорить о том, что воспринимаемая эффективность межкультурного общения скорее всего более важный параметр для прогнозирования эффективности межкультурного общения, чем желание взаимодействовать с инокультурным партнером.

Воспринимаемая эффективность межкультурного общения может рассматриваться в контексте социально-когнитивной теории А. Бандуры (Bandura, 1978) как контекстно-специфическая самооффективность. Самооффективность определяется как убеждение в собственной способности выполнять требуемые задачи, – соответственно, применительно к определенным типам задач, можно говорить о специфической самооффективности. В современных исследованиях используется термин *самооффективность в межкультурной коммуникации* (Kabir & Sponseller, 2020; Peterson, Milstein, Chen, & Nakazawa, 2011) или *межкультурная самооффективность* (Zimmermann, Greischel, & Jonkmann, 2021). Согласно Peterson et al. (2011), человек с высокой выраженностью самооффективности в межкультурном общении функционирует более

эффективно и уверенно в различных ситуациях. Важно, что самооффективность во многом определяет качество взаимодействия не только в прямом, но и в опосредованном межгрупповом контакте, т. е. действует как самооффективность наблюдателя (Mazziotta, Mummendey, & Wright, 2011). В контексте данного подхода воспринимаемая эффективность межкультурного взаимодействия является исключительно важным параметром, оказывающим влияние на реальную эффективность коммуникации.

Таким образом, эффект неопределенности и тревоги на воспринимаемую эффективность межкультурного общения является теоретически обоснованным, но не доказанным в рамках экспериментального исследования, позволяющего выстроить причинно-следственные связи. В связи с этим были сформулированы следующие гипотезы исследования.

*Гипотеза 1.* Существует прямой экспериментальный эффект неопределенности (гипотеза 1а) и тревоги (гипотеза 1б) в ситуации межкультурного общения на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия.

*Гипотеза 2.* Экспериментальный эффект неопределенности в ситуации межкультурного общения на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия будет опосредован воспринимаемой предсказуемостью межкультурного общения.

*Гипотеза 3.* Экспериментальный эффект тревоги в ситуации межкультурного общения на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия будет опосредован воспринимаемой межгрупповой тревогой.

## Методы

### Выборка и дизайн исследования

В исследовании был использован экспериментальный дизайн 2 (манипуляция неопределенностью) × 2 (манипуляция тревогой). В качестве зависимых переменных выступали воспринимаемая предсказуемость межкультурного общения, межгрупповая тревога и воспринимаемая эффективность межкультурного взаимодействия в предполагаемом общении с партнером из Колумбии (Рамоной или Домиником). Для контроля эмоционального состояния была использована методика «Шкалы позитивного аффекта и негативного аффекта» (Осин, 2012). Шкала тревоги Бека (Тарабрина, 2001) была использована для равномерного распределения участников с низким и высоким уровнем тревоги по всем четырем экспериментальным группам.

Всего в эксперименте приняло участие 92 человека, возраст от 18 до 44 лет. 78 % из них составляли женщины, 75 % имели высшее образование, 7,6 % – среднее специальное, а 17,4 % – полное среднее образование. 74 % отнесли себя к русской национальности, 17 % к бурятам, остальные – к другим национальностям. Большая часть респондентов (65 %) не проходила обучение, связанное с развитием межкультурной компетентности, повышением осведомленности о других культурах, однако 74 % проживали за границей длительностью более 1 месяца, 20 % имели частый, а 46 % – совсем небольшой опыт общения с партнерами из-за рубежа.

### Методики измерения

*Воспринимаемая межгрупповая тревога* была оценена посредством шкалы из 10 пунктов, разработанной на основе шкалы межгрупповой тревоги Stephan & Stephan (1985). Основной вопрос: «Как Вам кажется, какие чувства Вы будете испытывать во время общения с Рамоной/Домиником?». Отвечая на него, респондентам было предложено оценить каждое

из 6 утверждений (примеры: «Я буду расстроен» и «Мне будет тревожно») по 7-балльной шкале от 1 – «полностью не согласен» до 7 – «полностью согласен».

*Воспринимаемая предсказуемость межкультурного общения* была измерена посредством шкалы, предложенной У. Гудиканстом и Т. Нишидой (Gudykunst & Nishida, 2001) для оценки переживания неопределенности в ситуации межкультурного общения. Высокий уровень предсказуемости означает низкий уровень неопределенности и наоборот. Методика состояла из 4 утверждений. Примеры: «Как Вам кажется, насколько Вы сможете понять Рамоны/ Доминика?» и «Как Вам кажется, насколько Вы сможете предсказать поведение Рамоны/ Доминика в различных ситуациях?». Респондентам предлагалось дать ответ по 10-балльной шкале, где 1 – «ни на сколько не смогу», а 10 – «полностью смогу».

*Воспринимаемая эффективность межкультурного взаимодействия* была измерена посредством шкалы, предложенной Gudykunst & Nishida (2001) для самооценки эффективности предполагаемого общения с партнером из Колумбии. Методика состояла из 4 утверждений. Примеры: «Думаю, что мое общение с Рамоной/ Домиником будет не очень успешным» и «Даже в ситуации непонимания с Рамоной/ Домиником я смогу что-нибудь придумать». Респондентам предлагалось оценить свое согласие с утверждениями по 7-балльной шкале от 1 – «полностью не согласен» до 7 – «полностью согласен».

*Методика «Шкалы позитивного аффекта и негативного аффекта»* (ШПАНА) разработана Е. Н. Осиным (Осин, 2012) на основе англоязычной методики PANAS и предназначена для диагностики широкого спектра позитивных и негативных эмоциональных состояний. Она состоит из перечня 20 прилагательных, которые описывают различные чувства и эмоции. Респонденту предлагалось прочитать каждое прилагательное и отметить рядом с ним, в какой мере он чувствует себя сейчас, по шкале от 1 – «почти или совсем нет» до 5 – «очень сильно». Примеры прилагательных: увлеченный, испуганный, уверенный, беспокойный.

Кроме стандартных социодемографических измерений (пол, возраст, образование, национальность) для контроля за опытом межкультурного взаимодействия были использованы три вопроса: «Проходили ли Вы обучение, связанное с развитием межкультурной компетентности, повышением осведомленности о других культурах?», «Жили ли Вы когда-нибудь за границей? (длительностью более чем 1 месяц)» и «У Вас есть опыт общения с партнерами из-за рубежа?».

### **Процедура исследования**

Будущие участники эксперимента получали по электронной почте приглашение принять участие в международном исследовательском проекте по изучению межкультурной коммуникации. Сам эксперимент был построен по принципу фиктивной обратной связи о воображаемом партнере по межкультурному общению (Logan et al., 2015). Манипуляции неопределенностью и тревогой были составлены на основе ранее проведенных экспериментов (Logan et al., 2015, 2016; Rohmann et al., 2014; Samochowiec & Florack, 2010).

Участникам сообщалось, что в рамках проекта им будет предложено дистанционно взаимодействовать со своим сверстником (сверстницей) из Колумбии (с хорошим владением русским языком). Участникам будет нужно вместе обсудить ряд вопросов (список будет предоставлен) и решить ряд коммуникативных задач. При этом перед онлайн-встречей с партнером из Колумбии участникам будет предложено для заполнения несколько опросников. Затем все участники с помощью сервиса онлайн-опросов в электронном виде заполняли

предварительный блок методик, который включал социодемографические переменные и Шкалу тревоги Бека. После обработки результатов участники с низким и высоким уровнем тревоги были равномерно распределены по всем четырем экспериментальным группам.

Далее участника эксперимента приглашали на онлайн-встречу с партнером из Колумбии, которая должна была проходить онлайн на платформе для видеоконференций Zoom. В ее начале экспериментатор сообщал следующее: *«На основании предварительного опроса Вам подобран партнер из Колумбии. Это Рамона/Доминик, одного возраста с Вами. Через полчаса у Вас будет возможность онлайн-встречи с ней/ним. А сейчас небольшая подготовка к межкультурному общению»*.

Далее начинался первый этап эксперимента: манипуляция неопределенностью межкультурного общения. Экспериментатор сообщал: *«По ссылке, которую, я Вам отправлю в чате, Вы увидите десять ситуаций, описывающих Рамону/Доминика. По части ситуации Вам нужно будет угадать, как, по Вашему мнению, Рамона/Доминик повел бы себя в данной ситуации. По другой части ситуаций Вам нужно будет угадать, какое поведение Рамона/Доминик ожидал бы от Вас. Сразу после заполнения система автоматически посчитает результаты, и я Вам скажу количество правильных ответов»*.

