



ISSN 2072-8514 (print)
ISSN 2310-7235 (online)



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

*ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ*

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА
НАСИЛЬСТВЕННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ КАК ОДИН
ИЗ АСПЕКТОВ ПРОФИЛАКТИКИ СКУЛШУТИНГА

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДОЛГОВОГО ПОВЕДЕНИЯ
У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КОНФЕССИЙ

ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ КАРЬЕР
В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ



2021 / № 3

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2021 / № 3

ISSN 2310-7235 (online)

серия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» по следующим научным специальностям: 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки); 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки); 19.00.05 – Социальная психология (психологические науки); 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки) (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree” on the following scientific specialities: 19.00.01 – General psychology, psychology of personality, history of psychology (psychological sciences); 19.00.03 – Psychology of labour, engineering psychology, ergonomics (psychological sciences); 19.00.05 – Social psychology (psychological sciences); 19.00.07 – Pedagogical psychology (psychological sciences). (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

ISSN 2072-8514 (print)

2021 / № 3

ISSN 2310-7235 (online)

series

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала
«Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки»
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Шульга Т. И. – д. псих. н., проф., Московский государственный областной университет

Заместитель главного редактора:

Нестерова А. А. – д. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Ответственный секретарь:

Филинкова Е. Б. – к. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Члены редакционной коллегии:

Забродин Ю. М. – действительный член (академик) Академии космонавтики России им. К. Э. Циолковского, д. псих. н., проф., Московский государственный психолого-педагогический университет

Иванников В. А. – академик Российской академии образования, д. псих. н., проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова

Карри К. – д. псих. н., Православный институт святого Иоанна Богослова (г. Москва)

Марцинковская Т. Д. – д. псих. н., проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва), Российский государственный гуманитарный университет

Овсяник О. А. – д. псих. н., доц., Московский государственный областной университет

Митина Л. М. – д. псих. н., проф., Психологический институт Российской академии образования (г. Москва)

Слайтер Э. – д. псих. н., профессор, Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

Улица Н. Э. – д. псих. н., координатор исследований, Хайфский университет (Государство Израиль)

Утлик Э. П. – д. псих. н., проф., Государственный университет управления

Фирсов М. В. – д. и. н., проф., Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента социальной защиты населения г. Москвы

Шнейдер Л. Б. – д. псих. н., проф., Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

Эрнер И. – д. псих. н., проф., Городской университет Нью-Йорка (США)

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» – печатное издание, в котором публикуются статьи российских и зарубежных учёных по общей психологии, социальной психологии, психологии личности, психологии труда, инженерной психологии.

Журнал адресован психологам, докторантам, аспирантам и всем, интересующимся достижениями в области психологии и смежных с ней наук.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73333.

Индекс серии «Психологические науки» по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>), а также на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2021. – № 3. – 156 с.

© МГОУ, 2021.

Адрес редакции:

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal
«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences»
Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

T. I. Shulga – Doctor of Psychology, Professor, Moscow Regional State University

Deputy editor-in-chief:

A. A. Nesterova – PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

Executive secretary:

Y. B. Filinkova – PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

Members of Editorial Board:

Yu. M. Zabrodin – Full member (academician) of the Academy of Cosmonautics of Russia, named after K.E. Tsiolkovsky; Moscow State University of Psychology & Education

V. A. Ivannikov – Full member (academician) of the Russian Academy of Education, honored professor

Ch. Currie – PhD in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine (Moscow)

T. D. MartSinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow); Russian State University for the Humanities

O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, Moscow Regional State University

L. M. Mitina – Doctor in Psychology, Professor, Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow)

E. Slayter – Doctor in Psychology, Professor, Salem State University (Massachusetts, USA)

N. Ulitsa – Doctor of Psychology, Research Coordinator, University of Haifa (Israel)

E. P. Utlik – Doctor of Psychology, Professor, State University of Management

M. V. Firsov – Doctor of History, Professor, Institute of Additional Professional Education for Social Workers of the Department of Social Protection of the Population of Moscow

L. B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities (Moscow)

I. Earner – PhD in psychology, Professor, City University of New York (USA)

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

The reviewed scientific journal "Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences" is a printed edition that publishes articles of Russian and foreign scientists about general psychology, social psychology, personality psychology, labor psychology, and engineering psychology.

The journal is addressed to psychologists, doctoral students, PhD students and all those interested in achievements in psychology and related sciences.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-73333

Index of series «Psychology» according to the Union catalog «Press of Russia» 40717

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library "CyberLeninka" (<https://cyberleninka.ru>), as well as at the site of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences. – 2021. – № 3. – 156 p.

© MRSU, 2021.

© Moscow Region State University Editorial Office, 2021.

**The Editorial Board address:
Moscow Region State University**

10A Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Карабанова О. А., Захарова Е. И., Старостина Ю. А.* Личностная идентичность как основа построения профессиональной и семейной карьеры в условиях неопределённости. 6
- Михайлова И. В., Жаркова Ю. П.* Особенности самоактуализации и локуса контроля у студентов с разным уровнем прокрастинации 24

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Ветлинская М. В.* Роль психологического и юридического образования при формировании образа медиатора. 39
- Гагарина М. А.* Сравнительный анализ долгового поведения у представителей различных религиозных конфессий 48
- Шульга Т. И.* Жизненные планы подростков как фактор профилактики девиантного поведения 64

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Булаев Д. Ю., Сахарова Т. Н.* Исследование связи школьной успеваемости со способностью к самоконтролю у младших школьников. 76
- Малюшина Ю. А., Шатилович С. Н., Федорова О. Б.* Изучение психологического механизма насильственных преступлений как один из аспектов профилактики скулшутинга 86
- Цыганов И. Ю., Фомина Т. Г., Моросанова В. И.* Особенности школьной вовлечённости учащихся с различным уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности 98

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА.

- Дейнега Н. В.* Взаимосвязь факторов стресса и карьерных ориентаций студентов . . . 116
- Ишмуратова Ю. А., Моросанова В. И.* Осознанная саморегуляция как ресурс решения профессиональных задач у студентов и профессионалов 129
- Котовская С. В.* Эмоциональное выгорание как детерминанта трансформации индивидуальных ценностных приоритетов специалистов экстремального профиля. 142

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- O. Karabanova, E. Zakharova, J. Starostina.* Personal identity as a basis for professional and family careers under uncertainty. 7
- I. Mikhailova, Yu. Zharkova.* The features of self-actualization and locus of control In students with different levels of procrastination 25

SOCIAL PSYCHOLOGY, POLITICAL AND ECONOMIC PSYCHOLOGY

- M. Vetlinskaya.* Role of psychological and legal education in mediator image formation 39
- M. Gagarina.* Comparative analysis of debt behavior of representatives of different religious denominations. 49
- T. Shulga.* Life plans of adolescents as a factor of deviant behavior prevention. 64

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

- D. Bulaev, T. Sakharova.* Study of the relationship between academic performance and self-control ability in primary schoolchildren 76
- Ju. Malyushina, S. Shatilovich, O. Fedorova.* Studying the psychological mechanism of violent crimes as one of the aspects of prevention of school-shooting 86
- I. Tsyganov, T. Fomina, V. Morosanova.* School involvement features of schoolchildren with different levels of learning activity conscious self-regulation. 98

LABOR PSYCHOLOGY, HUMAN ENGINEERING, COGNITIVE ERGONOMICS

- N. Deinega.* The relationship of stress factors and students' career orientations. 116
- Yu. Ishmuratova, V. Morosanova.* Conscious self-regulation as a resource for solving professional tasks in students and professionals 129
- S. Kotovskaya.* Emotional burnout as a determinant of extreme specialists' individual value priorities transformation 142

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-6-23

ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ КАРЬЕР В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ

Карабанова О. А., Захарова Е. И., Старостина Ю. А.

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, Российская Федерация*

Аннотация

Цель исследования – изучение связи особенностей личностной идентичности и планов в отношении профессиональной и семейной карьер молодых людей в период вхождения во взрослость. Актуальность исследования связана с трудностями самоопределения молодёжи в сферах профессионального развития и семьи в условиях транзитивности и высокой социальной неопределённости. Анализ роли личностной идентичности как результата самопознания и самоопределения в конструировании профессиональной и семейной карьер позволяет оптимизировать жизненные стратегии личности и повысить уровень её жизнестойкости. В статье были поставлены следующие задачи: 1) изучение особенностей личностной идентичности; 2) выявление жизненных планов во временной перспективе в отношении семейной и профессиональной карьер; 3) изучение связи особенностей личностной идентичности и осмысленности жизни как выражения жизненной стратегии молодых людей в период вхождения во взрослость.

Процедура и методы. Были использованы методики «Незаконченные предложения» / «Ego Identity – Incomplete Sentence Blank» (“EI-ISB») Дж. Марсиа в модификации В. Р. Орестовой и О. А. Карабановой, «Полуструктурированное интервью» / «Identity Status Interview» (ISI) Дж. Марсиа в модификации В. Р. Орестовой и О. А. Карабановой, авторский опросник «Жизненные планы – семейная и профессиональная карьеры» («СПК»), «Методика смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева. Выборку составили 167 студентов вузов г. Москвы и г. Пензы в возрасте от 17 до 22 лет.

Результаты. Выявлена поляризация по статусам идентичности, зафиксирована тенденция увеличения группы со статусом «диффузия идентичности» при уменьшении распространённости статуса «предрешение». Гетерохронность развития видов идентичности сопряжена с тенденцией опережающего развития идентичности в профессиональной сфере у значи-

тельного числа респондентов – студенческой молодёжи, что находит отражение в планах построения профессиональной карьеры. Высокий уровень идентичности в профессиональной сфере связан с высоким уровнем осмысленности жизни, определением жизненных целей и переживанием её результативности как достижений личности в саморазвитии.

Теоретическая и /или практическая значимость. Предложены методы и методики для практиков, выявлены три группы респондентов, различающихся по уровню сформированности видов идентичности: с несформированной профессиональной идентичностью, с высоким уровнем сформированности профессиональной идентичности, со сбалансированностью видов идентичности, с которыми можно говорить о самоопределении.

Ключевые слова: личностная идентичность, статус идентичности, профессиональная карьера, семейная карьера, осмысленность жизни

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 20-013-00819/21 «Личностные факторы согласования семейной и профессиональной карьер в построении жизненных планов во временной перспективе молодыми людьми в период вхождения во взрослость»).

PERSONAL IDENTITY AS A BASIS FOR PROFESSIONAL AND FAMILY CAREERS UNDER UNCERTAINTY

O. Karabanova¹, E. Zakharova¹, J. Starostina¹

¹ *Lomonosov Moscow State University*

11, Mokhovaya ul., st. 9, 125009 Moscow, Russian Federation

Abstract

Aim. To study the connection between the characteristics of personal identity and plans for professional and family careers by young people during the period of emerging adulthood. The relevance of the study is determined by the difficulties of young people's self-determination in the field of professional development and family due to the transitivity and high social uncertainty. Analysis of the role of personal identity as a result of self-knowledge and self-determination in the process of constructing professional and family careers, allows to optimize the life strategies of an individual and to increase the level of his vitality. The following tasks were presented in the article: 1) study of the characteristics of personal identity; 2) identification of life plans in the time perspective for family and professional careers; 3) study of the relationship between the characteristics of personal identity and the meaningfulness of life as an expression of the life strategy of young people during the period of emerging adulthood.

Methodology. The techniques "Incomplete Sentences" / Ego Identity – Incomplete Sentence Blank (EI-ISB) " by J. Marcia modified by V.R. Orestova and O.A. Karabanova, "Semi-structured interview" (Identity Status Interview – ISI) by J. Marcia, modified by V.R. Orestova and O.A. Karabanova, the author's questionnaire "Life plans – family and professional careers" (SPK), the method of life-meaning orientations (D.A. Leontiev) were used. The sample consisted of 167 university students in Moscow and Penza, aged 17 to 22.

Results. Polarization by identity status was revealed, a tendency of an increase in the status of identity diffusion was recorded with the decrease in the prevalence of foreclosure status. The heterochrony of the identity development, the tendency of the outstripping development

of identity in the professional sphere among a significant number of respondents – students, which is reflected in the plans for professional career. A high level of identity in the professional sphere is associated with a high level of meaningfulness of life, the definition of life goals and the experience of its effectiveness as a person's achievements in self-development.

Theoretical Implication. Methods and techniques for practitioners are proposed, three groups of respondents are identified that differ in the level of formation of types of identity: with an unformed professional identity, with a high level of formation of professional identity, with a balance of types of identity with which it is possible to work on self-determination.

Keywords: personal identity, identity status, professional career, family career, meaningfulness of life

Acknowledgment. The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project No. 20-013-00819/21 "Personal factors of harmonization of family and professional career in the construction of life plans in the time perspective by young people in the period of entering adulthood").

Введение

Ключевой характеристикой возрастного периода вхождения во взрослость, выделение которого как самостоятельного возрастного этапа развития личности произошло относительно недавно, является самоопределение и выбор дальнейшего жизненного пути [17]. Самоопределение как определение смысла жизни и выбор жизненного пути становится аффективным центром жизненной ситуации в юношеском возрасте [3]. Сущность самоопределения заключается в формировании представлений о своём месте в будущем и в рождении «жизненной перспективы» на новом уровне рефлексивного самосознания в качестве способности и стремления познать себя как уникальную личность, отличную от других, и порождает активность субъекта в виде характерного самовыражения и самоутверждения на основе согласования и сближения желаемого и реального «Я». Профессиональное и личностное жизненное самоопределение реализуется в условиях транзитивности и высокой социальной неопределённости,

оно имеет разнообразные варианты развития [2; 22], что придаёт особую актуальность проблеме выявления условий и факторов самоопределения личности. Жизненное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу, выступает как определение «Я» относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализации себя на основе этого самоопределения [10], неразрывно связано с устремлённостью в будущее и представлениями о нём. В исследованиях М. Р. Гинзбурга была установлена двуплановость самоопределения: это одновременно и ценностно-смысловая целостность, и пространственно-временная организация вместе с проектированием жизненного поля личности, где симультанно представлены значимые личностные смыслы, а также прошлое, настоящее и будущее в их взаимосвязи [5]. Функцией психологического будущего является обеспечение смысловой и временной перспективы личности, определяющей вектор движения личности по своему жизненному полю. Психологическое будущее характеризуется ценностно-смысло-

вым ядром и оценивается по своей «валентности» – смысловой насыщенности, эмоциональному отношению и активности / пассивности в реализации выбранных ценностей. Структура психологического будущего определяет временную перспективу (собственно планирование). Временной аспект описывается структурированностью (наличием и чёткостью планов) и глубиной (содержательной конкретностью планов). Сущностной характеристикой самоопределения в период вхождения во взрослость является содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, предполагающее установление соотношения идеального как замысла и реального как воплощённого в действии и формирование карьерных планов в профессиональной и семейной сферах. Закономерности, факторы и условия, определяющие карьерные планы в отношении профессии, были изучены в ряде работ [15; 23]. Однако роль личностной идентичности, кристаллизующей итоги самопознания и самоопределения как ключевого условия построения планов в отношении профессии и семьи, не стала предметом специального исследования.