Пример ситуации описания поведения Рамоны/Доминика приведен в приложении 1. Участнику предлагалось выбрать один из вариантов ответа – предсказать поведение и поведенческие ожидания партнера из Колумбии. Затем на основании предварительного распределения по экспериментальной группе ему предъявлялись фиктивные результаты его ответов. В условии высокой неопределенности участнику сообщалось, что он дал правильный ответ только в 2 ситуациях из 10. В условии низкой неопределенности участнику сообщалось, что он дал правильный ответ в 8 ситуациях из 10. При этом в каждом случае было сказано, что его результат соответствует средним результатам по всем участникам эксперимента.

После экспериментального воздействия с помощью сервиса онлайн-опросов участник в электронном виде заполнял первый блок методик Т1: воспринимаемая предсказуемость межкультурного общения, межгрупповая тревога, воспринимаемая эффективность межкультурного взаимодействия в предполагаемом общении с партнером из Колумбии, а также методика «Шкалы позитивного аффекта и негативного аффекта».

Далее начинался второй этап эксперимента: манипуляция тревогой в межкультурном взаимодействии. Экспериментатор говорил: *«Перед общением с Рамоной/Домиником я хочу дать Вам возможность познакомиться с информацией о ней/нем. Я познакомлю Вас с цитатами из анкет обратной связи других участников эксперимента. Они уже общались с Рамоной/Домиником»*. Затем экспериментатор размещал в чате фиктивную информацию о партнере из Колумбии, якобы составленную на основании обратной связи предыдущих участников (приложение 2). В условии низкой тревоги участник эксперимента получал описание партнера из Колумбии как позитивного и сговорчивого сверстника. В условии высокой тревоги Доминик/Рамона представлялись негативными несговорчивыми персонажами. После экспериментального воздействия с помощью сервиса онлайн-опросов участник в электронном виде заполнял второй блок методик Т2, полностью повторяющий блок методик Т1.

В завершение экспериментатор рассказывал об истинной цели исследования и проводил эмоциональный дебрифинг. В качестве компенсации участникам предлагалось посетить встречу с реальной студенткой из Колумбии в рамках этноклуба МГППУ.

## Результаты

Психометрические характеристики методик представлены в таблице 1. Коэффициент Кронбаха говорит о достаточной надежности всех шкал.

Проверка гипотез была осуществлена с помощью медиационного анализа, основанного на регрессиях посредством использования надстройки PROCESS macro (Hayes, 2018) к программе IBM SPSS21.0. Предварительно все полученные данные были стандартизованы в соответствии с рекомендациями А. Хейза (Hayes, 2018). Контролируемыми переменными при проверке моделей являлись: пол; возраст; образование; национальная принадлежность; позитивный аффект; негативный аффект; участие в обучении, связанном с развитием межкультурной компетентности; опыт проживания за рубежом и опыт общения с партнерами из-за рубежа. Экспериментальные условия были закодированы в формат дамми-переменной, где 1 – высокая тревога/неопределенность, а 0 – низкая тревога/неопределенность.

Первая гипотеза исследования не подтвердилась. Прямые эффекты ситуаций неопределенности ( $\beta = -0,10$  (95 % CI [-0,38; 0,18]); SE = 0,14;  $p = 0,49$ ) и тревоги ( $\beta = -0,10$  (95 % CI [-0,13; 0,34]); SE = 0,12;  $p = 0,40$ ) на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия не являются достоверными.

Проведенный анализ подтвердил гипотезу 2. В ситуации неопределенности существенно снижается воспринимаемая предсказуемость межкультурного общения ( $\beta = -1,27$  (95 % CI [-1,78; -0,75]); SE = 0,26;  $p \leq 0,001$ ), которая, в свою очередь, выступает значимым предиктором воспринимаемой эффективности межкультурного взаимодействия ( $\beta = 0,15$  (95 % CI [0,05; 0,26]); SE = 0,05;  $p \leq 0,01$ ). Чтобы проверить значимость не прямой связи, мы использовали функцию бутстрапа и рассчитали на базе 10000 повторных выборок (bootstrapped resamples) 95 % доверительные интервалы. Так как «0» не попадает в доверительный интервал, то мы можем сделать вывод о значимости непрямого эффекта неопределенности в ситуации межкультурного общения на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия посредством воспринимаемой предсказуемости межкультурного общения:  $\beta = -0,19$  (95 % CI [-0,38; -0,04]); SE = 0,09.

Проведенный анализ также подтвердил гипотезу 3. В ситуации тревожной обратной связи существенно повышается воспринимаемая межгрупповая тревога ( $\beta = 0,43$  (95 % CI [0,10; 0,76]); SE = 0,17;  $p \leq 0,05$ ), которая, в свою очередь, выступает значимым предиктором воспринимаемой эффективности межкультурного взаимодействия ( $\beta = -0,35$  (95 % CI [-0,51; -0,20]); SE = 0,08;  $p \leq 0,001$ ). Как и для проверки гипотезы 2, мы использовали функцию бутстрапа. Так как «0» не попадает в доверительный интервал, то мы можем сделать вывод о значимости непрямого эффекта тревожной ситуации межкультурного общения на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия посредством воспринимаемой межгрупповой тревоги:  $\beta = -0,15$  (95 % CI [-0,31; -0,02]); SE = 0,07.

Из контрольных переменных на обоих этапах эксперимента позитивным значимым предиктором воспринимаемой эффективности межкультурного взаимодействия являлся позитивный аффект ( $p \leq 0,001$ ), а на первом этапе Т1 – негативный аффект (отрицательная связь,  $p \leq 0,05$ ).

Таблица 1

Описательные статистики и корреляции между показателями исследования

	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>α Крон-</u> <u>баха</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>
1. Межгрупповая тревога T1	2,75	0,85	0,79	1								
2. Воспринимаемая предсказуемость межкультурного общения T1	6,53	1,40	0,80	-0,23**	1							
3. Воспринимаемая эффективность межкультурного взаимодействия T1	4,23	0,71	0,71	-0,45**	0,48**	1						
4. Шкала позитивного аффекта T1	3,35	0,63	0,81	-0,30**	0,40**	0,47**	1					
5. Шкала негативного аффекта T1	1,22	0,38	0,70	0,32**	-0,20	-0,36**	-0,35**	1				
6. Межгрупповая тревога T2	2,69	0,95	0,85	0,59**	-0,27**	-0,39**	-0,34**	0,26*	1			
7. Воспринимаемая предсказуемость межкультурного общения T2	6,32	1,71	0,91	-0,17	0,70**	0,26*	0,30**	-0,23*	-0,46**	1		
8. Воспринимаемая эффективность межкультурного взаимодействия T2	4,23	0,73	0,69	-0,42**	0,36**	0,52**	0,45**	-0,26**	-0,65**	0,56**	1	
9. Шкала позитивного аффекта T2	3,38	0,72	0,87	-0,22**	0,40**	0,42**	0,88**	-0,37**	-0,44**	0,47**	0,56**	1
10. Шкала негативного аффекта T2	1,21	0,37	0,69	0,32**	-0,17	-0,27**	-0,33**	0,68**	0,51**	-0,39**	-0,42**	-0,47**

Примечания: T1 – первый этап эксперимента, T2 – второй этап эксперимента; \* – корреляции значимы на уровне не менее 0,05; \*\* – корреляции значимы на уровне не менее 0,001.

## Обсуждение результатов

В исследовании не обнаружен прямой эффект ситуации неопределенности и тревоги на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия. В серии экспериментов со сходным дизайном были обнаружены прямые эффекты, как предсказуемости/неопределенности, так и тревожной обратной связи, на желание взаимодействовать с представителем другой культуры (Logan et al., 2016; Rohmann et al., 2014; Samochowiec & Florack, 2010). При этом в одном исследовании (Logan et al., 2015) подтвердился только вклад неопределенности, а эффект тревоги оказался статистически не значим. Авторы объясняют его отсутствие малым размером выборки. Возможно, это объяснение является актуальным и для результатов нашего исследования. Однако стоит учесть и специфику экспериментальной ситуации – представленный в статье эксперимент проводился онлайн.

Современные данные показывают, что различия в результатах экспериментальных исследований, проведенных онлайн и офлайн, отсутствуют (Finley & Penningroth, 2015; Huber & Gajos, 2020), а качество получаемых через Интернет экспериментальных данных вполне адекватное (Arechar, Gächter, & Molleman, 2018). С другой стороны, лабораторный эксперимент онлайн является созданием определенной симуляции реальности (в отличие от полевых экспериментов (Parigi, Santana, & Cook, 2017)). При этом в онлайн-реальности эффекты взаимодействия будут отличаться от очного общения. Известно, что социальная тревога ниже при онлайн-коммуникации (Yen et al., 2012); в онлайн-взаимодействии меньшую роль играет невербальная коммуникация (Lieberman & Schroeder, 2020) – один из ведущих источников неопределенности в межкультурном общении (Hou, 2017). Можно предположить, что для участников эксперимента онлайн-общение представлялось более «легким», чем это было бы в офлайн-ситуации. Поэтому провоцирующая тревогу и неопределенность обратная связь о будущем межкультурном партнере не оказала прямого влияния на оценку эффективности общения с ним.

При этом тревожная обратная связь о предполагаемом партнере по межкультурному общению оказывает исключительно сильное влияние на воспринимаемую неопределенность и межгрупповую тревогу. А посредством данных переменных – и на воспринимаемую эффективность межкультурного взаимодействия, что подтверждает гипотезы 2 и 3. Получается, что именно субъективно восприятие неопределенности и тревоги в ситуации межкультурного общения является ключевым для оценки ее эффективности. Согласно социально-когнитивной теории А. Бандуры (Bandura, 1978), самооффективность влияет на то, будет ли инициировано совладающее поведение, насколько упорно будет человек противостоять трудностям и совладать с негативными переживаниями. Таким образом, можно предположить, что действия, повышающие воспринимаемую предсказуемость общения с людьми иной культуры, будут эффективны даже при их невысоком реальном предсказательном эффекте. Скорее всего именно данный механизм лежит в основе эффективности межкультурных тренингов, использующих технологии культурного научения (Black & Mendenhall, 1990).

Важно, что непрямой эффект ситуации неопределенности обнаружен только посредством воспринимаемой предсказуемости, а не тревоги. Также манипуляция тревожностью ситуации оказывает влияние на эффективность общения через воспринимаемую межгрупповую тревогу, но не через воспринимаемую предсказуемость. Несмотря на то, что тревога и неопределенность в модели У. Гудиканста (Gudykunst & Nishida, 2001) связаны друг с другом,

они являются разными путями обеспечения эффективности межкультурного общения. Это также следует учитывать при подготовке к межкультурному взаимодействию. Активности, повышающие предсказуемость межкультурного общения, не обязательно будут стимулировать снижение межгрупповой тревоги. А поднимающие тревогу действия не могут должным образом обеспечивать адекватный уровень предсказуемости.

### **Заключение**

Экспериментально продемонстрирована параллельность эффектов ситуации неопределенности и тревоги на воспринимаемую эффективность межкультурной коммуникации. Эти эффекты являются непрямыми и опосредованы воспринимаемой предсказуемостью и воспринимаемой межгрупповой тревогой. Результаты исследования согласуются с данными, полученными ранее в рамках изучения теории управления беспокойством/неопределенностью У. Гудиканста, и являются ее первым экспериментальным подтверждением. Их практическая значимость заключается в возможности использования при построении обучения в области подготовки специалистов к межкультурному взаимодействию. Основной практический вывод заключается в том, что следует оценивать вероятную эффективность подобной деятельности исходя из того, в какой степени она снижает тревогу и повышает ощущение предсказуемости межкультурного общения.

Ограничения исследования заключаются в следующем. 1. Размер выборки, ограниченный вследствие экспериментального дизайна, не позволяет однозначно судить о стойкости полученных эффектов. 2. Мы измеряли установки по отношению к воображаемому партнеру по межкультурному общению; вполне вероятно, что в реальной коммуникативной ситуации эффекты могут быть иные. 3. В составе участников эксперимента 2/3 женщин, что, несмотря на статистический контроль данной переменной, могло привести к искажениям.

Таким образом, перспективы дальнейшего исследования связаны с увеличением размера выборки и ростом ее репрезентативности по отношению к генеральной совокупности. Также будущие эксперименты следует строить на основании реальной коммуникативной ситуации межкультурного взаимодействия.

**Приложение 1. Пример ситуации описания поведения Рамоны/Доминика** (для фиктивной обратной связи, обеспечивающей манипуляцию предсказуемостью).

Вопрос 1. Рамона говорит, что не может решить задачу. Вы предлагаете ей помощь, но она отказывается. Почему? Выберите один вариант ответа.

А. Ее гордость не позволяет ей принять Ваше предложение.

Б. Она говорит «нет», но имеет в виду «да».

В. Она боится отнять у Вас на это время.

Г. Вы должны попросить три раза, пока она не согласится.

### **Приложение 2. Экспериментальные условия тревоги**

*Низкая тревога.* Я не смущался и чувствовал себя достаточно комфортно. Я думаю, что успешно справился с задачей взаимодействия с Домиником. Доминик вел себя просто позитивно. Доминик не отличается от тех, с кем я раньше общался. Ценности и нормы Доминика были для меня ясны и понятны. По моим ощущениям, Доминик не отличается от меня. Доминик был достаточно сговорчивым, мы договорились обо всем.

*Высокая тревога.* Я был смущен и чувствовал себя очень неловко. Я думаю, что плохо справился с задачей взаимодействия с Домиником. Доминик вел себя очень негативно. Я никогда раньше не общался с кем-то вроде Доминика. Мне остались абсолютно непонятны ценности и нормы Доминика. По моим ощущениям, Доминик сильно отличается от меня. Доминик был очень несговорчивым, и всё шло наперекосяк, без каких-либо договоренностей.

### **Благодарности**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00892.

### **Литература**

- Гриценко, В. В., Хухлаев, О. Е., Зинурова, Р. И., Константинов, В. В., Кулеш, Е. В., Малышев, И. В., ... Черная, А. В. (2021). Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов. *Культурно-историческая психология*, 17(1), 102–112. <https://doi.org/10.17759/chr.2021170114>
- Осин, Е. Н. (2012). Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 9(4), 91–110.
- Тарабрина, Н. В. (2001). *Практикум по психологии посттравматического стресса*. Санкт-Петербург: Питер.
- Arechar, A. A., Gächter, S., & Molleman, L. (2018). Conducting interactive experiments online. *Experimental Economics*, 21, 99–131. <https://doi.org/10.1007/s10683-017-9527-2>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Black, J. S., & Mendenhall, M. (1990). Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research. *Academy of Management Review*, 15(1). <https://doi.org/10.5465/amr.1990.11591834>
- Cao, C., & Meng, Q. (2020). Chinese university students' mediated contact and global competence: Moderation of direct contact and mediation of intergroup anxiety. *International Journal of Intercultural Relations*, 77, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.03.002>
- Finley, A. J., & Penningroth, S. L. (2015). Online versus in-lab: Pros and cons of an online prospective memory experiment. *Advances in Psychology Research*, 113, 135–162.
- Gudykunst, W. B. (1998). Applying anxiety\uncertainty management (AUM) Theory to intercultural adjustment training. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 227–250. [https://doi.org/10.1016/s0147-1767\(98\)00005-4](https://doi.org/10.1016/s0147-1767(98)00005-4)
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55–71. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(00\)00042-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(00)00042-0)
- Gudykunst, W. B., & Shapiro, R. B. (1996). Communication in everyday interpersonal and intergroup encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(1), 19–45. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(96\)00037-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(96)00037-5)
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. The Guilford Press.
- Hou, Y. (2017). The nonverbal language in cross-cultural communication and its application in