В результативной модели Э. Эриксона и Д. Марсиа [16; 20; 21] идентичность рассматривается как структурная организация личности и субъективное переживание в форме рефлексивного отношения и чувства внутренних границ, обеспечивающее устойчивое осознание личностью своей целостности и принятие ответственности за собственный выбор. Статусы идентичности характеризуют уровень её развития и основываются на осуществлении личностного вы-

бора. В процессуальном подходе [18] выделяют три стиля поиска идентичности: информативный (поиск разнообразной информации для принятия решения); нормативный (приверженность социальным нормам и мнению значимых лиц); избегающий (избегание выбора и принятия решения). Интеграция результативного и процессуального подходов позволяет связать статус идентичности и стиль поиска идентичности. Мораторий и достигнутая идентичность основываются на информативном стиле, предрешение – на нормативном, а диффузия – на избегающем. К. Глодис и А. Блэзи [19] дополнили статусную модель чувством переживания «Я», включающим переживание активности, чувство единства и отличия «Я» от других, переживание дистанцированности «Я», личностную рефлексивность, самосознание и чувство личностной протяжённости. Это позволило выделить 4 вида идентичности: 1) социально-ролевая идентичность как состояние предидентичности, характерная для подросткового и юношеского возраста; 2) наблюдаемая и 3) управляемая идентичность – как переход от раскрытия подлинного «Я» к организации персональных характеристик на основе принятия задач саморазвития, т. е., по сути, это переход к осознанному и целенаправленному планированию жизненного поля в форме планирования профессиональной и семейной карьер, типичный для взрослости; 4) аутентичность (подлинная идентичность) предполагает расширение проблемного поля самоопределения, осознание внутренних конфликтов, утверждение автономии по отношению к культурным и социальным стереотипам, стремление

к согласованию желаемого, идеала, замысла и реальности: идентичность развивается на протяжении всей жизни человека, трансформируясь и меняя свои формы при сохранении ценностно-волевого характера и как процесс, и как структура [26]. Процессуальные характеристики идентичности заданы через средства и стиль выбора ценностей и целеполагания. Структурные составляющие идентичности определяют содержание целей, ценностей и убеждений личности применительно к жизненным сферам самоопределения: профессиональной, политической, сферой религиозных и моральных ценностей; выбором ролей в сфере семьи и межличностных отношений (полоролевая позиция, взгляды на семью и родительство) [2]. Г. Тэджфел и Дж. Тернер [25] рассматривают социальную и личностную идентичности как относительно независимые полюса. Напротив, по нашему мнению, личностная идентичность формируется на основе социальной при сохранении автономной траектории развития.

Значительным эвристическим потенциалом обладает конструкт «стратегия жизни», раскрывающий реальность и активный целеполагающий характер проектирования собственной жизни на основе субъектности [1; 7]. Определение внутренней позиции и стратегии жизни предполагает, во-первых, направленность на рефлексивное самопознание и саморазвитие и необходимость внутреннего локуса контроля как способности к самостоятельному управлению жизнью, и, во-вторых, построение временной перспективы. Оптимальная стратегия жизни определяется способностью личности к интеграции своей инди-

видуальности с условиями жизни, что выражается в способности соотносить свои желания, жизненные цели и планы со своими индивидуальными и возрастными особенностями, статусными возможностями и социальными требованиями. Критерием сформированности жизненных стратегий является временная перспектива психологического будущего и его элементов (смысла жизни, образа будущего, жизненных планов и целей) [4]. При этом временная перспектива обладает такими характеристиками, как протяжённость, её ориентация (прошлое – настоящее – будущее) и структурированность (насыщенность периодов жизни различными событиями). Другими значимыми параметрами стратегии жизни являются степень активности и инициативности личности [8], локус контроля, уровень ответственности и автономии (самостоятельность / зависимость) [12]. Установлено соотношение типов жизненных стратегий со статусами идентичности [9]. Так, фаталистический тип заключается в убеждении в независимости жизни от активности человека, соотносится со статусом «диффузия идентичности»; конформистский тип – со статусом «предрешиения», целеустремлённый – со статусами «достигнутая идентичность» и «мораторий». Выделенные типы жизненных стратегий отличаются по локусу контроля, характеру целеполагания и степени удовлетворённости жизнью. В типологии, исходящей из модусов бытия, (Э. Фромм), выделены три типа жизненных стратегий – «иметь» / «приобретать») (стратегия жизненного благополучия / выживания); «достигать» (стратегия жизнен-

ного успеха / успешной внешней адаптации); «быть» в формате творческой, экзистенциальной активности (стратегия самореализации / эффективной внутренней адаптации) [13; 14]. Таким образом, можно выделить характеристики деятельности, которые определяют оптимальную жизненную стратегию личности, направленную на реализацию карьеры, т. е. локуса контроля как способности управлять своей жизнью; целеполагание и планы реализации целей; временная перспектива как способ согласования прошлого и настоящего с будущим. Эти характеристики позволяют выявить особенности карьерных планов в профессиональной и семейной сферах. В нашем исследовании мы исходили из двух гипотез: 1) личностная идентичность связана с особенностями построения жизненных планов в отношении профессиональной и семейной карьеры; 2) осмысленность жизни связана с уровнем развития личностной идентичности как основы саморазвития и самодетерминации – чем выше уровень, тем выше показатели осмысленности жизни.

Материалы и методы. Были использованы методика «Незаконченные предложения» / “Ego Identity – Incomplete Sentence Blank” (“EI-ISB”) Д. Марсиа в модификации В. Р. Орестовой и О. А. Карабановой, полуструктурированное интервью / “Identity Status Interview” (ISI) Д. Марсиа в модификации В. Р. Орестовой и О. А. Карабановой [6], авторская методика «Жизненные планы – семейная и профессиональная карьеры» («СПК») и методика смысложизненных ориентаций [9]. Методика «СПК» направлена на выявление согласования планов и мотивационных установок

в отношении семейной и профессиональной карьеры. Опросник содержит 5 шкал мотивационной направленности, карьерных планов, локуса контроля в отношении карьеры, временной перспективы и шкала согласованности семейной и профессиональной карьеры, включая 2 субшкалы для профессиональной и семейной карьеры. Испытуемому предлагается выразить согласие с приведёнными утверждениями по 5-балльной шкале. Тест смысложизненных ориентаций направлен на изучение осмысленности жизни и включает пять шкал: 1) цели в жизни, определяющие осмысленность, направленность и временную перспективу; 2) процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни; 3) результативность жизни, или удовлетворённость самореализацией; 4) локус контроля «Я» как представление о себе как личности, способной контролировать свою жизнь; 5) локус контроля – жизнь, или управляемость жизнью как убеждённость в том, что человеку дано управлять своей жизнью и принимать решения на основе свободного выбора.

Результаты исследования

Особенности личностной идентичности

Уровень сформированности идентичности в профессиональной, семейной жизни, в сфере межличностных отношений, а также общий балл, характеризующий сформированность эго-идентичности оценивались на основе анализа результатов методики «Незавершённые предложения» (в табл. 1 представлены средние значения баллов для каждого вида идентичности в диапазоне от 0 до 3 баллов).

Таблица 1 / Table 1

Средние оценки уровня идентичности в профессиональной, семейной и сфере межличностных отношений / Average marks of the level of identity in professional, family and interpersonal relations

Виды идентичности	Среднее	Ст. откл.	Минимум	Максимум
Идентичность в профессии	2,02	0,55	0	3,00
Идентичность в семейной сфере	1,93	0,31	1	2,75
Идентичность в межличностных отношениях	1,91	0,24	1	2,43
Эго-идентичность	1,79	0,29	0	2,29

Приведём примеры высказываний респондентов применительно к сфере профессии. Завершая предложение «Придерживаясь выбора одной профессии...», молодые люди с высоким уровнем идентичности писали следующее: «...надо стараться реализовать в ней как можно полнее», «...я могу многого достичь» и т. п., обнаруживая признание возможности самореализации при соблюдении принципа верности своему профессиональному выбору (3 балла). Если решение следовать этому принципу связывалось с определёнными условиями, не было уверенности в его необходимости, было указание на неокончательный характер выбора, например: «...это хорошо, если ты добьёшься в этом успеха», «...это трудно, т. к. требует полной уверенности в правильности выбора», «...с одной стороны, приобретаешь профессионализм, с другой – всегда что-то теряешь» и т. п.) – уровень сформированности идентичности оценивался в 2 балла. При негативном отношении респондента к самой идее верности профессиональному выбору, проявлении пессимизма либо отказе от выбора уровень сформированности идентичности в профессии оценивал-

ся как «низкий» (1 балл) – см., например: «...мне не нравится, моя будущая профессия», «... на это я не способен», «... слишком трудно», «...в наше время это просто невозможно», «...нет перспектив», «...подозреваю, что выбор неправильный».

Высокий уровень идентичности в семейной сфере находил выражение в рефлексивном описании отношений и своего положения в семье (3 балла). Например: «Моя семья... желает мне только добра, но я не сразу это понимаю», «... может, и не самая образцовая семья на свете, но довольно дружная и, главное, мы все любим друг друга», «...я не хотел бы другой семьи». В случае простого перечисления членов семьи и описания отношений без достаточной степени рефлексии особенностей семейных отношений можно говорить о среднем уровне сформированности идентичности (2 балла): «Моя семья ... мама, папа, брат и собака, ... всегда думает обо мне, ... дружная и крепкая». Несформированность семейной идентичности находит выражение в стереотипных тривиальных высказываниях типа: «... это моя семья», «семья как у всех» (1 балл). При высоком уровне семейной идентичности респонденты

признают субъективную значимость создания семьи, планируют её в будущем: «Создание семьи для меня...» «... прежде всего, большая ответственность», «... очень важно в будущем, но пока я не готова», «...необходимо, но сначала надо реализоваться в профессии». Позитивное отношение к идее создания семьи находило выражение в завершении предложения типа «... важно для каждого человека», «... да, я очень люблю детей». Негативное отношение к созданию семьи, стремление «отодвинуть» этот момент в неопределённое и далёкое будущее свидетельствует о несформированной семейной идентичности: «...не сейчас», «...мне это не нужно», «...зачем?», «...я в это не верю».

Опыт межличностных отношений, дружба и первые пробы любви определяют уровень идентичности молодых людей в сфере межличностных отношений, составляющих, по определению Э. Эриксона, «радиус значимых отношений» в период перехода от юности к взрослости (молодости). Высокий уровень идентичности в сфере межличностных отношений находит отражение в рефлексии их содержания, эмоционально позитивном отношении к любви и дружбе, признании их значимости в жизни; указании на ответственность человека в близких отношениях, например: «Любовь для меня...» «...это чувство привязанности, уважение и ответственность за другого», «...это чувство необыкновенной близости, общности, необходимости друг в друге», «...это нечто большее, чем влюблённость, это то, когда ты понимаешь, что это твой человек, и ты хочешь быть рядом с ним навсегда» (3 балла). О среднем

уровне сформированности идентичности можно говорить в случае позитивного, но недостаточно глубокого, а, скорее, поверхностного описания: «...это источник творческих сил в моей жизни», «...это то, без чего я не мыслю свою жизнь, это счастье», «...это ощущение крыльев за спиной». Негативное отношение к любви, отсутствие собственной позиции, недостаток опыта, тривиальные ответы дают основание квалифицировать низкий уровень идентичности в межличностных отношениях. Например, «любовь – это всё», «...выдумка, игрушка от скуки, запудривание мозгов», «...это то, чего со мной ещё не было».

Критериями оценки уровня эгоидентичности как высокого стали осознанное описание своих личностных качеств и черт; утверждение принадлежности к группе и её субъективной значимости, рефлексия личностных изменений, ответственность за саморазвитие. Так, завершая предложение «Если бы меня спросили, кто я такой, я бы сказал... респонденты писали ... студент МГУ, но, прежде всего, я – это я, многосторонняя и многоплановая личность», «...человек, который постоянно пытается развиваться и меняться к лучшему». Процесс активного поиска идентичности нашёл выражение в высказываниях «...наверное, я ещё и сама не знаю», «...пока ещё обычный человек, но, может быть, в будущем стану известной личностью», «... я, и только я, единственный и особенный» (2 балла). Стереотипные ответы, попытка ухода, обращение к юмору свидетельствовали о несформированной идентичности: «...представительница прекрасного пола 18 лет», «... я бы показал свой паспорт», «с не-

Таблица 2 / Table 2

Распределение респондентов по статусам идентичности / Distribution of respondents according to the identity status

Статусы идентичности	Частота	В % от выборки
Диффузия идентичности	43	25,7
Предрешение	29	17,5
Мораторий	49	29,3
Достигнутая идентичность	46	27,5
Низкие статусы (всего)	72	43,2
Высокие статусы (всего)	95	56,8

знакомыми не контактирую» и пр. (1 балл).

При определении статусов личностной идентичности в сфере профессии по результатам интервью на основе модели Д. Марсиа были применены разные критерии для разных статусов. Для статуса «достигнутая идентичность»: 1) осуществление выбора профессии и пути профессионального образования; 2) осознание и аргументация выбора профессии; 3) удовлетворённость выбором профессии и отказ от его пересмотра (на данном этапе жизненного пути); 4) предшествующее выбору исследование альтернативных возможностей в достаточно широкой сфере; респондент отмечал трудности выбора; 5) возможное наличие конфликтов с родителями по поводу профессионального выбора: планы родителей в отношении профессионального будущего респондента могли расходиться с его собственными планами. Для статуса «моратория»: 1) незавершённость выбора профессии и траектории профессионального образования; 2) активное исследование альтернативных возможностей в достаточно широком спектре вариантов выбора профессии, сопровождаемое

переживанием сомнений и неудовлетворённости ситуацией выбора; 3) возможное наличие конфликтов с родителями по поводу профессионального выбора. Для статуса «предрешение»: 1) осуществление выбора профессии и пути профессионального образования; 2) выбор профессии, сделанный по совету родителей или других авторитетных лиц, друзей; 3) выбор респондента совпадает с профессией родителей; 4) совпадение выбора молодого человека и планов родителей в отношении его профессионального будущего; 5) основания выбора профессии недостаточно осознаны, аргументация стереотипна; 6) исследования альтернативных возможностей профессионального выбора, трудностей и сомнений у респондента не было; 7) конфликтов с родителями по поводу профессионального выбора у респондента не было; если они и возникали, то в связи с тем, что выбор был сделан по совету иного авторитетного лица (сверстника, наставника и пр.). Для статуса «диффузная идентичность» характерны: 1) не сделанный выбор профессии и пути профессионального образования, типичны «пофигизм» (обесценивание выбора) и отказ от выбора (игнориро-

Таблица 3 / Table 3

Кластеры, выделенные в зависимости от сформированности видов идентичности / Clusters identified depending on the formation of types of identity

Средние оценки сформированности видов идентичности (от 1 до 3 баллов)	1	2	3
Идентичность в профессии	1,35	2,61	2,00
Идентичность в семейной сфере	1,90	1,94	1,96
Идентичность в межличностных отношениях	1,88	1,93	1,92
Количество респондентов	50	58	59

Таблица 4 / Table 4

Распределение по статусам идентичности в выделенных кластерах / Distribution by status of identity in clusters

Статус идентичности	Кластер 1		Кластер 2		Кластер 3	
	Абс.	Процент	Абс.	Процент	Абс.	Процент
Диффузия	13	26	14	24.1	16	27.1
Предрешение	6	12	12	20.7	11	18.6
Мораторий	16	32	13	22.4	20	33.9
Достигнутая идентичность	15	30	19	32.8	12	20.3

вание его значимости); 2) выбор, если он сделан, носит случайный характер, основан на внешних, часто прагматических, не имеющих отношения к содержанию профессии обстоятельствах; 3) выбор профессии содержательно не аргументируется; 4) если ранее было осуществлено исследование альтернативных возможностей профессионального выбора, то все профессии были отвергнуты или обесценены (посткритическая диффузия), в отличие от ситуации, когда исследования не было вовсе (предкритическая диффузия); 5) значимость, трудности выбора отрицаются, задача выбора обесценивается; 6) возможное наличие конфликтов с родителями по поводу профессионального выбора. Распределение респондентов

по статусам идентичности представлено в табл. 2.