- international business negotiation. *Cross-Cultural Communication*, 13(5), 34–37. <https://doi.org/10.3968/9738>
- Hsu, C.-F., & Chen, J. (2021). The influences of host and ethnic internet use on sociocultural and psychological adaptation among Chinese college students in the United States: Intercultural communication apprehension and uncertainty reduction as mediators. *Journal of International and Intercultural Communication*, 14(1), 60–75. <https://doi.org/10.1080/17513057.2020.1718739>
- Hubbert, K. N., Gudykunst, W. B., & Guerrero, S. L. (1999). Intergroup communication over time. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(1), 13–46. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00024-8](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00024-8)
- Huber, B., & Gajos, K. Z. (2020). Conducting online virtual environment experiments with uncompensated, unsupervised samples. *PLoS ONE*, 15(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227629>
- Kabir, R. S., & Sponseller, A. C. (2020). Interacting with competence: A validation study of the self-efficacy in Intercultural Communication Scale-Short Form. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02086>
- Lieberman, A., & Schroeder, J. (2020). Two social lives: How differences between online and offline interaction influence social outcomes. *Current Opinion in Psychology*, 31, 16–21. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.022>
- Logan, S., Steel, Z., & Hunt, C. (2015). Investigating the effect of anxiety, uncertainty and ethnocentrism on willingness to interact in an intercultural communication. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(1), 39–52. <https://doi.org/10.1177/0022022114555762>
- Logan, S., Steel, Z., & Hunt, C. (2016). Intercultural willingness to communicate within health services: Investigating anxiety, uncertainty, ethnocentrism and help seeking behaviour. *International Journal of Intercultural Relations*, 54, 77–86. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.07.007>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847>
- Mazziotta, A., Mummendey, A., & Wright, S. C. (2011). Vicarious intergroup contact effects: Applying social-cognitive theory to intergroup contact research. *Group Processes and Intergroup Relations*, 14(2), 255–274. <https://doi.org/10.1177/1368430210390533>
- Nadeem, M. U., & Koschmann, M. A. (2021). Does mindfulness moderate the relationship between anxiety, uncertainty, and intercultural communication effectiveness of the students in Pakistan? *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01429-9>
- Neuliep, J. W. (2012). The relationship among intercultural communication apprehension, ethnocentrism, uncertainty reduction, and communication satisfaction during initial intercultural interaction: An extension of Anxiety and Uncertainty Management (AUM) theory. *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(1). <https://doi.org/10.1080/17475759.2011.623239>
- Parigi, P., Santana, J. J., & Cook, K. S. (2017). Online field experiments: Studying social interactions in context. *Social Psychology Quarterly*, 80(1), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0190272516680842>
- Peterson, J. C., Milstein, T., Chen, Y.-W., & Nakazawa, M. (2011). Self-efficacy in intercultural communication: The development and validation of a Sojourners' Scale. *Journal of International and Intercultural Communication*, 4(4), 290–309. <https://doi.org/10.1080/17513057.2011.602476>
- Presbitero, A., & Attar, H. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.08.004>

- Rohmann, A., Florack, A., Samochowiec, J., & Simonett, N. (2014). "I'm not sure how she will react": Predictability moderates the influence of positive contact experiences on intentions to interact with a host community member. *International Journal of Intercultural Relations*, 39, 103–109. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.10.002>
- Samochowiec, J., & Florack, A. (2010). Intercultural contact under uncertainty: The impact of predictability and anxiety on the willingness to interact with a member from an unknown cultural group. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(5), 507–515. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.05.003>
- Spitzberg, B., & Cupach, W. (2011). Interpersonal skills. In M. Knapp, J. Daly (Eds.), *The SAGE Handbook of Interpersonal Communication* (pp. 481–524). SAGE Publications Ltd.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41(3), 157–175. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1985.tb01134.x>
- Stephan, W. G., Stephan, C. W., & Gudykunst, W. B. (1999). Anxiety in intergroup relations: A comparison of anxiety/uncertainty management theory and integrated threat theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 613–628. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00012-7](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00012-7)
- Yen, J.-Y., Yen, C.-F., Chen, C.-S., Wang, P.-W., Chang, Y.-H., & Ko, C.-H. (2012). Social anxiety in online and real-life interaction and their associated factors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(1), 7–12. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0015>
- Zimmermann, J., Greischel, H., & Jonkmann, K. (2021). The development of multicultural effectiveness in international student mobility. *Higher Education*, 82, 1071–1092. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00509-2>

Дата получения рукописи: 16.09.2021

Дата окончания рецензирования: 13.12.2021

Дата принятия к публикации: 16.12.2021

#### Информация об авторах

**Олег Евгеньевич Хухлаев** – кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация; Scopus Author ID: 57204640402, ResearcherID: H-4799-2013, SPIN-код: 7510-5633; e-mail: [huhlaevoe@mgppu.ru](mailto:huhlaevoe@mgppu.ru)

**Мария Андреевна Браткина** – ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация; e-mail: [mbratkina@yandex.ru](mailto:mbratkina@yandex.ru)

#### Заявленный вклад авторов

**Олег Евгеньевич Хухлаев** – аннотация, введение, методы, результаты, обсуждение результатов, выводы.

**Мария Андреевна Браткина** – методы, результаты.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

Научная статья

УДК 159.9.072.43:316.62

<https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.7>

## Соотношение жизненных ориентаций, социальной идентичности и социальной активности молодежи

Раиль М. Шамяионов<sup>1</sup> ✉, Елена Е. Бочарова<sup>2</sup>, Егор В. Невский<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация

✉ [shamionov@mail.ru](mailto:shamionov@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** Жизненные ориентации и социальная идентичность являются регуляторами социального поведения человека. Выявление их специфики применительно к различным формам социальной активности позволит уяснить роль жизненных ориентаций и идентичности в предпочтении конкретных видов активности. Цель исследования – в изучении характера соотношений жизненных ориентаций, социальной идентичности и социальной активности молодежи. Впервые установлен удельный вес идентичности и жизненных ориентаций в вариациях приверженности к различным видам активности. **Методы.** В исследовании приняли участие 500 жителей России в возрасте от 16 до 35 лет ( $M = 21,6$ ;  $SD = 5,6$ ) обоего пола (мужчин 35,5 %, женщин 64,5 %). Для оценки субъект-объектных ориентаций личности применен «Опросник жизненных ориентаций», для определения характеристик социальной идентичности использованы идентификационные категории с прямым шкалированием, приверженность к различным формам социальной активности оценивалась на основе авторской анкеты. **Результаты.** Наиболее выражены приверженность молодежи к досуговой и интернет-социальной активности. Установлены связи между гражданской, протестной и досуговой социальной активностью и жизненной ориентацией по типу трансситуативной подвижности. Активность в реальной среде связана с трансситуативным локусом контроля и подвижностью (положительно) и трансситуативным освоением мира (отрицательно). Категории социальной идентичности объясняют от 12 до 36 % вариации различных видов социальной активности. **Обсуждение результатов.** Показатели жизненных ориентаций и категории социальной идентичности тесно связаны с гражданской, протестной и досуговой активностью. Категории социальной идентичности играют существенную роль в приверженности к социальной активности: «патриоты» – гражданской, «оппозиционеры» – к протестной, «активные» к досуговой, и «молодежь» к интернет-сетевой активности. Гражданская и протестная формы активности отличаются связью с активностью в реальной и виртуальной среде, в то время как досуговая и интернет-сетевая связаны с активностью и в виртуальной, и в реальной среде.

## Ключевые слова

личность, социальная активность, жизненные ориентации, социальная идентичность, реальная среда, виртуальная среда, гражданская активность, протестная активность, сетевая активность, досуговая активность

## Основные положения

- стремление молодежи к жизненным переменам связано с приверженностью к гражданской, протестной и досуговой активности;
- приверженность к гражданской активности сопряжена со склонностью проявлять ее в реальной среде, приверженность к протестной активности – в виртуальной среде;
- отдельные идентификационные категории обладают различным потенциалом в объяснении степени приверженности к видам социальной активности; наиболее сильна роль категорий «патриоты», «молодежь», «оппозиционеры», «активные».

---

## Для цитирования

Шамяионов, Р. М., Бочарова, Е. Е. и Невский, Е. В. (2021). Соотношение жизненных ориентаций, социальной идентичности и социальной активности молодежи. *Российский психологический журнал*, 18(4), 91–105. <https://doi.org/10.21702/rpj.2021.4.7>

---

## Введение

Ключевые изменения современной социальной реальности, произошедшие за последние десятилетия, характеризуются усилением разнонаправленных тенденций. Исследователи отмечают, что в наряду с глобализацией происходит и глокализация (Бауман, 2008; Лебедев, 2018; и др.), объективная (экономическая, политическая, социальная и др.), субъективная (психологическая) поляризация сопровождается интеграцией (Воловикова и др., 2009; Лебедев, 2018; Юревич, 2014; Shepherd & Lane, 2019; и др.). В то же время тотальная информатизация и цифровизация задают в целом новую диалектику соотношения социального и личностного, в том числе, в проекции на самоопределение (Акопов, 2014; и др.) и самореализацию (Нестик и Журавлев, 2018; Николаева, Акопов и Абушик, 2021; Stornaiuolo, 2017; и др.). Вызовы и риски «текущей современности» актуализируют необходимость поиска «жизненной стратегии развития общества» (Бауман, 2008), потенциал которой может обеспечить перспективы его устойчивого развития.

В этом контексте особое значение приобретает разработка проблемы соотношения социальной идентичности, жизненных ориентаций и социальной активности российской молодежи. Социальная идентичность и жизненные ориентации относятся к двум важнейшим линиям социализации личности – включению в сообщество и установлению своей субъектности. Анализ этих явлений в контексте социальной активности позволит уточнить их роль в приверженности к различным ее формам, установить, в какой степени идентификация с социальными группами (и какими группами) в большей мере способствует актуализации той или иной формы активности.