Выявлено соотношение высоких и низких статусов идентичности с некоторым преобладанием высоких статусов (56.8% против 43.2%). Отметим, что предрешение было зафиксировано лишь в 17.5% случаев, в то время как распределение респондентов по статусам диффузии, моратория и достигнутой идентичности было примерно равным.

Кластерный анализ позволил выделить три группы респондентов в зависимости от сформированности идентичности в профессиональной, семейной и сфере межличностных отношений (табл. 3).

Воспользовавшись представлением о профиле идентичности, отража-

Таблица 5 / Table 5

Средние оценки параметров карьерных планов респондентов в отношении профессии и семьи по кластерам / Average marks of the parameters of career plans in the professional and family spheres for clusters

Параметры карьерных ориентаций	Кластер					
	1		2		3	
	Сред.	Ст. от.	Сред.	Ст. от.	Сред.	Ст. от.
План профессиональной карьеры	19,56	5,43	20,40	4,98	20,14	3,87
План семейной карьеры	16,18	4,03	17,33	3,13	16,24	3,51
Локус контроля профессиональной карьеры						
<i>Внутренний</i>	7,02	1,62	7,09	1,72	7,02	1,53
внешний	7,06	2,36	7,59	1,85	7,53	1,08
Локус контроля семейной карьеры						
<i>Внутренний</i>	7,16	2,40	6,67	2,43	6,66	2,50
<i>Внешний</i>	5,82	2,84	6,53	2,61	7,08	2,54
Временная перспектива профессиональной карьеры						
<i>Отложенная</i>	2,74	1,26	2,50	0,98	2,66	1,11
Неопределённая	3,14	1,03	3,41	1,16	3,54	0,99
Близкая	3,64	1,06	3,76	0,95	3,66	1,06
Временная перспектива семейной карьеры						
<i>Отложенная</i>	3,52	1,42	3,90	1,25	3,78	1,08
Неопределённая	3,08	1,41	3,16	1,37	2,80	1,39
Близкая	2,82	1,28	2,76	1,33	2,80	1,23
Приоритет профессиональной карьеры	8,52	2,67	8,52	2,76	8,29	2,41
Приоритет семейной карьеры	9,94	2,22	10,12	2,23	9,95	1,91
Согласование карьер	10,14	1,95	10,64	1,77	10,97	2,08

ющим факт гетерохронности становления и развития видов идентичности, обозначим выделенные примерно одинаковые по объёму кластеры следующим образом: кластер 1 – опережающее развитие идентичности в сфере семьи и межличностных отношений при низком уровне идентичности в профессии; кластер 2 – опережающее развитие профессиональной идентичности; кластер 3 – согласованное развитие видов идентичности. Статистически значимые различия

были получены между 1 и 2 кластерами по уровню сформированности идентичности в профессии (был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок, где $p=0.000$). Распределение по статусам идентичности в каждом из выделенных кластеров позволяет уточнить картину развития идентичности (табл. 4).

Распределение по статусам идентичности обнаруживает как сходство, так и различия между кластерами. Сходство заключается

в достаточно высоком удельном весе (от 24.1% до 27.1%) респондентов со статусом диффузии. Различия выявлены в высоком показателе статуса моратория в кластере с опережающим развитием идентичности в сфере семьи и межличностных отношений и кластере с согласованным развитием видов идентичности по сравнению с кластером с опережающим развитием профессиональной идентичности, где преобладает статус достигнутой идентичности.

Личностная идентичность и построение карьерных жизненных планов в сферах профессии и семьи

Результаты позволяют говорить о выраженной ориентации на профессиональную карьеру у студенческой молодёжи. Во всех кластерах план профессиональной карьеры более обоснован и конкретизирован, чем план семейной карьеры. Это связано с актуальностью задачи профессионального самоопределения и отсрочкой от принятия решения о создании семьи. Значимость профессиональной карьеры находит отражение и в характере временной перспективы: во всех кластерах для неё преобладает близкая временная перспектива, а для семейной карьеры – отложенная. Однако респонденты всех кластеров едины во мнении о приоритетности семейной карьеры по сравнению с профессиональной, что отражает значимость межличностных отношений для этого возраста. Возникает определённое противоречие: приоритет семейной карьеры не подкреплён конкретными планами и отодвинут во времени на отдалённую перспективу, что приводит к отчуждению

активности, направленной на поиск и обретение отношений, любви и планов создания семьи.

При сходстве карьерных планов в сферах профессии и семьи были получены значимые различия для 1 и 3 кластеров по уровню сформированности профессиональной идентичности и соотношению видов идентичности (таб. 5). В группе с опережающим развитием идентичности в сфере семьи и межличностных отношений и низким уровнем идентичности в профессии показатель внутреннего локуса контроля в сфере семьи оказался самым высоким, а показатель внешнего локуса – ниже, чем в группе с согласованным развитием видов идентичности (t -критерий Стьюдента для независимых выборок – $p=0,016$). В группе с согласованным развитием видов идентичности самые высокие оценки неопределённости временной перспективы в профессиональной сфере и сбалансированности карьер равны $p=0,04$ и $p=0,04$ соответственно.

Личностная идентичность и осмысленность жизни

Исходной гипотезой исследования связи между личностной идентичностью и осмысленностью жизни как воплощением жизненной стратегии и перспектив развития личности стало предположение о том, что высокому уровню развития личностной идентичности будут соответствовать высокие показатели осмысленности жизни. В табл. 6 представлены результаты по каждому из выделенных кластеров.

Выявлены статистически значимые различия между 1 и 2 кластерами. Опережающее развитие и высокий уровень профессиональной идентичности

Таблица 6 / Table 6

Личностная идентичность и осмысленность жизни / Personal identity and meaningfulness of life

Кластер Субшкала	1. Опережающее развитие идентичности в семейной сфере и межличностных отношениях		2. Опережающее развитие профессиональной идентичности		3. Сбалансированное развитие видов идентичности	
	Среднее	Ст. отк.	Среднее	Ст. отк.	Среднее	Ст. отк.
Цели в жизни	29,50	7,14	32,33	6,58	30,92	6,78
Процесс жизни	29,60	6,91	31,36	6,85	29,75	7,12
Результативность жизни	24,28	5,10	26,38	5,28	25,86	5,54
Локус контроля – Я	19,96	3,94	21,09	4,27	20,17	4,45
Локус контроля – жизнь	31,10	5,42	32,03	6,20	30,95	6,25
Общий показатель осмысленности жизни	99,80	16,92	106,24	17,95	101,42	18,85

определили более высокие показатели наличия целей в жизни (t -критерий Стьюдента для независимых выборок – $p=0.03$), результативности жизни ($p=0.04$), осмысленности жизни ($p=0.05$) по сравнению с группой с опережающим развитием идентичности в семейной сфере и межличностных отношениях и низким уровнем сформированности идентичности в профессии.

Заключение

Исследование особенностей развития личностной идентичности у студенческой молодёжи на возрастном этапе вхождения во взрослость свидетельствует о значимости всех трёх сфер самоопределения – профессионального, семейного и самоопределения в межличностных отношениях. Вместе с тем выявлена неравномерность формирования видов идентичности, отвечающая представлению о гетерохронности видов идентичности как базовой закономерности её разви-

тия. Наиболее высокий показатель был констатирован для профессиональной идентичности, что отражает направленность молодых людей на достижение автономии и самостоятельности, а также их стремление соответствовать ожиданиям общества.

Полученные результаты обнаруживают опережающее развитие идентичности в профессиональной сфере у значительного числа респондентов обследованной выборки. Планы в отношении профессиональной карьеры более обоснованы, конкретны, осознаны, в то время как планы в отношении семейной карьеры носят более расплывчатый характер, не сопряжены с конкретными задачами саморазвития и связаны с отложенной и неопределённой временной перспективой. Таким образом, при значимости всех трёх сфер – профессии, семьи и межличностных отношений – проявились тенденция опережающего развития идентичности и ориентация на перво-

очередное планирование профессиональной карьеры. На наш взгляд, эта тенденция является следствием высокой социальной неопределённости и транзитивности современного общества, с одной стороны, и усилившегося стремления молодых людей к автономии и самостоятельности, с другой. Именно профессиональная карьера для значительной части молодых людей становится основной целью и ориентиром жизненной перспективы как из-за широких возможностей самореализации, так и в силу требований и ожиданий общества. В условиях современного трансформирующегося общества выступила тенденция поляризации по статусам идентичности – примерно поровну распределились её высокие и низкие статусы. Вызывает тревогу то обстоятельство, что среди низких статусов преобладает диффузия как отказ от осуществления выбора, в то время как предпрещения значительно меньше. Эти данные отличаются от более ранних результатов исследования В. Р. Орестовой, свидетельствующих о преобладании статуса моратория как самоопределения в данной возрастной группе [11].

С целью установления связи между уровнем развития идентичности и карьерными планами в профессиональной и семейной сферах были выделены три группы респондентов, различавшиеся по уровню сформированности видов идентичности: с несформированной профессиональной идентичностью, с высоким уровнем сформированности профессиональной идентичности, со сбалансированностью видов идентичности. Были выявлены различия между группами:

центрация группы со сбалансированной идентичностью на задаче согласования профессиональной и семейной карьер при неопределённости временной перспективы профессиональной карьеры и центрация на семейной карьере группы респондентов с низким уровнем сформированности профессиональной идентичности. Это подтверждает связь между уровнем личностной идентичности и особенностями планирования и согласования карьер. Вместе с тем перспективной задачей остаётся изучение типов соотношения профессиональной и семейной карьер при различном сочетании сформированности видов личностной идентичности.

Формирование жизненной перспективы должно стать итогом самоопределения личности на стадии вхождения во взрослость. Наши результаты подтверждают гипотезу о том, что высокий уровень развития идентичности составляет основу построения жизненной стратегии в плане определения жизненных целей и их реализации. Высокий уровень идентичности в профессиональной сфере связан с высоким уровнем осмысленности жизни, определением жизненных целей и переживанием её результативности как достижений личности в саморазвитии и творческой созидательной деятельности. Личностная идентичность как итог самопознания и самоопределения позволяет выстроить оптимальную жизненную стратегию личности, повысить уровень её жизнестойкости в условиях транзитивности и высокой социальной неопределённости.

*Статья поступила
в редакцию 12.08.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131–143.
3. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 398 с.
4. Васильева О. С., Демченко Е. А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 15–18.
5. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–26.
6. Карабанова О. А., Орестова В. Р. Методы исследования идентичности в концепции статусов идентичности Дж. Марсиа // Психология и школа. 2005. № 1. С. 39–50.
7. Жизненная модель как конструкт изучения жизненного сценария личности / С. Н. Костромина, Н. В. Гришина, Е. В. Зиновьева, Н. Л. Москвичева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2018. Т. 8. Вып. 4. С. 341–357.
8. Купченко В. Е. Возрастные особенности типологии жизненных стратегий // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвящённой 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, Москва, 15–16 октября 2009 / под ред. А. Л. Журавлева, М. И. Воловиковой, Т. А. Ребеко. Т. 1. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 213–219.
9. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
11. Орестова В. Р. Формирование личностной идентичности в старшем подростковом и юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 207 с.
12. Резник Т. Е., Резник Ю. М. Жизненное ориентирование личности: анализ и консультирование // Социологические исследования. 1996. № 6. С. 110–119.
13. Резник Ю. М., Смирнов Е. А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). М.: Независимый институт гражданского общества, 2002. 384 с.
14. Созонтов А. Е. Жизненные стратегии современной студенческой молодёжи большого города // Журнал практического психолога. 2007. № 5. С. 129–146.
15. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 2006. 352 с.
17. Arnett J. J., Tanner J. L. Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century // American Psychological Association. 2006. 320 p.
18. Berzonsky M., Kuk L. Identity Status, Identity Processing Style, and the Transition to University // Journal of Adolescent Research. 2000. Vol. 15. № 1. P. 81–98.
19. Blasi A., Glodis K. The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject // Developmental review. 1995. Vol. 15. № 4. P. 404–433.
20. Marcia J. E. Development and validation of ego identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. Vol. 3. № 5. P. 551–558.
21. Marcia J. E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley, 1980. P. 159–187.
22. Martsinkovskaya T. The Dynamics Of Identity In The Information And Transitive Space // European Proceedings of Social and Behavioral Sciences, Future Academy. 2019. № 114. P. 356–364.
23. Meyer J. P., Stanley L. J., Vandenberg R. J. A person-centered approach to the study of commitment // Human Resource Management Review. 2013. Vol. 23. P. 190–202.

24. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century / M. L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, D. P. Dauwalder, M. E. Duarte, R. van Esbroeck, A. E. M. van Vianen // *Journal of Vocational Behavior*. 2009. Vol. 75. № 3. P. 239–250. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
25. Tajfel H., Turner J. C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Key readings in social psychology // *Political psychology: Key readings, Key readings in social psychology* / ed. J. T. Jost, J. Sidanius. 2004. P. 276–293.
26. Waterman S. Identity, the Identity Statuses, and Identity Status. Development: A Contemporary Statement // *Developmental Review*. 1999. Vol. 19. P. 591–621.

REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991. 299 p.
2. Antonova N. V. [The problem of personal identity in the interpretation of modern psychoanalysis, interactionism and cognitive psychology]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no. 1, pp. 131–143.
3. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 398 p.
4. Vasil'yeva O. S., Demchenko E. A. [Study of the main characteristics of a person's life strategy]. In: *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2002, no. 4, pp. 15–18.
5. Ginzburg M. R. [Personal self-determination as a psychological problem]. In: *Voprosy psikhologii* [Psychology issue], 1988, no. 2, p. 19–26.
6. Karabanova O. A., Orestova V. R. [Methods of researching identity in the concept of identity statuses by J. Marcia]. In: *Psikhologiya i shkola* [Psychology and school], 2005, no. 1, pp. 39–50.
7. Kostromina S. N., Grishina N. V., Zinov'yeva E. V., Moskvicheva N. L. [Life model as a construct for studying the life scenario of an individual]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology], 2018, vol. 8, no. 4, pp. 341–357.
8. Kupchenko V. E. [Age features of the typology of life strategies]. In: Zhuravlev A. L., Volovikova M. I., Rebeko T. A., ed. *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire: materialy Vserossiyskoy yubileynoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya S. L. Rubinshteyna, Moskva, 15–16 oktyabrya 2009 g.* [Human psychology in the modern world: Proceedings of the All-Russian jubilee scientific conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of S. L. Rubinstein, Moscow, October 15–16, 2009]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2009, pp. 213–219.
9. Leont'yev D. A. *Test smyslozhiznennykh oriyentatsiy (SZhO)* [Life-meaning Orientation Test]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p.
10. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znanie Publ., 1996. 308 p.
11. Orestova V. R. *Formirovaniye lichnostnoy identichnosti v starshe podrostkovom i yunosheskom vozraste: dis. ... kand. psihol. nauk* [Formation of personal identity in adolescence: abstract of PhD thesis in Psychological science]. Moscow, 2001. 207 p.
12. Reznik T. E., Reznik Yu. M. [Personality orientation: analysis and counseling]. In: *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological research], 1996, no. 6, pp. 110–119.
13. Reznik Yu. M., Smirnov E. A. *Zhiznennyye strategii lichnosti (opyt kompleksnogo analiza)*. [Personal life strategies (experience of complex analysis)]. Moscow, Independent Civil Society Institute Publ., 2002. 384 p.
14. Sozontov, A. E. [Life strategies of modern student youth of a big city]. In: *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of practical psychologist]. 2007, no. 5, pp. 129–146.

15. Shneyder L. B. *Professional'naya identichnost'* [Professional identity]. Moscow, MOSU Publ., 2001, 256 p.
16. Erikson E. *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: adolescence and crisis]. Moscow, Progress Publ., 2006. 352 p.
17. Arnett J. J., Tanner J. L. Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century. In: *American Psychological Association*, 2006. 320 p. DOI: <https://doi.org/10.1037/11381-000>.
18. Berzonsky M., Kuk L. Identity Status, Identity Processing Style, and the Transition to University. In: *Journal of Adolescent Research*, 2000, vol. 15, no. 1, pp. 81–98.
19. Blasi A., Glodis K. The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject. In: *Developmental review*, 1995, vol. 15, no. 4, pp. 404–433.
20. Marcia J. E. Development and validation of ego identity status. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, vol. 3, no. 5, pp. 551–558.
21. Marcia J. E. Identity in adolescence. In: *Handbook of adolescent psychology*. New York, Wiley, 1980, pp. 159–187.
22. Martsinkovskaya T. The Dynamics Of Identity In The Information And Transitive Space. In: *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences, Future Academy*, 2019, no. 114, pp. 356–364.
23. Meyer J. P., Stanley L. J., Vandenberg R. J. A person-centered approach to the study of commitment. In: *Human Resource Management Review*, 2013, vol. 23, pp. 190–202.
24. Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder D. P., Duarte M. E., Esbroeck R. van, Vianen A. E. M. van. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: *Journal of Vocational Behavior*, 2009, vol. 75, no. 3, pp. 239–250. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
25. Tajfel H., Turner J. C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. Key readings in social psychology. In: Jost J. T., Sidanius J. eds. *Political psychology: Key readings, Key readings in social psychology*, 2004, pp. 276–293.
26. Waterman S. Identity, the Identity Statures, and Identity Status. Development: A Contemporary Statement. In: *Developmental Review*, 1999, vol. 19, pp. 591–621.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Карабанова Ольга Александровна – доктор психологических наук, заведующий кафедрой возрастной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова;
e-mail: okarabanova@mail.ru

Захарова Елена Игоревна – доктор психологических наук, доцент Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова;
e-mail: e-i-z@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>

Старостина Юлия Андреевна – кандидат психологических наук, психолог, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова;
e-mail: star-red@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9147-7693>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Olga A. Karabanova – Dr. Sci. (Psychology), Head of the Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: okarabanova@mail.ru

Elena I. Zakharova – Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Lomonosov Moscow State University;
e-mail: e-i-z@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>

Julia A. Starostina – Cand. Sci. (Psychology), psychologist, Lomonosov Moscow State University;
e-mail: star-red@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9147-7693>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Карабанова О. А., Захарова Е. И., Старостина Ю. А. Личностная идентичность как основа построения профессиональной и семейной карьер в условиях неопределённости // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 6–23.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-6-23

FOR CITATION

Karabanova O. A., Zakharova E. I., Starostina J. A. Personal identity as a basis for professional and family careers under uncertainty. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 6–23.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-6-23

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-24-38

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ЛОКУСА КОНТРОЛЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Михайлова И. В., Жаркова Ю. П.

Ульяновский государственный университет

432000, Ульяновская обл., г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, д. 42, Российская Федерация

Аннотация

Цель проведённого эмпирического исследования – выявить особенности самоактуализации и локуса контроля у студентов с разным уровнем прокрастинации. Обуславливается такая цель тем, что для достижения высокого уровня жизни необходимо проявлять большую активность, а с современным ритмом жизни время становится тем ресурсом, которого постоянно не хватает. Однако далеко не все способны придерживаться такого быстрого ритма жизни, и на пути к достижению успеха у таких людей лежит прокрастинация – феномен, с каждым годом набирающий обороты.

Процедура и методы. В исследовании использовались следующие диагностические методы: «Шкала общей прокрастинации» К. Лэя (“General Procrastination Scale”; “GPS”) в адаптации О. С. Виндекер и М. В. Останиной – для выявления склонности к прокрастинации; тест-опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» («МУН») А. А. Реана – для определения ведущей мотивации; «Опросник самоактуализации личности» («САМОАЛ») А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калиной – для выявления выраженности самоактуализации; опросник «Уровень субъективного контроля» («УСК») Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинды – для определения ведущего локуса контроля. В исследовании также использовались математические методы статистической обработки информации: методы описательной статистики и статистический U-критерий.

Результаты. По результатам сравнительного анализа студентов с разным уровнем прокрастинации было выявлено, что для прокрастинаторов характерны мотивация избегания, низкий уровень самоактуализации и экстернальный локус контроля. В то время как студенты, не склонные к прокрастинации, характеризуются высокой интернальностью, обладают выраженной мотивацией успеха и более высокими показателями самоактуализации.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования могут быть полезны психологу при работе с людьми, имеющими склонность к прокрастинации, испытывающими трудности с самоорганизацией, целеполаганием и самореализацией.

Ключевые слова: прокрастинация, самоактуализация, локус контроля, мотивация достижения, студенты

THE FEATURES OF SELF-ACTUALIZATION AND LOCUS OF CONTROL IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PROCRASTINATION

I. Mikhailova, Yu. Zharkova

Ulyanovsk State University

42, Lva Tolstogo ul., Ulyanovsk 432000, Ulyanovsk Region, Russian Federation

Abstract

Aim. To reveal the peculiarities of self-actualization and locus of control in students with different level of procrastination. This aim is determined by the fact that to achieve a high standard of living it is necessary to be more active. But modern tempo of life makes time to be the resource that is constantly in short supply. However, few people are able to keep to such a fast pace of life and procrastination, phenomenon spreading more and more every year, interferes with such people's life success.

Methodology. The study used the following diagnostic methods: K. Lay's General Procrastination Scale (GPS) adapted by O.S. Windecker and M.V. Ostanina – to identify procrastination tendencies; questionnaire test "Motivation for success and fear of failure" by A.A. Rean – to determine the leading motivation; personality self-actualization questionnaire by A.V. Lazukina, adapted by N.F. Kalina – to identify the severity of self-actualization; questionnaire "The level of subjective control" by E.F. Bazhin, E.A. Golyngin, A.M. Etkind – to determine the leading locus of control. The study also used mathematical methods of statistical processing of information: descriptive statistics methods and Mann–Whitney U-test.

Results. According to the comparative analysis of students with different levels of procrastination it was revealed that procrastinators are characterized by avoidance motivation, a low level of self-actualization and an external locus of control. At the same time, students who are not prone to procrastination are characterized by high internality, have a high level of motivation for success and higher rates of self-actualization.

Research implications. The results of the study can be useful for a psychologists in working with people who have a procrastination tendency, who have difficulties with self-organization, goal-setting and self-realization.

Keywords: procrastination; self-actualization; locus of control; achievement motivation; students

Введение

С каждым годом в современном обществе становится всё более актуальной проблема прокрастинации как тенденции к постоянному откладыванию важных и значимых дел, которая в дальнейшем приводит к негативным последствиям для человека и отрицательно влияет на качество жизни. Наиболее часто феномен прокрастинации встречается у молодых людей, в особенности у студентов, хотя именно в этом возрасте у человека есть мак-

симальное количество возможностей для развития и достижения успехов, которые зачастую оказываются упущенными. Важную роль в процессе самореализации играют способность управлять собой, брать на себя ответственность за свои действия, а также наличие мотивации достижения, которая стимулирует человека к построению целей и планомерному их осуществлению. Обладание данными качествами повышает возможность достичь самоактуализации, в полной

мере реализовав весь свой потенциал и обеспечив себе высокий уровень жизни, что так ценится в современном обществе.

Теоретический обзор

Термин «прокрастинация» появился в науке относительно недавно и всё ещё не обрёл единого определения. Психологи П. Стил и К. Лэй дают схожие определения, подразумевая под прокрастинацией добровольное иррациональное откладывание человеком своих запланированных действий, несмотря на то, что оно неизбежно приведёт к негативным последствиям [4]. Исходя из анализа взглядов различных авторов, можно выделить несколько главных особенностей феномена прокрастинации: 1) осознанность – т. е. человек сознательно принимает решение избежать выполнения деятельности; 2) иррациональность – т. е. постоянный перенос задач на более поздний срок без разумных оснований, приводящий, как правило, к негативным последствиям; 3) эмоциональные переживания – чувство внутреннего дискомфорта при откладывании деятельности, но неспособность совладать с собой и начать действовать [12]; 4) добросовестность; 5) импульсивность; 6) потребность в достижении цели; 7) склонность к скуке; 8) организованность [22]. Таким образом, прокрастинация сопровождается негативными переживаниями и не позволяет человеку расслабиться, держит в напряжении и заставляет испытывать тревогу из-за имеющихся обязанностей, которые он должен выполнить, но постоянно откладывает.

Первую классификацию видов прокрастинации предложил Н. Милграм

в 1993 г. Он выделил 5 видов прокрастинации: 1) бытовая (ежедневная) – откладывание домашних, рутинных дел; 2) прокрастинация в принятии решений (в т. ч. незначительных); 3) невротическая – откладывание принятия важных решений (создание семьи, выбор профессии); 4) компульсивная – сочетание поведенческой прокрастинации и откладывания принятия решений; 5) академическая – избегание учебной деятельности, связанной с выполнением учебных заданий, подготовкой к экзаменам [2].

В настоящее время наибольшее количество исследований посвящается изучению академической прокрастинации, поскольку студенты наиболее подвержены избеганию выполнения заданий. Согласно исследованиям А. Эллиса и Б. Кнауца, периодически откладывают дела от 80 до 95% учащихся высших учебных заведений, при этом около 75% считают свою прокрастинацию хронической, и почти 50% студентов систематически избегают выполнения важных дел, тем самым сталкиваясь с проблемами [4]. Такая серьёзная подверженность прокрастинации ухудшает качество образования студентов, препятствует формированию важных личностных качеств и профессиональных навыков, а в дальнейшем создаёт трудности при трудоустройстве и ведёт к ухудшению качества жизни в целом.

Студенты, подверженные прокрастинации, упускают множество возможностей для развития, тем самым оказываясь неспособными реализовать весь свой потенциал и добиться успехов. Однако стремление к развитию, самосовершенствованию и наиболее полному раскрытию своих

способностей, согласно мнению представителей гуманистической психологии, является главным мотивом личности и обозначается термином «самоактуализация». К. Гольдштейн считал, что в любом здоровом организме есть стремление к раскрытию своей сущности, и этот процесс неизбежно сопровождается преодолением препятствий внешнего мира. К. Роджерс говорил об самоактуализации как о направленности, присущей любому живому организму, что проявляется в стремлении к росту, созреванию, развитию. Оба автора видят в самоактуализации общепсихологический субстрат личности [9; 21].

Согласно теории мотивации А. Маслоу, у человека на уровне инстинктов существует 5 базовых потребностей, расположенных в иерархическом порядке: физиологические потребности (пища, сон, половое влечение); потребность в безопасности (защищённость); социальные потребности (общение, любовь, забота); потребность в уважении и признании и потребность в самоактуализации. Главная идея этой теории состоит в том, что пока не будут удовлетворены наиболее базовые потребности, невозможно будет перейти к удовлетворению потребностей более высокого уровня. А. Маслоу также выделяет 2 типа мотивации: дефицитарную мотивацию и мотивацию роста. Первый тип характерен для людей, не достигших самоактуализации: они стремятся к удовлетворению низших потребностей и снятию напряжения. Мотивацией роста обладают люди, находящиеся в процессе удовлетворения метапотребностей: они постоянно находятся в поиске нового, расширяют

границы познания и стремятся к реализации своих скрытых возможностей. Таких людей можно назвать самоактуализирующимися личностями [9].

Обобщая свои базовые идеи, А. Маслоу предлагает следующие характеристики самоактуализирующихся людей: эффективное восприятие реальности; принятие себя, других и природы; непосредственность и естественность; сосредоточенность на проблеме; независимость; автономию; свежесть восприятия; пиковые переживания; общественный интерес; глубокие отношения; демократичность; разделение средств и целей; философское чувство юмора; креативность; сопротивление окультуриванию [11].

В контексте саморазвития актуальным является изучение такого вида мотивации, как мотивация достижения. Впервые термин «мотив достижения» выделил Г. Мюррей в 1930-е гг. Он понимал под этим способность справляться с чем-либо трудным, преодолевать препятствия и достигать высокого уровня, превосходить самого себя и других. Немецкий психолог Х. Хекхаузен определяет мотивацию достижения как попытку человека сохранить или увеличить свои способности в тех видах деятельности, где можно применить критерий успешности [18]. Наряду с этим выделяют также и мотивацию избегания, при которой деятельность человека побуждается внешними факторами, в числе которых возможное наказание или общественное осуждение. От преобладания мотивации достижения или мотивации избегания зависят успешность человека и уровень его развития. Если ведущим является внешний мотив из-

бежать наказания либо порицания со стороны окружающих, то человек будет ограничиваться выполнением того минимума задач, которые перед ним ставит общество. Говорить о самоактуализации можно лишь тогда, когда у человека преобладает внутренняя мотивация достижения. В этом случае он стремится ставить перед собой новые цели, ему интересно освоение новых сфер деятельности, и его активность побуждается не столько внешними факторами, сколько внутренним желанием стать лучше.

На появление прокрастинации также влияют способность человека брать ответственность за свои действия, уровень саморегуляции и самоорганизации, что тесно связано с понятием «локус контроля». В науку данный термин ввёл американский психолог Дж. Роттер и понимал под этим наиболее общие ожидания человека относительно внешнего или зависящего от него самого подкрепления. Согласно концепции автора, люди устанавливают связь между собственными действиями и полученными результатами, делая определённые выводы: кто-то имеет склонность связывать достижения или неудачи с внешними факторами (удачей, судьбой, влиянием других людей), а кто-то принимает ответственность на себя и объясняет ситуацию с позиции особенностей своего характера, поведения, наличия или отсутствия определённых способностей. Таким образом, под локусом контроля обычно понимают то, в чём человек склонен видеть главный источник управления собственной жизнью – во внешней среде либо в самом себе. Выделяют два вида локуса контроля – экстернальный и интерналь-

ный. Экстернальный локус контроля характерен для тех людей, которые ориентируются на внешние факторы, интернальный – для тех, кто привык искать причины прежде всего в своём поведении [14].