В контексте социальной активности социальная идентичность как приверженность индивида к какой-либо социальной общности, группе характеризуется наличием объяснительного потенциала, позволяющего не только зафиксировать «историю» развития субъекта

жизнедеятельности, но и его ориентации в «текущей современности», его причастность к ее творческому преобразованию. Творческое преобразование социальной реальности, реализуемой в инициативной деятельности субъекта, имеющей социально-значимую направленность, согласно многочисленным данным предпринятых нами и ряда других авторов исследований (Арендачук, 2020; Бочарова, 2018; Страдзе, 2017; Шамяионов, 2018; и др.), определяется как социальная активность. При этом существенным является уточнение меры субъектной включенности и собственного творчества в сферах своей социальной жизнедеятельности, которая определяется не только жизненными обстоятельствами, но и субъектом жизнедеятельности (Леонтьев, 2019).

Идентификационная матрица социальной идентичности может быть представлена параметрами, отражающими тождественность сообразно устойчивым (к примеру, этническая, социокультурная, семейная, религиозная идентичность и т. д.) и транзитивным (к примеру, интернет-сетевая, виртуальная, цифровая идентичность, COVID-нигилисты и т. д.) трендам социального самоопределения. Значимым является то, что приверженность к тем или иным группам, отражая разные варианты социальной отнесенности, определяется как действие в системе целей и мотивов субъекта самоидентификации (Parsons & Shils, 1962; Spears, 2011; Carr, 2021).

Феноменология идентификационных оснований социальной активности как механизма социального самоопределения настолько многоаспектна, что она по-прежнему входит в число актуальных проблем и рассматривается в самых разных контекстах. В числе современных работ в данной области можно отметить исследования, посвященные изучению кросс-культурных параметров социальной идентификации и их роли в расширении/ограничении диапазона сфер приложения социальной активности (Бочарова, 2012; Лебедева и Татарко, 2009; Akkuş, Postmes, Stroebe, & Baray, 2020; Ashrafi, Mohseni, & Shiri, 2020; и др.), взаимосвязи различных видов социальной идентичности и ее актуализации в конкретной деятельности социально значимой направленности (Stradze, Kasyanov, Kumykov, & Kirik, 2016; Osborne, Jost, Becker, Badaan, & Sibley, 2019; и др.), социально-динамических (Арендачук, 2020; Шамяионов и др., 2020; Braun-Lewensohn, 2016; Шамяионов, 2020; и др.), половозрастных (Арендачук, 2020; Дьяченко, Коваленко, Тихоновскова и Грибанов, 2019; Селезнева и Зиненко, 2020; Klenova, 2019; и др.), уровневых параметров (Гальченко, 2019; Муращенкова, 2013; и др.) социальной идентификации с фиксацией их выраженности в «локальных» или сочетанных формах социальной активности, «транзитивных» переменных идентификационной матрицы (интернет-сетевая, виртуальная, цифровая идентичность, COVID-нигилисты и др.) и эффектов их проявления в формах интернет-активности (Голубева, 2020; Шаров, 2019; Korostelina, 2007; Shepherd & Lane, 2019; Stornaiuolo, 2017; Stornaiuolo & Thomas, 2017; Yusof, Kaur, Dalib, Ramli, & Awang-Hashim, 2021; и др.).

Наряду с повышенным интересом к изучению идентификационных оснований социальной активности предпринимаются попытки описания жизненных ориентаций личности в контексте преобразования социальной действительности (Грачев, 2008; Зубок и Чупров, 2020; Hitlin & Salisbury, 2013; Kruczek & Janicka, 2019; и др.). Согласно данным Коржовой (2006), жизненные ориентации следует понимать как общие субъект-объектные ориентации, характеризующие направление реализации потенциала субъектности в жизненных ситуациях или жизненных событиях и отражающие меру субъектной вовлеченности (или включенности) в жизненные события.

Значительную роль в развертывании деятельности социально значимой направленности играют жизненные ориентации личности, группы, поскольку всякое воздействие на систему социальных связей и отношений требует принятия определенного решения (Страдзе, 2017; Зубок и Чупров, 2020) и, следовательно, включает в себя процессы преобразования, мобилизации субъекта, построения определенной стратегии деятельности на основании усвоения социального опыта.

Между тем данные ряда исследований свидетельствуют о ситуативном и транситуативном проявлении жизненных ориентаций в актуализации различных форм социальной активности. Описывая специфику социальной активности российского населения, А. Э. Страдзе и его коллеги отмечают ее «ситуативную реактивность социальными интересами», кратковременный мобилизующий характер, причиной которого является отсутствие стабильного «социально-ценностного базиса» (Stradze et al., 2016; Страдзе, 2017).

Интересные данные представлены в исследовании Szafraniec (2019), предпринявшей изучение жизненных ориентаций и тенденций их проявления в формах активности на выборке молодежи разных стран (Германия, Польша, Россия). Жизненные ориентации молодых россиян характеризуются в большей мере как «быть, чтобы что-то значить» или в интерпретации автора исследования – «амбициозные, активные и успешные люди», активность которых реализуется, преимущественно, в деятельности экономической и профессиональной направленности. Примечательно, что представители польской молодежи склонны демонстрировать потребительскую ориентацию («иметь», или «ориентация на обладание») или, как отмечает исследователь, – ничего не делать со своими собственными стремлениями, в отличие от немецкой молодежи, жизненные ориентации которой определяются как «быть и иметь». Резюмируя полученные результаты исследования, Szafraniec (2019), заключает, что сегодня происходит существенная переориентация молодежи с «нас» на «Я», объяснение которой кроется в процессах индивидуализации, перенесенных в пространство социализации волной глобальных влияний, а также в «дистанцировании» государства от прежних форм гарантий и поддержки.

Результаты исследования жизненных ориентаций, проведенного Hitlin & Salisbury (2013) на выборке американских студентов колледжа, свидетельствуют о совмещении ориентаций на «обладание» и «бытие», эффект проявления которого наблюдается в форме политической активности.

Принимая во внимание накопленный фактологический материал, можно констатировать некоторую «асимметрию» исследовательского интереса, выраженность которого наблюдается, преимущественно, в области социальной идентичности и социальной активности, в меньшей мере – в области жизненных ориентаций и социальной активности, и его отсутствие в изучении соотношения жизненных ориентаций, социальной идентичности и социальной активности как российских, так зарубежных ученых. Полагаем, что восполнение этого пробела существенно расширит научное знание о феноменологии социальной активности и форм ее проявления у представителей молодежи, от которых зависят перспективы развития современного общества.

*Цель* данного исследования – изучить характер соотношений жизненных ориентаций, социальной идентичности и социальной активности молодежи.

*Гипотеза*: имеется специфика взаимосвязей выраженности отдельных видов социальной активности и жизненных ориентаций и характеристик социальной идентичности.

*H1*. Социальная активность связана со стремлением молодежи к жизненным ориентациям на перемены и событийной насыщенности без однозначной ориентации на познание.

*H2.* Социальная активность в физической среде имеет продолжение в интернет-среде, но выраженность разных видов социальной активности в них неодинакова.

*H3.* Сочетание идентификаций с различными группами вносит значимый вклад в приверженность к отдельным видам социальной активности молодежи.

*Задачи:*

- 1) проанализировать взаимосвязи между жизненными ориентациями и видами социальной активности в реальной и виртуальной среде;
- 2) изучить особенности идентификации молодежи с различными группами в условиях реализации определенных видов социальной активности;
- 3) зафиксировать особенности идентификации молодежи с различными группами в условиях реализации определенных видов социальной активности в реальной и виртуальной среде.

## Методы

Выборку исследования составили 500 жителей России, проживающих по преимуществу в провинциальных городах и поселках, в возрасте от 16 до 35 лет ( $M = 21,6$ ;  $SD = 5,6$ ) обоего пола (мужчин 35,5 %, женщин 64,5 %). Проживающие в селе – 11,2 %; малом городе – 25,7 %, большом городе – 57,9 %, мегаполисе – 5,2 %. Выборка отличается достаточной разнородностью, вместе с тем ее структура условно отражает разновозрастные группы молодежи. Отметим, что возрастные границы молодости разными авторами определяются в разных промежутках возрастного развития. Так, согласно Квинн (2000), это период от 18 до 40 лет, Крайг (2000) включает молодость в раннюю зрелость (20–40 лет). Условно определяя молодость в пределах от 16 до 35 лет, необходимо иметь в виду, что «молодежь» – понятие не столько возрастное, сколько социальное и историческое.

Выборка формировалась простым рандомизированным отбором.