Анализ современных исследований

Многие современные исследования посвящены изучению индивидуально-личностных особенностей студентов, способствующих появлению прокрастинации. Ряд исследований указывает на то, что для прокрастинаторов характерна низкая самооценка и негативное самоотношение [15; 19], отмечаются их повышенная тревожность, использование регрессии как механизма психологической защиты и копинг-стратегии «бегство – избегание» [13]. Помимо этого, было выявлено, что прокрастинаторы обладают низким уровнем удовлетворённости жизнью, а также редко чувствуют себя счастливыми [17]. Широко изучается связь прокрастинации с мотивацией достижения студентов. Результаты исследований показывают, что у учащихся с высокой мотивацией достижения обнаруживается низкая склонность к откладыванию дел, тогда как у учащихся с ведущей мотивацией избегания тенденция к откладыванию выражена на среднем и высоком уровнях [8; 10]. При исследовании локуса контроля установлено, что прокрастинаторам свойственен экстернальный локус контроля, в то время как лица, не склонные к прокрастинации, обладают высокими показателями интернальности в разных сферах жизнедеятельности [1; 6].

По результатам изучения взаимосвязи между прокрастинацией и са-

моактуализацией было установлено, что склонность к самосовершенствованию связана с уровнем самоуважения, самопринятия, автономности, ценностной ориентацией, спонтанностью, сензитивностью и креативностью личности [7]. Помимо этого, отмечается большое влияние временной ориентации студентов, определяющей, насколько личность зациклена на прошлом и способна к построению жизненных планов на будущее [5].

Таким образом, изучение прокрастинации и факторов, способствующих её появлению, выступает актуальным в контексте исследования способности личности к самоактуализации и достижению значимых успехов в жизни. Основываясь на анализе литературы и результатах исследований, в качестве **гипотезы** мы предположили, что высокий уровень прокрастинации студентов связан с преобладанием экстернального локуса контроля, низкой мотивацией достижения, и он неизбежно будет приводить к недостаточно выраженной самоактуализации. **Цель** данной работы заключается в изучении особенностей самоактуализации и локуса контроля у студентов с разными уровнями прокрастинации.

Методики и выборка исследования

Исследование проводилось на базе Ульяновского государственного университета и Ульяновского государственного педагогического университета. В тестировании принимали участие студенты различных направлений подготовки, в числе которых «Психология», «Медицина», «Политология», «Социология», «Иностранный (английский) язык», «Исто-

рия», «Русский язык и литература». Всего были протестированы 45 человек в возрасте от 18 до 23 лет. Женская выборка составила 30 человек, мужская – 15 человек.

Для проведения исследования использовали 4 методики: 1) «Шкала общей прокрастинации К. Лэя» («GPS») в адаптации О. С. Виндекера и М. В. Останиной – для выявления склонности к прокрастинации [3]; 2) опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» («МУН») А. А. Реана – для определения ведущей мотивации [16]; 3) «Опросник самоактуализации личности» («САМОАЛ») А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калиной – для выявления выраженности самоактуализации [20]; 4) опросник «Уровень субъективного контроля» («УСК») Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, А. М. Эткинда – для определения ведущего локуса контроля [20]. Для статистической обработки данных при сравнении результатов разных групп использовался «U-критерий» Манна–Уитни.

Результаты исследования

При обработке результатов тестирования по методике выявления прокрастинации К. Лэя (GPS) были выявлены 13 студентов с высокой выраженностью прокрастинации (29%), 18 человек – со средним уровнем (40%) и 14 человек, не склонных к откладыванию деятельности (31%). Все испытуемые были разделены на две группы – на студентов, имеющих низкий и средний уровень прокрастинации (1 группа), и студентов с высокой склонностью к откладыванию деятельности (2 группа). В основу данного разделения было положено стремле-

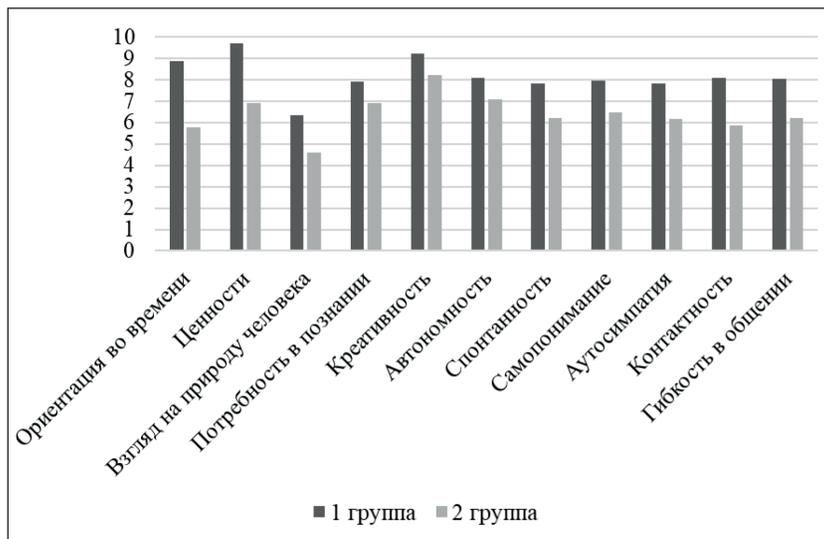


Рис. 1 / Fig. 1. Показатели самоактуализации у студентов с разным уровнем прокрастинации / Indicators of self-actualization of students with different levels of procrastination

Источник: составлено авторами.

ние сравнить студентов, постоянно откладывающих свою деятельность, и студентов, которые прибегают к откладыванию лишь иногда, что не оказывает на их жизнедеятельность серьёзного влияния. Таким образом, первая группа характеризуется более высокой способностью к самоорганизации – эти студенты, как правило, откладывают выполнение тех дел, которые не являются для них первостепенно значимыми, и при необходимости без особых затруднений приступают к деятельности. Вторая группа студентов, напротив, испытывает наибольшие трудности в выполнении учебных задач, постоянно испытывает тревогу и откладывает процесс подготовки, что неизбежно сказывается на их продуктивности и успеваемости.

При анализе показателей мотивации студентов были выявлены статистически значимые различия между двумя группами: у студентов, не

склонных к прокрастинации, наблюдается более выраженная мотивация успеха, в то время как прокрастинаторы обладают либо средними показателями мотивации, либо выраженной мотивацией избегания неудачи ($U=40$, $p \leq 0,01$). По результатам диагностики самоактуализации были получены статистически значимые различия между группами как в общем уровне самоактуализации ($U=66$, $p \leq 0,01$), так и по нескольким отдельным шкалам. Согласно полученным данным, группа студентов, не обладающих склонностью к прокрастинации, имеет более высокий уровень самоактуализации, чем группа тех студентов, которые регулярно откладывают свою деятельность. Различия в показателях самоактуализации по отдельным шкалам наглядно представлены на рис. 1.

Наиболее значимые различия были получены по шкалам «Ориентация во времени» ($U=78$, $p \leq 0,01$), «Ценности»

($U=101$, $p \leq 0,01$) и «Контактность» ($U=89,5$, $p \leq 0,01$). Было выявлено, что студенты без склонности к прокрастинации обладают более высоким уровнем временной компетентности, более развитыми коммуникативными способностями и общительностью, а также большей выраженностью самоактуализационных ценностей, нежели студенты-прокрастинаторы.

Статистически достоверные различия были обнаружены по шкалам «Взгляд на природу человека» ($U=137,5$, $p \leq 0,05$), «Спонтанность» ($U=131,5$, $p \leq 0,05$), «Аутосимпатия» ($U=140$, $p \leq 0,05$), «Гибкость в общении» ($U=114,5$, $p \leq 0,05$). Студенты без склонности к прокрастинации демонстрируют более высокие показатели, нежели прокрастинаторы. Для них характерны более высокий уровень спонтанности, что позволяет проявлять большую естественность и лёгкость в поведении, более высокую гибкость общения, способствующую самораскрытию и доверительности коммуникации, а также наличие позитивной «Я-концепции», что проявляется в наличии устойчивой адекватной самооценки. Помимо этого, студенты данной группы обладают положительным взглядом на природу людей, верят в возможность установления доверительного общения. Прокрастинаторы, в свою очередь, проявляют меньшую уверенность в себе, менее спонтанны и гибки в поведении и общении, а также скептически и настороженно относятся к людям, испытывают трудности с проявлением доверия.

По шкалам «Потребность в познании», «Креативность», «Автономность», «Самопонимание» значимых различий обнаружено не было.

Обе группы студентов обладают достаточно выраженным стремлением к знаниям, что может объясняться осознанным выбором специальности и интересом к учебно-профессиональной деятельности. Было также выявлено, что в обеих группах многие студенты обладают высоким уровнем автономности и самопонимания, что характеризует их как независимых, свободных личностей, достаточно хорошо разбирающихся в себе и способных к распознаванию своих истинных желаний и потребностей. Это может быть связано с тем, что современная молодёжь воспитывается в атмосфере индивидуализма и менее подвержена влиянию социума. Помимо этого, многие студенты имеют высокий уровень креативности, что может объясняться тем, что студенческая выборка состояла преимущественно из представителей гуманитарных направлений, а они, как правило, имеют более высокие творческие способности. Таким образом, данные показатели в меньшей степени зависят от прокрастинации, обуславливаясь в большей вероятности социальной средой и индивидуальными особенностями студентов.

По результатам диагностики локуса контроля было выявлено, что студенты-прокрастинаторы обладают значительно более низким уровнем субъективного контроля над ситуациями, нежели студенты без склонности к прокрастинации ($U=88,5$, $p \leq 0,01$). Интернальность прокрастинаторов оказалась сниженной по всем шкалам методики (рис. 2). Как видно на рис. 2, наибольшие различия наблюдаются в отношении к достижениям ($U=115$, $p \leq 0,05$) и неудачам ($U=120,5$, $p \leq 0,05$). Студенты, не склонные к прокрасти-

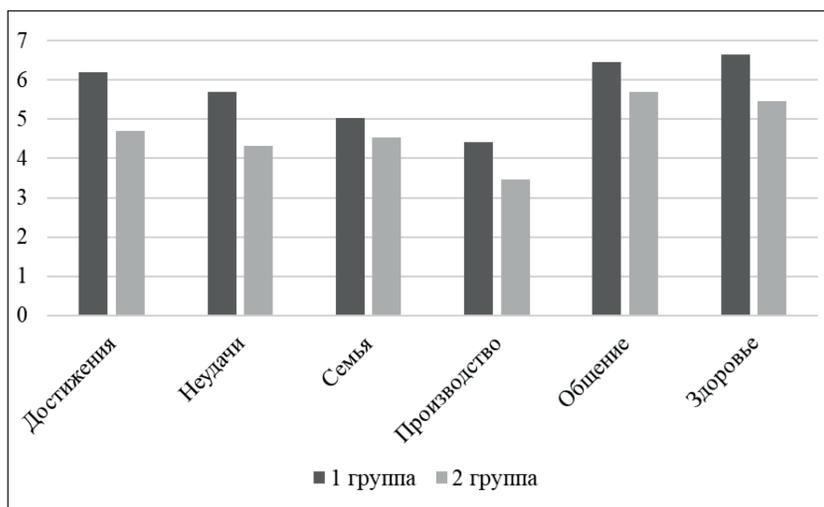


Рис. 2 / Fig. 2. Показатели интернальности у студентов с разным уровнем прокрастинации / Indicators of internality of students with different levels of procrastination

Источник: составлено авторами.

нации, считают достижения результатом собственных усилий, они уверены в своей способности добиваться поставленных целей. В случае неудач берут ответственность за случившееся на себя и не склонны обвинять исключительно внешние обстоятельства. Студенты-прокрастинаторы, в свою очередь, не верят в собственные возможности стать успешными, и свои достижения объясняют помощью других людей или удачным стечением обстоятельств. В объяснении неудач они также склонны обвинять внешние факторы (например, других людей, невезение), снимая с себя ответственность за случившееся.

Наиболее низкий уровень интернальности в обеих группах наблюдается в аспекте производственных отношений, однако у прокрастинаторов он всё ещё значимо ниже, чем в другой группе студентов ($U=135,5$, $p \leq 0,05$). Такие результаты означают, что большинство студентов в выборке склонны считать, что достижение карьерных

успехов во многом зависит не столько от их усилий, сколько от руководителя, удачного стечения обстоятельств и коллег по работе. Это может быть связано с тем, что у многих студентов ещё не полностью сформирован образ дальнейшей профессиональной деятельности и отсутствует чёткое представление о том, что будет необходимо для достижения карьерных успехов.

Статистически достоверные различия были получены и по шкалам интернальности в сферах межличностных отношений ($U=130$, $p \leq 0,05$) и здоровья ($U=129,5$, $p \leq 0,05$). Но, несмотря на это, стоит отметить, что в обеих группах студентов показатели интернальности по этим аспектам достаточно высокие. Это означает, что многие студенты, в том числе и прокрастинаторы, осознают свою причастность к построению их отношений с окружающими и необходимость прилагать усилия по налаживанию общения. Помимо этого, многие ответственно подходят к своему здоровью и считают, что их время-

провожение в значительной степени влияет и на появление заболеваний, и на собственное выздоровление. В случае интернальности в сфере семейных отношений значимых различий получено не было. Большинство студентов обладают средним уровнем контроля в данном аспекте и считают, что в семейных отношениях ответственность за происходящее несут все члены семьи и в одинаковой степени влияют на семейное благополучие. Таким образом, уровень субъективного контроля в отношении семьи в меньшей степени зависит от прокрастинации, обуславливаясь конкретными социальными условиями и семейной ситуацией каждого отдельного студента.

Проведённое исследование позволяет нам сделать вывод, что прокрастинаторы имеют достаточно низкую самооценку, испытывают трудности во взаимоотношениях с окружающими, а также настороженно и враждебно относятся к социуму. Это не только не позволяет им вести себя естественно и раскованно, но и препятствует установлению доброжелательных и тесных взаимоотношений, тогда как именно эти характеристики являются одними из базовых для самоактуализации личности. Помимо этого, они имеют тенденцию заикливаться на прошлом, что не позволяет им полноценно проживать текущие моменты жизни и строить осмысленные планы на будущее. В совокупности с низким уровнем мотивации достижения такие студенты оказываются менее инициативными и целеустремлёнными, предпочитают пассивный образ жизни и не стремятся к самореализации. Экстернальный локус контроля делает прокрастинаторов пассивными, инфантильными,

неспособными принимать самостоятельные решения и управлять собой и своей жизнью. Необходимым условием для преодоления прокрастинации является самоконтроль.

Заключение

В ходе исследования нам удалось выявить следующие особенности:

1. Студенты без склонности к прокрастинации обладают выраженной мотивацией успеха, что позволяет им ставить цели и успешно достигать их, в то время как для прокрастинаторов характерна мотивация избегания неудачи, препятствующая проявлению любой инициативы и творческой активности.

2. Студенты-прокрастинаторы обладают недостаточно выраженной самоактуализацией. Для них характерны низкая временная компетентность, сниженный уровень аутосимпатии, гибкости в общении, спонтанности и контактности. Они также обладают негативным взглядом на природу человека и имеют низкую выраженность самоактуализационных ценностей. Студентам, не склонным к прокрастинации, свойственны более открытое и доброжелательное поведение, позитивный взгляд на жизнь, что определяется достаточно высокой степенью выраженности основных самоактуализационных ценностей.

3. Для студентов-прокрастинаторов характерен экстернальный локус контроля, в то время как студенты без склонности к прокрастинации обладают высокими показателями интернальности. Наибольшие различия наблюдаются в аспекте отношения к достижениям и неудачам. Прокрастинаторам с экстернальным локусом контроля оказывает-

ся намного сложнее принимать ответственность на себя и руководить своей жизнью самостоятельно, нежели студентам с высокой интернальностью.

Результаты проведённого исследования позволяют лучше понять, какие личностные особенности студентов способствуют прокрастинации, а какие помогают в достижении успеха. Полученные данные могут помочь психологу в работе с молодыми людьми, испытывающими трудности с самоорганизацией и самореализацией, неспособными ставить перед собой чёткие цели и добиваться их, а также не чувствующими удовлетворения от проживаемой жизни. Актуальной такая психологическая работа является уже со студенческого возраста, поскольку, чем раньше студент справится с данными проблемами, тем больше у него будет шансов стать квалифицированным специалистом в своём деле и достичь благополучия во всех сферах жизни.

При индивидуальной работе с такими клиентами психологу необходимо

обратить внимание на особенности самооценки и характер взаимодействия человека с ближайшим окружением. Стоит учесть семейную ситуацию, стиль воспитания, выявить возможное наличие негативного прошлого опыта, который мог повлиять на самооценку и уровень активности. Важно устранить у клиента неадекватные установки, связанные с уверенностью в своей несостоятельности, научить бороться со страхом осуждения, тревогой и нерешительностью, сформировать навыки саморегуляции, самоконтроля и целеполагания. Помимо этого, необходимо способствовать устранению предвзятости и недоверия к людям, снятию блоков и различного рода защитных механизмов, препятствующих естественному и гармоничному сосуществованию в социуме и выстраиванию тесных и глубоких взаимоотношений.

*Статья поступила
в редакцию 05.07.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакшутова Е. В., Долгушина К. Е., Жданова Л. Г. Самоорганизация деятельности студентов с разным локусом субъективного контроля // Развитие человека в современном мире. 2019. № 1. С. 71–80.
2. Бородина Л. Ф. Представление о прокрастинации в зарубежных исследованиях // Человеческий капитал. 2019. № 6-2 (126). С. 207–211.
3. Виндекер О. С., Останина М. В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С. Н. Lau (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 1 (30). С. 116–126.
4. Вольнич Я. С., Яценко Т. Е. Прокрастинация как психологический феномен современного общества // Молодёжь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. 2017. № 2. С. 22–26.
5. Воронова Т. А., Дубровина С. В., Чепурко Ю. В. Взаимосвязь самоактуализации с мотивационной направленностью личности у студентов медицинского вуза // Инновационные технологии в фармации: сборник научно-методических трудов / под ред. Е. Г. Горячкиной. Иркутск: Иркутский государственный медицинский университет, 2020. С. 353–358.

6. Горелова Г. Г., Батурина Н. В., Жаркова С. В. Показатели локуса контроля в связи спредикацией поведения по типу «Прокрастинация» // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. № 4 (170). С. 403–408.
7. Григоричева И. В., Сухорукова А. А. Прокрастинация и самоактуализация у студентов педагогического высшего учебного заведения // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (37). С. 76–79.
8. Ефремкина И. Н., Орлова А. И. Исследование уровня склонности к прокрастинации у студентов с различной направленностью мотивации // Сборники конференций НИЦ Социосфера: журнал. 2020. № 11. С. 137–141.
9. Ковалева К. В. Проблема самоактуализации личности в работах отечественных и зарубежных авторов // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2019. № 1 (45). С. 77–85.
10. Кривошеева А. С. Взаимосвязь прокрастинации и мотивации достижения успеха у студентов университета // Научно–практические исследования. 2020. № 10–2 (33). С. 14–18.
11. Леженина А. А. Современный университет как пространство самоактуализации студентов // Социально-педагогические технологии в социализации будущего профессионала: материалы III Всероссийской научно-практической конференции представителей академической науки и специалистов-практиков в области воспитательной деятельности в высшей школе / под ред. Ю. А. Тюриной. Хабаровск: Издательство Дальневосточного государственного университета путей сообщения, 2020. С. 7–11.
12. Лингурарь А. В. Прокрастинация как психологическая проблема // Психология и педагогика образования будущего: материалы Международной заочной научно-практической конференции / под ред. Е. В. Карповой. Ярославль: Издательство Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2017. С. 115–118.
13. Лингурарь А. В., Нижегородцева Н. В., Сольнин Н. Э. Индивидуально–психологические особенности студентов с разным уровнем прокрастинации // Актуальные направления фундаментальных и прикладных исследований: материалы XXV Международной конференции, Северный Чарльстон, 22–23 июня 2020 г. Северный Чарльстон (США): Лулупресс, 2019. С. 47–49.
14. Михайлова Е. С. Некоторые аспекты теоретического анализа локуса контроля // Научный форум: педагогика и психология: материалы XXVII научной практической конференции / под ред. Н. А. Лебедевой. М.: Международный центр науки и образования, 2019. С. 105–108.
15. Петросян К. Т. Особенности Я-концепции студентов, склонных к прокрастинации [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения», Москва, 15–16 апреля 2020 г.: в 3 т. / отв. ред.: Т. С. Комарова. М.: ИИУ МГОУ, 2020. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
16. Реан А. А. Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.
17. Сидоренко П. С. Особенности взаимосвязи прокрастинации и профессиональной мотивации студентов ВУЗа // Организация работы с молодёжью. 2019. № 5. С. 6–11.
18. Сулова А. С., Линденбой А. А. Мотивация достижения успеха у студентов ВУЗов // Мотивация и рефлексия личности: актуальные вопросы теории и практики: сборник научных трудов / под ред. Е. Н. Ткач. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2020. С. 277–281.

19. Ткач Е. Н. Феномен прокрастинации и его проявления у лиц с разным содержанием самоотношения // Человек в современном мире: кризис и глобализация: международная междисциплинарная коллективная монография / сост., ред. М. В. Бахтин, И. Э. Соколовская. М.: Энциклопедист–Максимум, 2020. С. 257–263.
20. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 362 с.
21. Эйгелис Г. В., Пальмова М. С. Факторы, влияющие на процесс самоактуализации личности в профессиональной деятельности // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. 2016. № 4 (12). С. 80–83.
22. Steel P., Klingsieck K. B. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited // Aust Psychologist. 2016. № 51 (1). P. 36–46.

REFERENCES

1. Bakshutova E. V., Dolgushina K. E., Zhdanova L. G. [Self-organization of students' activity with different locus of subjective control]. In: *Razvitie cheloveka v sovremennom mire* [Human's development in modern world], 2019, no. 1, pp. 71–80.
2. Borodina L. F. [The concept of procrastination in foreign studies]. In: *Chelovecheskij kapital* [Humanity's capital], 2019, no. 6-2 (126), pp. 207–211.
3. Vindeker O. S., Ostanina M. V. [Formal and meaningful analysis of C. H. Lay's general procrastination scale (on the example of a student sample)]. In: *Aktual'nye problemy psichologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2014, no. 1 (30), pp. 116–126.
4. Vol'nich Ya. S., Yacenko T. E. [Procrastination as a psychological phenomenon of modern society]. In: *Molodyozh' i nauka: aktual'nye problemy pedagogiki i psichologii* [Youth and Science: Actual Problems of Pedagogy and Psychology], 2017, no. 2, pp. 22–26.
5. Voronova T. A., Dubrovina S. V., Chepurko Yu. V. [The relationship of self-actualization with the motivational orientation of the personality among students of a medical university]. In: Goryachkina E. G., ed. *Innovacionnye tekhnologii v farmacii* [Innovative technologies in pharmacy]. Irkutsk, Irkutskij gosudarstvennyj medicinskij universitet Publ., 2020, pp. 353–358.
6. Gorelova G. G., Baturina N. V., Zharkova S. V. [Locus of Control Indicators in Connection with the Spreading of Behavior by the "Procrastination" Type]. In: *Uchyonye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* [Scientific notes of the University named after P. F. Lesgaft], 2019, no. 4 (170), pp. 403–408.
7. Grigoricheva I. V., Suhorukova A. A. [Procrastination and self-actualization among students of a pedagogical higher educational institution]. In: *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Altai State Pedagogical University], 2018, no. 4 (37), pp. 76–79.
8. Efremkina I. N., Orlova A. I. [Investigation of the level of procrastination propensity among students with different orientations of motivation]. In: *Sborniki konferencij NIC Sociosfera* [Proceedings of conferences SIC Sociosphere], 2020, no. 11, pp. 137–141.
9. Kovaleva K. V. [The problem of personality self-actualization in the works of domestic and foreign authors]. In: *Zhurnal psichiatrii i medicinskoj psichologii* [Journal of Psychiatry and Medical Psychology], 2019, no. 1 (45), pp. 77–85.
10. Krivosheeva A. S. [The relationship between procrastination and success motivation among university students]. In: *Nauchno-prakticheskie issledovaniya* [Scientific and practical research], 2020, no. 10–2 (33), pp. 14–18.
11. Lezhenina A. A. [Modern university as a space for self-actualization of students]. In: Tyurina Yu. A., ed. *Social'no-pedagogicheskie tekhnologii v socializacii budushchego professionala: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii predstavitelej akademicheskoy nauki i specialistov-praktikov v oblasti vospitatel'noj deyatel'nosti v vysshej shkole*

- [Socio-pedagogical technologies in the socialization of the future professional: materials of the III All-Russian scientific and practical conference of academic science representatives and practitioners in the field of educational activities in higher education]. Habarovsk, Dal'nevostochniy gosudarstvennyy universitet putej soobshcheniya Publ., 2020, pp. 7–11.
12. Lingurar' A. V. [Procrastination as a psychological problem]. In: Karpova E. V., ed. *Psihologiya i pedagogika obrazovaniya budushchego: materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Psychology and Pedagogy of Future Education: Materials of the International Correspondence Scientific and Practical Conference]. Yaroslavl', Yaroslavskii gosudarstvennii pedagogicheskii universitet Publ., 2017, pp. 115–118.
 13. Lingurar' A. V., Nizhegorodceva N. V., Solynin N. E. [Individual psychological characteristics of students with different levels of procrastination]. In: *Aktual'nye napravleniya fundamental'nyh i prikladnyh issledovaniy: materialy XXV Mezhdunarodnoj konferencii, Severnyj Charl'cton, 22–23 iyunya 2020 g.* [Actual directions of fundamental and applied research: materials of the XXV International conference, North Charleston, June 22–23, 2020]. North Charleston (USA), Lulupress Publ., 2019, pp. 47–49.
 14. Mihajlova E. S. [Some aspects of the theoretical analysis of the locus of control]. In: Lebedeva N. A., ed. *Nauchnyj forum: pedagogika i psihologiya: materialy XXVII nauchnoj prakticheskoy konferencii* [Scientific forum: pedagogy and psychology: materials of the XXVII scientific practical conference]. Moscow, Mezhdunarodnyj centr nauki i obrazovaniya Publ., 2019, p. 105–108.
 15. Petrosyan K. T. [Features of the self-concept of students prone to procrastination]. In: Komarova T. S., ex. ed. *Aktual'nye problemy teorii i praktiki psihologicheskikh, psihologo-pedagogicheskikh i pedagogicheskikh issledovaniy: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «XV Levitovskie chteniya», Moskva, 15–16 aprelya 2020 g.* [Actual problems of theory and practice of psychological, psychological, pedagogical and pedagogical research: a collection of works of the International scientific and practical conference “XV Levitov readings”, Moscow, April 15–16, 2020]. Moscow: IIU MGOU Publ., 2020, 1 CD-ROM.
 16. Rean A. A. *Psihologiya izucheniya lichnosti* [Psychology of studies on personality]. St. Petersburg, Izd-vo Mihajlova V A. Publ., 1999. 288 p.
 17. Sidorenko P. S. [Features of the relationship between procrastination and professional motivation of university students]. In: *Organizaciya raboty s molodyozh'yu* [Organization of work with teenagers], 2019, no. 5, pp. 6–11.
 18. Suslova A. S., Lindenboj A. A. [Motivation to achieve success among university students]. In: Tkach E. N., ed. *Motivaciya i refleksiya lichnosti: aktual'nye voprosy teorii i praktiki* [Motivation and reflection of personality: topical issues of theory and practice]. Habarovsk, Tihookean. gos. un-t Publ., 2020, pp. 277–281.
 19. Tkach E. N. [Procrastination phenomena and its manifestation in people with different level of self-attitude]. In: Bakhtin M. V., Sokolovskaya I. E., eds., comps. *Chelovek v sovremennom mire: krizis i globalizaciya* [Man in the modern world: crisis and globalization]. Moscow, Enciklopedist–Maksimum Publ., 2020, pp. 257–263.
 20. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, Institut Psihoterapii Publ., 2002. 362 p.
 21. Ejgelis G. V., Pal'mova M. S. [Factors influencing the process of personality self-actualization in professional activity]. In: *Aktual'nye problemy ekonomiki i menedzhmenta* [Actual problems of economics and management]. 2016, no. 4 (12), pp. 80–83.
 22. Steel P., Klingsieck K. B. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. In: *Aust Psychologist*, 2016, no. 51 (1), pp. 36–46.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Михайлова Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета;
e-mail: 44kd11@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4220-6069>

Жаркова Юлия Петровна – соискатель кафедры психологии и педагогики Ульяновского государственного университета;
e-mail: yuliya_zharkova00@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6124-6552>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irina V. Mikhailova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University;
e-mail: 44kd11@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4220-6069>

Yulia P. Zharkova – applicant of the Department of Psychology and Pedagogy, Ulyanovsk State University;
e-mail: yuliya_zharkova00@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6124-6552>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Михайлова И. В., Жаркова Ю. П. Особенности самоактуализации и локуса контроля у студентов с разным уровнем прокрастинации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 24–38.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-24-38

FOR CITATION

Mikhailova I. V., Zharkova Yu. P. The features of self-actualization and locus of control in students with different levels of procrastination. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 24–38.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-24-38

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-39-47

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА МЕДИАТОРА

Ветлинская М. В.

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, Российская Федерация*

Аннотация

Цель данной работы заключается в изучении представлений об образе успешного медиатора среди студентов психологического и юридического направлений.

Процедура и методы. В рамках исследования участникам предлагалось описать образ успешного посредника, а также заполнить перечень психологических методик, предназначенных для анализа их индивидуально-личностного профиля.

Результаты. Полученные данные показали не только различия в представлениях об образе успешного медиатора, которые складываются у студентов разных специальностей в процессе их обучения, но также различия между профессиональными группами согласно их личностным характеристикам.