Таблица 1

Состав выборки ( $n = 500$ )

	Мужчины (N = 177)	Женщины (N = 323)
Возраст		
Лет	20,8 ± 4,1	22,1 ± 6,2
Место жительства		
Село	10,7	11,8
Малый город	27,0	25,1
Большой город	55,1	59,1
Мегаполис	7,3	4,0

Таблица 1 Состав выборки (n = 500)		
	Мужчины (N = 177)	Женщины (N = 323)
Образование		
Общее среднее	1,7	2,8
Полное среднее	75,7	55,9
Среднее профессиональное	14,1	22,4
Бакалавриат	6,2	11,2
Магистратура	2,8	7,8

Проведение исследований базируется на методологических принципах системно-диахронического подхода (Шамионов, 2019), в соответствии с которым социальная активность личности рассматривается как системное образование, как система со встроенным метасистемным уровнем социальной действительности, характеризующаяся нелинейной динамикой, обусловленной диахронией ее внутренних и внешних инстанций. В соответствии с данным подходом, разные формы и виды социальной активности могут обуславливаться разными социально-психологическими характеристиками и внешними условиями их реализации. Выявление специфики такой детерминации (с помощью корреляционного, регрессионного анализов) будет способствовать прогнозированию направления активности, а также ее психологических эффектов по принципу обратной связи.

Для определения характеристик социальной идентичности нами разработаны шкалы на основе пилотажного исследования, в котором приняли участие 30 студентов дневного отделения Саратовского университета и 3 специалиста-психолога, имеющих опыт исследований социальной идентичности. Студентам задавался открытый вопрос: «К каким группам Вы себя относите, членом каких групп Вы себя считаете?» Специалисты-психологи оценили степень близости полученных категорий (наиболее близкие были объединены в одну категорию). В результате отбора основных категорий идентичности получен список из 12 групп (активные, атеисты, идейные, молодежь, неформалы, нормальные, оппозиционеры, патриоты, партийные, семья, скучающие, юзеры), которые далее использованы для шкалирования (с размерностью 5 баллов). Оценка психометрических характеристик шкал проведена с использованием стандартных процедур: нормальность распределения оценена с помощью метода Холмогорова – Смирнова, внутренняя согласованность – альфа Кронбаха, корреляционный анализ – по методу Пирсона.

Для определения степени приверженности к различным формам социальной активности применена анкета, включающая 12 шкал, содержательно описывающих формы социальной активности (альтруистическая, досуговая, социально-политическая, интернет-сетевая, гражданская, социально-экономическая, образовательно-развивающая, духовная, религиозная, протестная, радикально-протестная, субкультурная) (Р. М. Шамяионов, И. В. Арндачук, Е. Е. Бочарова, М. В. Григорьева и др.) (Шамяионов и др., 2020), перечень которых уточнен и дополнен для проведения исследования 6-ю шкалами (спортивно-оздоровительная, культурно-массовая, семейно-бытовая, экологическая, интернет-поисковая, профессиональная). Респондентам предлагалось оценить свою активность в реальной и виртуальной среде по 5-балльной шкале Лайкерта (от min – 1 «практически никогда» до max – 5 «постоянно»). Проведенный психометрический анализ показал, что генерализованная шкала активности приемлемо согласована при удалении пункта, альфа Кронбаха = 0,82–0,84. Необходимо отметить, что данная шкала не исчерпывает всех видов активности, в которых принимают участие молодые люди, но охватывает большинство форм, выделяемых молодежью в ассоциативных экспериментах (Шамяионов и др., 2020).

Последующая факторизация полученных данных позволила выделить «новые» переменные – виды социальной активности: гражданской (Гра), протестной (Пра), интернет-сетевой (Инта) и досуговой активности (ДосА). Среднее значение выраженности всех форм социальной активности соответствует интегральному показателю социальной активности (ИСА). Новые шкалы показали также приемлемый уровень внутренней согласованности в диапазоне альфа Кронбаха = 0,70–0,79.

Для оценки субъект-объектных ориентаций личности применен «Опросник жизненных ориентаций» (Коржова, 2006), включающий шкалы: общий показатель субъект-объектных ориентаций (субъектная ориентация / объектная ориентация), трансситуационная изменчивость (стремление к самоизменениям / стабильность), трансситуационный локус контроля (внутренний/внешний), трансситуационное освоение мира (стремление к внутреннему росту, самосовершенствованию / стремление к самоосуществлению во внешнем мире), трансситуационная подвижность (стремление к новизне / к привычному, инертность), трансситуационное творчество (преобразование/приспособление). Опросник представляет собой 21 пару самооценочных утверждений, из которых респондент должен выбрать одно, наиболее близкое ему.

Опрос респондентов проводился в режиме онлайн с использованием Google Форм, без контакта с интервьюером. Среднее время заполнения опросника составило 30 минут. Исследование было анонимным и добровольным.

Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики: описательная статистика, корреляционный анализ (*r-Pearson*), множественный регрессионный анализ (*шаговый метод*). Статистическая обработка осуществлялась с применением статистического программного комплекса IBM SPSS Statistics + PS IMAGO PRO.

## Результаты

Обратимся к данным, отражающим средние показатели активности, жизненные ориентации и их взаимосвязи.

Таблица 2  
 Описательные статистики и корреляции выраженности видов активности и жизненных ориентаций  
 (n = 500)

Активность / Ориентации	M	SD	Гра	Пра	ДосА	ИнтА	ИСА	РСр	ВСр
Гражданская	2,39	0,81	1	0,50**	0,48**	0,21**	0,85**	0,17**	-0,06
Протестная	1,66	0,81	0,50**	1	0,13**	0,17**	0,60**	-0,10*	0,10*
Досуговая	3,47	0,78	0,48**	0,13**	1	0,31**	0,69**	0,35**	0,03
Интернет-сетевая	3,48	1,12	0,21**	0,17**	0,31**	1	0,51**	0,13**	0,47**
Интегральный показатель	2,73	0,61	0,85**	0,60**	0,69**	0,51**	1	0,31**	0,18**
В реальной среде	3,76	1,15	0,22**	-0,02	0,41**	0,21**	0,32**	0,11*	0,31**
В виртуальной среде	3,46	1,17	0,01	0,11*	0,11*	0,45**	0,20**	1	0,18**
Трансситуативная изменчивость	4,09	1,54	0,07	0,04	-0,03	0,03	0,06	0,00	0,03
Трансситуативный локус контроля	3,15	1,40	0,03	0,01	0,02	-0,05	0,03	0,13**	-0,03
Трансситуативное освоение мира	2,65	1,45	-0,02	0,03	-0,18**	-0,07	-0,07	-0,15**	0,04
Трансситуативная подвижность	2,96	1,42	0,15**	0,17**	0,16**	0,049	0,24**	0,12**	0,07
S-O ориентации – общий показатель	9,51	2,40	0,04	0,08	-0,03	-0,06	0,04	0,04	0,03

Примечание: приняты следующие обозначения значимости корреляций – \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; обозначения столбцов – M – средняя, SD – стандартное отклонение, Гра – гражданская, Пра – протестная, ДосА – досуговая, ИнтА – интернет-сетевая активности, ИСА – интегральный показатель социальной активности, РСр – реальная среда, ВСр – виртуальная среда.

Из таблицы 2 видно, что досуговая и интернет-сетевая активность являются наиболее выраженными у молодежи. Вместе с тем показатели критерия Стьюдента ( $t = 0,064$ ;  $p = 0,222$ ) свидетельствуют о сходстве средних величин. Также близки по значению показатели приверженности к активности в виртуальной и реальной среде, хотя имеется значимое различие средних величин ( $t = 4,34$ ;  $p = 0,004$ ).

В результате корреляционного анализа установлены положительные слабые связи между гражданской, протестной и досуговой социальной активностью и жизненной ориентацией по типу трансситуативной подвижности. Приверженность к досуговой активности сопряжена

с жизненной ориентацией на транситуативное освоение мира (слабая отрицательная связь). Кроме того, активность в реальной среде связана с транситуативным локусом контроля и подвижностью (слабо положительно) и транситуативным освоением мира (слабо отрицательно).

Умеренно положительные связи выявлены между интегральным показателем активности и транситуативной подвижностью, а также предпочтением активности в реальной среде.

Таблица 3

Категории идентичности как предикторы социальной активности молодежи ( $n = 500$ )

Категории идентичности	Бета	t	p	$\Delta R^2$
Гражданская активность				
Патриоты	0,28	7,11	0,00	0,20
Партийные	0,23	5,56	0,00	0,09
Активные	0,17	4,48	0,00	0,04
Идейные	0,15	3,75	0,00	0,02
Атеисты	-0,12	-2,95	0,00	0,01
Неформалы	0,09	2,22	0,03	0,004
$F = 46,90, p < 0,001; R^2 = 0,36$				
Протестная активность				
Оппозиционеры	0,28	6,55	0,00	0,23
Партийные	0,26	6,23	0,00	0,09
Неформалы	0,14	3,28	0,00	0,02
Идейные	0,14	3,63	0,00	0,02
Скучающие	0,08	2,03	0,04	0,004
$F = 55,67, p < 0,001; R^2 = 0,36$				
Досуговая активность				
Активные	0,34	7,80	0,00	0,24
Семья	0,12	2,83	0,01	0,02
Нормальные	0,10	2,59	0,01	0,01
Идейные	0,10	2,39	0,02	0,01
Молодежь	0,10	2,47	0,01	0,01
Патриоты	0,10	2,30	0,02	0,004
$F = 34,28, p < 0,001; R^2 = 0,29$				
Интернет-сетевая активность				
Молодежь	0,23	5,37	0,00	0,07
Юзеры	0,14	3,21	0,00	0,03
Атеисты	0,11	2,44	0,02	0,01
Нормальные	0,10	2,41	0,02	0,01
$F = 17,33, p < 0,001; R^2 = 0,12$				

Как видно из таблицы 3, в качестве предикторов гражданской активности выступают такие категории социальной идентичности, как «патриоты», «партийные активисты», «активные», «идейные», «неформалы» (положительно), «атеисты» (отрицательно). Эти категории объясняют около 36 % дисперсии зависимой переменной – гражданской идентичности (коэффициент детерминации  $R^2 = 0,36$ ). Протестная активность объясняется категориями социальной идентичности, характеризующими четкую политическую ориентацию: «оппозиционеры», «партийные активисты», «неформалы», «идейные» и «скучающие». Около трети приверженности к досуговой активности объясняется идентификацией с «активными», «нормальными», «идейными», «семьей», «молодежью» и «патриотами». Наконец, наименее детерминирована идентичностью интернет-сетевая активность, 12 % вариаций которой объясняется принадлежностью к группе «молодежи», к «юзерам», «атеистам» и «нормальным».

### **Обсуждение результатов**

Анализ абсолютных показателей активности позволяет утверждать о приоритете ее досуговой и интернет-сетевой видов, в то время как протестная наименее приемлема при невысоком разбросе показателей. При этом предпочитаемая среда (реальная или виртуальная) проявлений активности находится на уровне близких, но различающихся по критерию Стьюдента показателей. Это значит, что для большинства активность в виртуальной среде является продолжением активности в физической реальности. Однако это может не быть закономерным для всех видов активности.

Изучение взаимосвязей между показателями социальной активности и жизненных ориентаций позволило установить, что приверженность к гражданской, протестной и досуговой социальной активности сопряжена с жизненной ориентацией по типу трансситуативной подвижности. Эти данные свидетельствуют в пользу того, что в целом социальная активность связана со стремлением молодежи к жизненным переменам при отсутствии прямых связей со стремлением к познанию и самопознанию, субъективным контролем над жизненными ситуациями. Вместе с тем приверженность к досуговой активности сопряжена со стремлением к самореализации во внешнем мире, со стремлением к событийной насыщенности (по Коржовой, 2006), что придает определенное ощущение контроля над собственной жизнью. Иначе говоря, реализация досуговой активности предполагает удовлетворение потребности в самореализации при отсутствии желания планировать свою жизнь.

Исходя из результатов корреляционного анализа, активность в реальной среде сопряжена с рядом жизненных ориентаций: стремлением к жизненным переменам, к взаимодействию с новыми ситуациями, субъективным контролем над жизненными ситуациями, но также стремлением к самоосуществлению во внешнем мире. Иначе говоря, субъектная позиция в отношении к жизненным ситуациям сочетается с наделением внешних сил определяющей ролью в контроле над жизнью. Взаимосвязи активности в интернет-среде с жизненными ориентациями не обнаружены, что может свидетельствовать о пестроте жизненных ориентаций лиц, жизнь которых преимущественно выведена в виртуальное пространство.

Отметим также, что активность и в реальной, и в виртуальной среде включает содержательную социальную направленность. Вместе с тем активность в реальной среде связана с приверженностью к гражданской, досуговой и интернет-сетевой видам, а в виртуальной среде – с протестной, досуговой и интернет-сетевой видами. Иначе говоря, гражданская и протестная активности молодежи находятся в исключительной изоляции от той или иной среды

и реализуются в основном только в одной из них. Эти данные отчасти согласуются с ранее проведенными исследованиями (Шамяионов и др., 2020; Шаров, 2019; Klenova, 2019), в которых было показано, что протестная активность молодежи в России активно выносится в виртуальное пространство, а гражданская активность реализуется преимущественно в реальной среде.

В результате регрессионного анализа установлено, что от 12 % до 36 % дисперсии разных форм социальной активности объясняются характеристиками социальной идентичности молодежи. Наиболее значима для различных форм социальной активности роль социальной идентичности, соответствующая для определенной группы молодых людей: приверженцы гражданской активности характеризуются высокими показателями идентификации с «патриотами», приверженцы протестной активности – с «оппозиционерами», досуговой активности – с «активными», а интернет-сетевой – с «молодежью». Важно отметить, что, несмотря на повторную встречаемость идентификационных категорий в качестве предикторов различных форм активности, разные категории при совместном введении в регрессионное уравнение образуют сочетания, объясняющие весомую долю дисперсии зависимой переменной – формы активности. Эти данные согласуются с результатами исследований (Spears, 2011), в соответствии с которыми социальная идентификация создает определенную основу для реализации активности согласно установкам, обретаемым в рамках референтных групп. Полученные данные могут свидетельствовать в пользу того, что важным условием приверженности к определенным формам социальной активности является не просто идентификация с конкретной социальной группой, а сочетание идентификаций. Кроме того, легко заметить и то, что небольшая корректировка идентификационных групп может быть связана со сменой доминирующей активности, что свидетельствует о наличии рисков даже в рамках гражданского участия.

### **Выводы**

1. Жизненные ориентации личности и социальная идентичность являются важнейшими регуляторами поведения человека в социальном пространстве. Между тем роль различных жизненных ориентаций и идентификационных категорий в социальной активности может быть различной. Имеется диспаритет в исследованиях в пользу факторов социальной идентичности, в сравнении с факторами жизненных (субъектных) ориентаций.
2. Жизненные ориентации молодежи ограничено связаны с приверженностью к различным видам социальной активности. Наиболее тесная связь выявлена с досуговой активностью, характеризующейся приверженностью к спортивно-оздоровительной, культурно-массовой, семейно-бытовой и собственно досуговой деятельности. Гражданская и протестная активность связаны лишь с транситуативной подвижностью, характеризующей стремление человека к взаимодействию с новыми жизненными ситуациями при отсутствии прямых связей с ориентациями, характеризующими стремление к пониманию ситуации, его анализу и принятию ответственности.
3. Активность в реальной и виртуальной среде достоверно связаны с общей разнонаправленной активностью молодежи. Однако гражданская и протестная виды дифференцируются в зависимости от склонности проявлять социальную активность в определенной среде: гражданская – в реальной, а протестная – в виртуальной.
4. Социальная идентичность выступает весомым фактором социальной активности молодежи. Совокупный вклад комбинаций социальной идентичности в вариации различных

видов социальной активности составляет от 12 % до 36 %. Наиболее значимыми предикторами являются категории «патриоты» (20 % дисперсии приверженности к гражданской активности), «оппозиционеры» (23 % дисперсии приверженности к протестной активности), «активные» (24 % дисперсии приверженности к досуговой активности) и «молодежь» (7 % дисперсии приверженности к интернет-сетевой активности).

Полученные научные данные могут быть использованы при организации деятельности современной молодежи, направленной на социально-ориентированную активность, а также активность в социально-приемлемых формах с учетом ее идентификационных паттернов и жизненных ориентаций.

### **Ограничения исследования**

Главным ограничением исследования является отсутствие данных об установках молодежи относительно различных идентификационных групп. Это позволило бы оценить их эмоциональную притягательность. Остается за пределами исследования и мотивационный компонент активности, который позволил бы выявить основные побудители конкретных видов активности. Ограничением исследования является также возможность распространения его результатов по преимуществу на молодежь российской провинции, хотя в выборке представлены лица, проживающие в селе, городе и мегаполисе.

### **Благодарности**

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (грант № 18-18-00298).