Теоретическая и/или практическая значимость. Исследование дополняет понимание роли процесса обучения как одного из факторов повышения эффективности работы будущего медиатора. Обобщены предположения о значении личностных и профессиональных особенностей в рамках деятельности посредника.

Ключевые слова: медиация, посредничество, образ успешного посредника, поведение в конфликте, переговорные стили, студенты-психологи, студенты-юристы

ROLE OF PSYCHOLOGICAL AND LEGAL EDUCATION IN MEDIATOR IMAGE FORMATION

M. Vetlinskaya

*Lomonosov Moscow State University
11 Mohovaya ul., st. 9, Moscow 125009, Russian Federation*

© СС BY Ветлинская М. В., 2021.

Abstract

Aim of this paper is to examine perceptions of the image of a successful mediator among students of psychology and law.

Methodology. As part of the study, participants were asked to describe the image of a successful mediator, as well as to complete the list of psychological techniques designed to analyze their individual-personal profile.

Results. The data obtained showed differences not only in the perceptions of the image of a successful mediator, which develops among students of different specialties in the process of their training, but also revealed differences between professional groups, according to their personal characteristics.

Research implications. The study adds to the understanding of the role of the learning process as a factor in enhancing the effectiveness of the future mediator. Assumptions about the importance of personal and professional characteristics within the mediator's work are summarized.

Keywords: mediation, image of a successful mediator, conflict behavior, negotiation styles, psychology students, law students

Введение

В настоящее время мы можем наблюдать в обществе большой интерес к медиации как к альтернативному методу разрешения конфликтов, дополняющему судебные способы урегулирования гражданско-правовых споров. За последние несколько десятилетий можно увидеть превращение медиативной процедуры из малоизвестной практики в предмет многочисленных обсуждений, в которых одной из тем является попытка определения и концептуализации понятия «медиация». В данной работе мы будем придерживаться мнения О. В. Аллахвердовой, согласно которому медиация определяется как процесс переговоров с участием третьей нейтральной стороны и представляет особый социально-психологический процесс, ведущую роль в котором играет посредник – медиатор [1]. Он приводит стороны к соглашению, не вынося собственного суждения о существовании спора, не выдаёт никаких решений или заключений.

Как полагают многие специалисты, ситуация конфликтного взаимодей-

ствия носит неопределённый и довольно сложный характер, что позволяет подтвердить ключевую роль медиатора в процессе урегулирования споров [14], а также обратить внимание на те индивидуально-личностные особенности и, конечно, компетенции, которые могут быть связаны с эффективностью его деятельности [12]. Однако, мнения относительно основных компетенции посредника, которые определяются его базовым образованием, часто расходятся.

Согласно мнению профессора Карла Маки, возглавлявшего одну из крупнейших и старейших медиативных организаций мира – британский Центр эффективного разрешения споров (CEDR), медиаторами могут быть люди разной профессиональной ориентации, однако, согласно практическим данным, большинство из них являются адвокатами (около 75–85%). Профессор высоко оценивает профессиональные навыки медиаторов-психологов, говоря о том, что эти люди могут понять как динамику группы, так и некоторые нюансы взаимоотноше-

ний между людьми в конфликтах [7]. Е. В. Павлинская в своих исследованиях утверждает, что медиаторам-психологам в первую очередь следует заниматься спорами в области семейных взаимоотношений, т. к. именно в этой сфере они будут наиболее успешными в силу своей профессиональной подготовки. Р. Г. Мельниченко, напротив, утверждает, что участие представителей юридического профиля вне зависимости от области спора увеличивает шансы на успех в проведении медиативной процедуры. Е. Л. Жданович склонна считать, что именно адвокаты, прошедшие специальное обучение, в отличие от медиаторов-психологов, способны помочь людям разрешить их проблемы, используя знания в области конфликтологии [11]. Примечательно высказывание А. Е. Молотникова, касающееся этой проблемы: «наиболее эффективным медиатором может стать лишь тот кандидат, который обладает юридическими знаниями, имеет навыки психолога и мудрость судьи» [8]. Таким образом, все эти разнородные мнения показывают, что однозначного ответа на вопрос о профессиональной ориентации медиатора в данной ситуации пока не существует, особенно потому, что большинство авторов делают акцент на формировании медиативной компетентности в процессе обучения, а не на профессиональной ориентации посредника [1]. Безусловно, медиатор должен обладать знаниями в области психологии, чтобы выявить точки соприкосновений между сторонами, которые позволят разрешить конфликт. Но также медиатор должен владеть и специальными юридическими знаниями, необходимыми для заключения медиативного согла-

шения с опорой на законодательную базу [11].

Как показывает мировой опыт, необходимость в подготовке грамотных специалистов – одна из важнейших задач в области посредничества [15]. В России профессия медиатора только формируется, поэтому данная проблема требует особого внимания [5]. Считается, что эта профессия относится к тем профессиям, в которых в первую очередь должны доминировать коммуникативные и организаторские навыки; особую роль занимают и способности в анализе разрешения конфликтных ситуаций. Как отмечают зарубежные авторы, эффективный переговорщик-посредник должен уметь не только конструктивно анализировать интересы сторон и приводить их к рациональному разрешению спора, но работать с эмоциональным фактором, что подтверждает особую значимость эмоционального интеллекта при ведении переговоров [13]. Таким образом, данные особенности деятельности предъявляют значительные требования к личностным характеристикам посредника и его компетенциям, что нуждается в пристальном внимании и детальном изучении.

Целью данного исследования являются сравнение представлений об образе успешного медиатора у студентов, обучающихся на психологических и юридических факультетах, а также анализ того, как эти представления связаны с личностными особенностями студентов. Для реализации данной цели исследования была выдвинута **гипотеза**, согласно которой существуют различия в представлениях об образе успешного медиатора у респондентов с разной профессиональной принадлежностью.

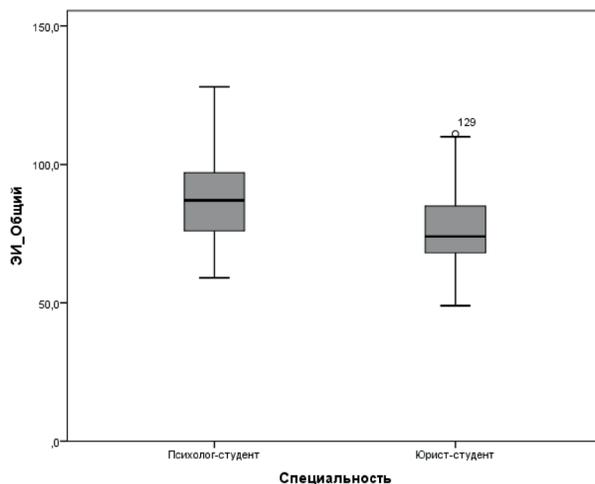


Рис. 1 / Fig. 1. Графическое представление значимых различий между подгруппами студентов по шкале общего эмоционального интеллекта / Graphic representation of significant differences between subgroups of students on the general emotional intelligence Scale

Источник: данные автора.

Методика исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие 129 человек: 1) 67 студентов юридического профиля (студенты юридического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, МИИТ имени Николая II (РУТ)); 2) 62 студента психологического профиля (студенты факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, обучающиеся по специализации «Психология переговоров и разрешение конфликтов»).

Методы исследования. Анкетирование – в исследовании респондентам была представлена специализированная анкета; наблюдение и анализ – участники получили список из 24-х качеств, умений и навыков, важных в работе посредника, который был составлен на основе литературного анализа, (было необходимо оценить образ «успешного медиатора»); психодиагностика – респонденты заполняли и психодиагностические методики:

«Тест описания поведения» К. Томаса [10], опросник «ЭМИн» Д. В. Люсина [6], методику определения переговорного стиля «МОПС» [9].

Результаты и их обсуждение

В рамках данного исследования нами был проведён сравнительный анализ общих представлений о профессии медиатора. Отметим, что хорошо осведомлённых по этой теме студентов-психологов оказалось практически в два раза больше (54,4%), чем осведомлённых студентов-юристов (28,2%). Большинство студентов не знают, хотели бы они связать свою будущую профессию с медиацией: по их мнению, медиаторами должны быть люди, имеющие как юридическое, так и психологическое образование. Вне зависимости от группы респонденты склонны полагать, что деятельность медиатора – это прежде всего призвание.

Нами также был проведён сравнительный анализ индивидуальных личностных характеристик меж-

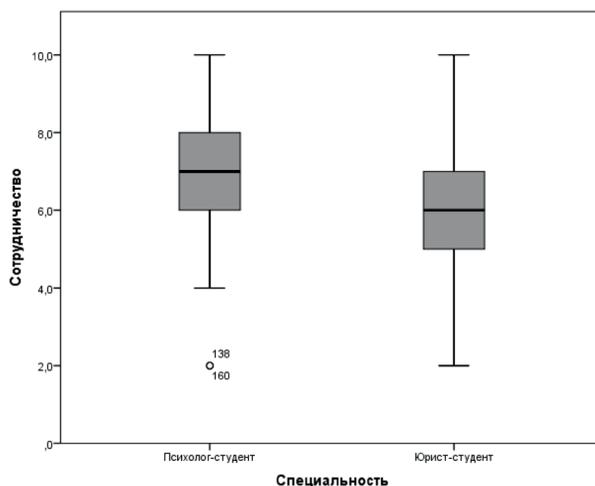


Рис. 2 / Fig. 2. Графическое представление значимых различий между подгруппами студентов по шкале сотрудничества / Graphic representation of significant differences between subgroups of students on the scale of cooperation

Источник: составлено автором.

ду профессиональными группами по данным психодиагностических методик. С помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни было выявлено, что студенты-юристы и студенты-психологи отличаются не только по общему уровню эмоционального интеллекта (рис. 1), но и по другим шкалам опросника «ЭМИн» друг от друга, за исключением показателя шкалы «управление эмоциями» ($p=0,53$).

В связи с этим мы можем предположить, что студенты-психологи могут лучше оценивать и распознавать как собственные эмоции, так и эмоции других людей. Анализ данных, полученных на основе методики «МОПС», показал, что студенты-психологи в большей степени ориентированы на интегративный стиль ведения переговоров, а студенты-юристы – на дистрибутивный ($\chi^2=10,629$ при $p=0,005$). Последний стиль обозначает нацеленность на достижение индивиду-

ального результата при ориентации на собственные интересы в противовес интегративному стилю, означающему стремление к достижению общего результата, ориентацию на партнёра по переговорам [9]. Сравнение данных результатов методики «Тест описания поведения» К. Томаса в двух группах показало, что респонденты выбирают отличные друг от друга стратегии поведения в конфликтной ситуации, а именно: студенты-юристы в большей степени ориентированы на стратегию соперничества и избегания, а студенты-психологи – на стратегию сотрудничества ($p=0,01$), когда все участники конфликта приходят к соглашению, удовлетворяющему интересы двух сторон (рис. 2). Аналогичные данные по выборке студентов-психологов были получены в исследовании М. В. Донцовой [4].

В работе стоит отметить и позиции ряда исследователей, которые отмечают особую роль эмоционального

интеллекта в рамках переговорной деятельности: средний и высокий уровни эмоционального интеллекта могут быть связаны с выбором модели сотрудничества как стиля поведения в конфликтной ситуации [2], а также с ориентацией на интегративный стиль при ведении переговоров [3].

Основная гипотеза исследования проверялась на основе анализа результатов, полученных респондентами при оценке особенностей личности предполагаемого образа «успешного медиатора» согласно представленному списку качеств, умений и навыков. На основе оценки количественной выраженности исследуемых критериев было получено, что студенты-психологи и студенты-юристы расходятся в некоторых позициях, но при этом они одинаково низко оценивают качества, связанные с интуицией, нестандартным мышлением и эрудированностью. Студенты-психологи выше оценивают следующие утверждения: умение обозначить проблему ($p=0,02$), психологическую устойчивость ($p=0,014$), умение работать с информацией ($p=0,07$), самоконтроль ($p=0,031$). В свою очередь, студенты-юристы выше оценивают способность расположить к себе ($p=0,014$). Можно предположить, что студенты-психологи предъявляют медиатору более высокие требования, в отличие от студентов-юристов.

Дополнительно в подгруппе студентов-психологов был проведён факторный анализ с помощью метода главных компонент (вращения Варимакс), состоящего из 24 критериев, характерных для образа «успешного» медиатора, который свидетельствует в пользу выделения восьми содержательных компонент, объясняющих 72,67% дис-

персии ответов респондентов. Первая (14,069%) и вторая (11,875%) компоненты, объясняющие наибольший процент дисперсии, являются наиболее согласованными. Сточки зрения содержательной интерпретации, мы можем полагать, что в подгруппе студентов-психологов в работе успешного посредника важны в первую очередь интеллектуальные (умение работать с информацией, умение прогнозировать) и когнитивные группы качеств (хорошая память, внимательность, наблюдательность), а также способности в области саморегуляции. В третью (9,396%) компоненту попали утверждения, связанные с репутацией и беспристрастностью, а в четвёртую (8,874%) вошли умения и способности, связанные с эмоциональным интеллектом. Объединить остальные факторы по содержательным критериям удалось не полностью. Выделенные компоненты слабо связаны между собой ($r = -0,07-0,08$, $p < 0,05$).

В свою очередь, в подгруппе студентов-юристов факторный анализ методом главных компонент результатов оценки данного списка критериев, характерных для посредника, свидетельствует в пользу выделения семи содержательных компонент, объясняющих 70,2% дисперсии ответов респондентов. Первая (16,532%) компонента, объясняющая наибольший процент дисперсии, является наиболее согласованной. Содержательная оценка данного фактора показывает, что в него вошли коммуникативные качества (коммуникабельность, умение аргументировать, способность расположить к себе, умение слушать), а также способности в области управления эмоциональным состоянием. Объединить осталь-

ные факторы согласно содержательным критериям удалось не полностью. Выделенные компоненты слабо связаны между собой ($r = -0,16-0,14, p < 0,05$).

Выводы

Исследование показало, что среди студентов-психологов число осведомлённых о профессии медиатора в два раза выше, чем среди студентов-юристов. В данном случае причиной этого является в первую очередь то, что в рамках специализации «Психология переговоров» факультета психологии МГУ, студенты которой были опрошены, теме «Медиация» уделяется специальное внимание как в области теории, так и при отработке практических кейсов, но очевидно, что его недостаточно. Было выявлено, что образ «успешного» медиатора пока сформирован не полностью, однако студенты-психологи дают более дифференцированный портрет посредника, выделяя в первую очередь качества, связанные с личным самоконтролем и анализом конфликтной ситуации, а студенты-

юристы отдают предпочтение коммуникативным качествам, подчёркивая, что в работе важна благоприятная атмосфера. В результате исследования нами также были получены данные, согласно которым можно отметить, что студенты-психологи обладают средним и высоким уровнями эмоционального интеллекта, ориентированы на интегративный стиль ведения переговоров и на модель поведения в конфликте, связанную с сотрудничеством, что свидетельствует о высоком потенциале при работе посредником. Таким образом, мы полагаем, что в первую очередь нужно обратить внимание на процесс обучения молодых специалистов технологиям посредничества в рамках вуза [1], а не на их профессиональную ориентацию, потому что именно благодаря такому посредничеству складывается не только образ профессионала, но и формируются соответствующие компетенции.