### **Литература**

- Акопов, Г. В. (2014). Социально-психологические последствия и факторы современной глобализации. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 14(1), 39–44.
- Арендчук, И. В. (2020). Деятельностные характеристики социальной активности молодежи разных возрастных групп. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 9(2), 148–161. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-2-148-161>
- Бауман, З. (2008). *Текущая современность*. Санкт-Петербург: Питер.
- Бочарова, Е. Е. (2012). Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросскультурный аспект. *Социальная психология и общество*, 4, 53–63.
- Бочарова, Е. Е. (2018). Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 7(4), 333–345. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-333-345>
- Воловикова, М. И., Емельянова, Т. П., Журавлев, А. Л., Журавлева, Н. А., Резников, Е. Н. и Юревич, А. В. (2009). *Макропсихология современного российского общества*. Москва: Институт психологии РАН.
- Гальченко, А. С. (2019). Особенности мотивационной структуры гражданской активности подростков с разным статусом гражданской идентичности. *Вестник Мининского университета*, 7(3), 8. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-8>
- Голубева, Н. А. (2020). Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи

- в современном технологическом обществе. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, 1, 130–150. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2020-1-130-150>
- Грачев, А. А. (2008). Жизненные ориентации в прикладных психологических концепциях человека. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 66, 289–294.
- Дьяченко, А. Н., Коваленко, А. М., Тихоновскова, М. П. и Грибанов, Г. А. (2019). Социальная активность и гражданская идентичность российской молодежи в условиях общества потребления. *Гуманитарий Юга России*, 8(6), 188–200. <https://doi.org/10.23683/2227-8656.2019.6.12>
- Зубок, Ю. А. и Чупров, В. И. (2020). Жизненные стратегии молодежи: реализация ожиданий и социальные настроения. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 3, 13–41. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1602>
- Квинн, В. Н. (2000). *Прикладная психология* (Н. Мальгина и др., пер. с англ.; 4-е междунар. изд.). Санкт-Петербург: Питер.
- Коржова, Е. Ю. (2006). *Психология жизненных ориентаций человека*. Санкт-Петербург: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии.
- Крайг, Г. (2000). *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.
- Лебедев, А. Н. (2018). Психологическое состояние российского общества в свете макропсихологического подхода. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 2, 243–251. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2018-2-243-251>
- Лебедева, Н. М. и Татарко, А. Н. (2009). *Социальный капитал: теория и психологические исследования*. Москва: РУДН.
- Леонтьев, Д. А. (2019). Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии. *Культурно-историческая психология*, 15(1), 25–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150103>
- Муращенкова, Н. В. (2013). Выраженность экстремистской и патриотической самоидентичности как типобразующие показатели гражданской идентичности молодежи. *Russian Journal of Education and Psychology*, 9. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2013-9-62>
- Нестик, Т. А. и Журавлев, А. Л. (2018). *Психология глобальных рисков*. Москва: Институт психологии РАН.
- Николаева, Э. Ф., Акопов, Г. В. и Абушик, А. С. (2021). Психологические аспекты развития инновационно-доминантной социальной активности подростков *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 10(1), 305–310. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0078>
- Селезнева, А. В. и Зиненко, В. Е. (2020). Политическая активность российской молодежи: современные тенденции развития. *Вестник Московского государственного областного университета (Электронный журнал)*, 2. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2020-2-1012>
- Страдзе, А. Э. (2017). *Социальная активность в российском обществе: структурно-деятельностное измерение*. Ростов-на-Дону: ЮФУ.
- Шамяионов, Р. М. (2018). Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*, 15(4), 379–394. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-4-379-394>
- Шамяионов, Р. М. (2019). Социальная активность молодежи: системно-диахронический подход. *Российский психологический журнал*, 16(1), 166–188. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.8>
- Шамяионов, Р. М. (2020). Роль гражданской идентичности в предпочтениях гражданско-политических форм социальной активности российской молодежи. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 17(3), 459–472. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-459-472>

- Шамяионов, Р. М., Григорьева, М. В., Арендачук, И. В., Бочарова, Е. Е., Усова, Н. В., Кленова, М. А., ...  
Заграничный, А. И. (2020). *Психология социальной активности молодежи*. Москва: Перо.
- Шаров, А. А. (2019). Особенности девиантной активности в реальной и виртуальной средах у представителей молодежных субкультур. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, 3, 450–454.
- Юревич, А. В. (2014). *Психология социальных явлений*. Москва: Ин-т психологии РАН.
- Akkuş, B., Postmes, T., Stroebe, K., & Baray, G. (2020). Cultures of conflict: Protests, violent repression, and community values. *British Journal of Social Psychology*, 59(1), 49–65. <https://doi.org/10.1111/bjso.12328>
- Ashrafi, A., Mohseni, R.-A., & Shiri, T. (2020). Mutual-implication interaction between social identity and social system: An analytic approach to social identity formation. *Education and Self Development*, 15(4), 50–70. <https://doi.org/10.26907/esd15.4.05>
- Braun-Lewensohn, O. (2016). Sense of coherence, values, youth involvement, civic efficacy and hope: Adolescents during social protest. *Social Indicators Research*, 128, 661–673. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1049-8>
- Carr, D. (2021). Personal identity is social identity. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20, 341–351. <https://doi.org/10.1007/s11097-020-09702-1>
- Hitlin, S., & Salisbury, M. H. (2013). Living life for others and/or oneself: The social development of life orientations. *Social Science Research*, 42(6), 1622–1634. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.07.007>
- Klenova, M. (2019). Social and political activity of youth: The content and social and psychological characteristics. *SHS Web of Conferences*, 70, 06003. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197006003>
- Korostelina, K. V. (2007). Social identity as social phenomenon and scientific concept. In *Social Identity and Conflict*. New York: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230605671\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230605671_2)
- Kruczek, A., & Janicka, M. (2019). Being or having? – Young adults life orientations and their satisfaction with life. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 19(2), 158–164. <https://doi.org/10.15557/PIPK.2019.0016>
- Osborne, D., Jost, J. T., Becker, J. C., Badaan, V., & Sibley, C. G. (2019). Protesting to challenge or defend the system? A system justification perspective on collective action. *European Journal of Social Psychology*, 49(2), 244–269. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2522>
- Parsons, T., & Shils, E. A. (1962). *Toward a general theory of action*. New York: Harper & Row.
- Shepherd, H., & Lane, J. (2019). In the mix: Social integration and social media adoption. *Social Science Research*, 82, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.02.004>
- Spears, R. (2011). Group identities: The social identity perspective. In S. Schwartz, K. Luyckx, V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 201–224). New York: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_9)
- Stornaiuolo, A. (2017). Contexts of digital socialization: Studying adolescents' interactions on social network sites. *Human Development*, 60(5), 233–238. <https://doi.org/10.1159/000480341>
- Stornaiuolo, A., & Thomas, E. E. (2017). Disrupting educational inequalities through youth digital activism. *Review of Research in Education*, 41(1), 337–357. <https://doi.org/10.3102/0091732X16687973>
- Stradze, A. E., Kasyanov, V. V., Kumykov, A. M., & Kirik, V. A. (2016). Structural activity aspect of social activity in Russian society. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(5), 1–7. <https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i5/87625>
- Szafraniec, K. (2019). Challenges and life orientations of youth. The context of transition countries. *Sociologija*, 61(2), 186–209. <https://doi.org/10.2298/SOC1902186S>

Yusof, N., Kaur, A., Dalib, S., Ramli, R., & Awang-Hashim, R. (2021). Group identity and extremism: The reflective experiences of youths regarding persuasive communication. *Children and Youth Services Review*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105743>

Дата получения рукописи: 02.09.2021

Дата окончания рецензирования: 15.10.2021

Дата принятия к публикации: 26.12.2021

### Информация об авторах

**Раиль Мунирович Шамяионов** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Российская Федерация; Scopus Author ID: 56528356700, ResearcherID: C-2869-2013, SPIN-код: 9529-8906; e-mail: shamionov@mail.ru

**Елена Евгеньевна Бочарова** – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Российская Федерация; ResearcherID: D-8562-2013, SPIN-код: 8715-9400; e-mail: bocharova-e@mail.ru

**Егор Владимирович Невский** – лаборант-исследователь кафедры социальной психологии образования и развития, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», г. Саратов, Российская Федерация; e-mail: nevskye00@gmail.com

### Заявленный вклад авторов

**Раиль Мунирович Шамяионов** – планирование и руководство исследованием, организация эмпирического исследования, анализ и интерпретация полученных эмпирических данных, подготовка и редактирование рукописи.

**Елена Евгеньевна Бочарова** – работа с источниками, написание обзорной части статьи, подготовка и редактирование рукописи.

**Егор Владимирович Невский** – сбор эмпирического материала, обработка данных.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**Научное издание**

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**  
**2021**  
**ТОМ 18 № 4**

Сдано в набор 26.12.2021 Подписано в печать 28.12.2021

Дата выхода в свет 30.12.2021

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](mailto:dsmgroup@mail.ru), [dsmgroup@yandex.ru](mailto:dsmgroup@yandex.ru)