*Статья поступила
в редакцию 05.04.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллаhverдова О. В. Медиация как социально-психологический феномен // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. № 6. С. 151–159.
2. Вышквыркина М. А. Стратегии поведения в конфликте студентов с разным уровнем эмоционального интеллекта // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6 (7). С. 1–9.
3. Гасимов А. Ф. Индивидуальные характеристики личности как предикторы прогнозирования хода предстоящих переговоров // Вестник Московского государственного областного университета. 2019. № 4. С. 104–118.
4. Донцова М. В. Конфликтные стратегии студентов-психологов // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 7 (75). С. 192–196.
5. Иванова Е. Н., Петрова Н. В. Обучение медиации как проблема // Конфликтология. 2017. № 12 (3). С. 219–234.
6. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика, 2006. №4. С. 3–22.
7. Молотников А. Е. Медиация // Медиация. Новый подход к разрешению конфликтов (дайджест): практическое издание. Пермь: Ресурс, 2009. С. 79–85.
8. Молотников А. Е. Просто хорошая практика // Медиация и право, посредничество и примирение. 2007. № 4 (6). С. 46–51.

9. Солдатова Г. У., Гасимов А. Ф. Разработка и апробация методики оценки переговорного стиля (МОПС) // *Экспериментальная психология*. 2019. Т. 12. № 3. С. 92–104.
10. Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) // *Психологические тесты: в 2 т. Т. 2* / под. ред. А. А. Карелина. М.: Владос, 2001. С. 69–77.
11. Халецкая Т. М. Должен ли медиатор быть юристом? // *Актуальные проблемы современных форм защиты прав и свобод человека и гражданина: материалы Международной научно-практической конференции, 23–24 марта 2017 г.* Новгород: Изд-во Новгородского государственного университета, 2017. С. 507–511.
12. Elfenbein H. Individual Differences in Negotiation // *Current Directions in Psychological Science*. 2015. Vol. 24 (2). P. 131–136.
13. Kelly E. J., Kaminskiene N. Importance of emotional intelligence in negotiation and mediation // *International Comparative Jurisprudence*. 2016. Vol. 2 (1). P. 55–60.
14. Mehrl M., Bohmelt T. How mediator leadership transitions influence mediation effectiveness // *Conflict Management and Peace Science*. 2021. Vol. 38 (1). P. 45–62.
15. Raines S., Pokhrel S. K., Poitras J. Mediation as a Profession: Challenges That Professional Mediators Face // *Conflict Resolution Quarterly*. 2013. Vol. 31 (1). P. 79–97.

REFERENCES

1. Allakhverdova O. V. [Mediation as a socio-psychological phenomenon]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta* [Saint Petersburg University Bulletin], 2007, no. 6, pp. 151–159.
2. Vyshkvyrkina M. A. [Behavior strategies in conflict of students with different levels of emotional intelligence]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The world of science. pedagogy and psychology], 2019, no. 6 (7), pp. 1–9.
3. Gasimov A. F. [Individual personality characteristics as predictors of predicting the course of upcoming negotiations]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of the Moscow Region State University], 2019, no. 4, pp. 104–118.
4. Dontsova M. V. [Conflict strategies of psychologists-students]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Tomsk State University Bulletin], 2009, no. 7 (75), pp. 192–196.
5. Ivanova E. N., Petrova N. V. [Teaching mediation as a problem]. In: *Konfliktologiya* [Conflictology], 2017, no. 12 (3), pp. 219–234.
6. Lyusin D. V. [A new technique for measuring emotional intelligence: the Emin questionnaire]. In: *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], 2006, no. 4, pp. 3–22.
7. Molotnikov A. E. [Meditation]. In: *Mediatsiya. Novyi podkhod k razresheniyu konfliktov (daidzhest)* [Meditation: A new approach for conflict solving]. Perm Resurs Publ., 2009, pp. 46–51.
8. Molotnikov A. E. [Just a good practice]. In: *Mediatsiya i pravo, posrednichestvo i primireniye* [Mediation and law, mediation and conciliation], 2007, no. 4 (6), pp. 46–51.
9. Soldatova G. U., Gasimov A. F. [Development and testing of the methodology for assessing the negotiation style (MOBI)]. In: *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 2019, vol. 12, no. 3, pp. 92–104.
10. [Test of the description of the behavior of K. Thomas (adaptation by N. V. Grishina)]. In: Karelin A. A., ed. *Psikhologicheskie testy* [Psychological tests], 2001, vol. 2, pp. 69–77.
11. Khaletskaya T. M. [Should a mediator be a lawyer]. In: *Aktual'nye problemy sovremennykh form zashchity prav i svobod cheloveka i grazhdanina: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 23–24 marta 2017 g.* [Problems of Modern Forms of Human Rights and Freedom Security: materials of the International Scientific and Practical Conference, March 23–24, 2017]. Novgorod, Novgorodsky gosudarstvenny universitet Publ., 2017,

pp. 507–511.

12. Elfenbein H. Individual Differences in Negotiation. In: *Current Directions in Psychological Science*, 2015, vol. 24 (2), pp. 131–136.
13. Kelly E. J., Kaminskiene N. Importance of emotional intelligence in negotiation and mediation. In: *International Comparative Jurisprudence*, 2016, vol. 2 (1), pp. 55–60.
14. Mehrl M., Bohmelt T. How mediator leadership transitions influence mediation effectiveness. In: *Conflict Management and Peace Science*, 2021, vol. 38 (1), pp. 45–62.
15. Raines S., Pokhrel S. K., Poitras J. Mediation as a Profession: Challenges That Professional Mediators Face. In: *Conflict Resolution Quarterly*, 2013, vol. 31 (1), pp. 79–97.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ветлинская Мария Викторовна – аспирант, инженер кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: m.vetlinskaya@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Mariya V. Vetlinskaya – Postgraduate student, engineer; Department of the Psychology of Person; Lomonosov Moscow State University;
e-mail: m.vetlinskaya@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Ветлинская М. В. Роль психологического и юридического образования при формировании образа медиатора // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 39–47.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-39-47

FOR CITATION

Vetlinskaya M. V. Role of psychological and legal education in mediator image formation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2021, no. 3, pp. 39–47.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-39-47

УДК 316.624.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-48-63

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДОЛГОВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КОНФЕССИЙ

Гагарина М. А.

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
125993, г. Москва, Ленинградский пр-т, д. 49, Российская Федерация*

*Институт психологии Российской академии наук
129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Выявить различия в готовности брать, давать в долг и возвращать его у представителей разных религиозных конфессий. Определить связь характеристик долгового поведения с особенностями морально-нравственной оценки поведения и убеждениями у мусульман, православных христиан и агностиков.

Процедура и методы. «Опросник долгового поведения», опросник «Социальные аксиомы» (Social Axioms Survey – SAS) М. Бонда и К. Леонга в адаптации А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой, «Опросник моральных оснований» (Moral Foundations Questionnaire – MFQ) Дж. Хайдта в адаптации О. А. Сычева. Выборка № 1: 85 мусульман (35 мужчин, 50 женщин) в возрасте от 17 до 57 лет; $M=35,3$; $SD=8,2$. Выборка № 2: 85 православных христиан (41 мужчина, 44 женщины) в возрасте от 18 до 55 лет; $M=37,6$; $SD=8,0$. Выборка № 3: 85 агностиков (48 мужчин, 37 женщин) в возрасте от 16 до 58 лет; $M=38,6$; $SD=9,4$.

Результаты. Достоверных различий по готовности давать, брать в долг и возвращать его между представителями разных религиозных конфессий получено не было. Основное отличие православных христиан от других респондентов – наличие связей всех характеристик долгового поведения с лояльностью к группе. Отличие мусульман от других респондентов – наличие связи социального цинизма и отказа от одалживания. Отличие агностиков от респондентов, имеющих религиозные убеждения, – отсутствие связи между верой в вознаграждение усилий с избеганием заимствования и готовностью к исполнению обязательств, и наличие связи избегания одалживания со сложностью социального мира.

Теоретическая и/или практическая значимость. Исследование вносит вклад в понимание особенностей долгового поведения у представителей разных религиозных конфессий и может быть использовано для выработки подхода по профилактике девиантного долгового поведения у жителей разных федеральных округов России.

Ключевые слова: долг, долговое поведение, религиозные конфессии, моральные основания, социальные аксиомы

Благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 19-29-07463.

COMPARATIVE ANALYSIS OF DEBT BEHAVIOR OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT RELIGIOUS DENOMINATIONS

M. Gagarina^{1,2}

*Financial University, under the Government of the Russian Federation
49, Leningradsky pr, Moscow 125993, Russia*

Institute of Psychology, RAS

13-1, Yaroslavskaya ul., Russian Academy of Sciences, Moscow 129366, Russia

Abstract

Aim. To identify differences in the willingness to borrow and repay debt from representatives of different confessions. To determine the relationship between the characteristics of debt behavior with the characteristics of moral foundations and social axioms among Muslims, Orthodox Christians and agnostics.

Methodology. “Debt Behavior Questionnaire”, “Social Axioms” Survey (SAS) by M. Bond and K. Leung, adapted by A.N. Tatarko and N.M. Lebedeva, “Moral Foundations Questionnaire” (MFQ) by J. Haidt, adapted by O.A. Sychev. Sample 1: 85 Muslims (35 men, 50 women) aged 17 to 57; $M = 35.3$; $SD = 8.2$. Sample 2: 85 Orthodox Christians (41 men, 44 women) aged 18 to 55; $M = 37.6$; $SD = 8.0$. Sample 3: 85 agnostics (48 men, 37 women) aged 16 to 58; $M = 38.6$; $SD = 9.4$.

Results. Significant differences in the willingness to lend, borrow and repay debts between representatives of different religious denominations were not found. The main difference between Orthodox Christians and other respondents is the presence of correlation between all characteristics of debt behavior and loyalty to the group. What distinguishes Muslims from other respondents is the connection between social cynicism and avoidance of lending. The difference between agnostics and respondents with religious convictions is the lack of a link between belief in rewarding efforts with avoidance of borrowing and willingness to fulfill obligations, and the presence of a link between avoidance of lending and the complexity of the social world.

Research implications. The study contributes to understanding of the peculiarities of debt behavior among representatives of different religious denominations and can be used to develop an approach for the prevention of deviant debt behavior among residents of different federal districts of Russia.

Keywords: debt, debt behavior, religious denominations, moral foundations, social axioms

Acknowledgments. The work was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research (project no. 19-29-07463).

Введение

Необходимость учёта не только финансовых факторов, но и духовной культуры, традиций и верований в развитии экономики указывают разные авторы [7]. Понятие «долг» по своему содержанию является одновременно категорией как экономического (денежный долг, заём), так и морально-

го (долг как обязанность) сознания [1]. Ряд зарубежных авторов приводит результаты исследований, подтверждающих влияние принадлежности к религиозному сообществу на поведение в сфере кредитования на уровне отдельных домохозяйств [19], организаций [15; 20; 22] и целых регионов [12; 20]. При этом некоторые авторы указы-

вают на то, что при принятии финансовых решений имеет значение факт религиозной приверженности вообще, а не конкретная конфессиональная принадлежность [12]. В целом религиозная приверженность связывается с двумя взаимосвязанными формами поведения: 1) меньшим риском [14, 18, 21, 23, 25]; и 2) меньшим участием в сомнительной деятельности [16, 22, 24]. Возможным объяснением такого поведения может быть то, что большинство религий учат своих последователей быть скромными в финансовых стремлениях, ставить духовное участие выше денежной выгоды и полагаться на Бога в поисках помощи во времена финансовых и других трудностей. Более того, для религиозных людей полезность денежной выгоды, которая требует финансовых рисков, может заменить полезность духовных усилий. Вместе эти понятия могут объяснить, почему религиозность предсказывает консерватизм в принятии финансовых решений [9; 12]. Религиозная вера положительно связана с установками, способствующими экономическому росту, и эти убеждения могут влиять на воздействие стрессовых потрясений на благополучие, изменив ценность, которую человек придаёт такому потрясению [19]. То же самое можно сказать и о домохозяйствах. Те домохозяйства, которые вовлечены в религиозные организации, влияющие на их убеждения, отношения и ценности, меньше подвержены влиянию скачков доходов на потребление [17].

Поскольку банки ценят характеристики, присущие религиозным людям, независимо от конфессиональной принадлежности (неприятие риска, честность и справедливость), то и

фирмы, расположенные в более религиозных регионах и, следовательно, подчиняющиеся тем же социальным нормам, получают более выгодные условия по ссудам от банковских кредиторов [20]. Банки в более религиозных областях являются менее уязвимыми к кризисам за счёт того, что они имеют более низкие риски ввиду менее агрессивного наращивания своих сбережений, держания более безопасных портфелей активов, в меньшей степени зависящих от непроцентного дохода, который имеет тенденцию быть более рискованным, и ввиду предоставления более низких стимулов для принятия риска ключевыми руководителями. Основным каналом негативной связи между местной религиозностью и принятием риска банками является влияние религии на неприятие риска местными жителями. В частности, авторы обнаружили, что негативное влияние местной религиозности на банковский риск сильнее среди банков, для которых более важны местные инвесторы и руководители. Эти результаты предполагают, что местная религиозность связана с более высоким неприятием риска и финансовым консерватизмом местных инвесторов и менеджеров, чьи предпочтения влияют на культуру риска местных банков [12].

На территории России живут представители разных национальностей и разных конфессий. Изучение долгового менталитета россиян, понимаемого как «интегральная характеристика людей определённой культуры, позволяющая описать своеобразие видения ими отношений заимствования, одалживания и исполнения обязательств и объяснить специфику их реагирования в таких ситуациях» [1,

с. 36], побудило нас к изучению различий в готовности брать, давать в долг и возвращать его между россиянами с разными религиозными убеждениями. Предпосылкой предположения о наличии таких различий послужили расхождения, описанные ниже.

Сущность *исламской экономики* значительно отличается от западной. Вся исламская экономика основывается на религиозных принципах, прописанных в священном Коране и хадисах. Например, основополагающим принципом является запрет на ростовщичество (риба). Коран порицает все его формы, как предоставление займы под процент, так и взятие [5]. Следовательно, существуют различия и в функционировании институтов: традиционные коммерческие банки предлагают кредиты частным лицам, бизнесу и правительственным учреждениям, а для исламских банков не приемлемы классические условия для вкладчиков и заёмщиков, такие как плата банком процентов или сбор процентных сумм [4]. Однако взять деньги в долг в мусульманском банке можно. Эта схема называется «мурабаха» и работает так: «банк сам приобретает недвижимость или другие товары, а потом продаёт их в рассрочку клиенту с заранее оговорённой наценкой. Её размер определяется затратами, которые понёс банк при покупке имущества для своего клиента»¹. Существует ряд сложностей с введением в России исламских банков или отдельных окон в обычных банках, так как эти услуги

не пользуются популярностью из-за своей высокой стоимости, отсутствия квалифицированных специалистов, отсутствия единых признанных стандартов функционирования и нормативно-правовой базы и др. [6]. По данным НАФИ, представленным в 2015 г., только 12% российских мусульман готовы пользоваться услугами банков, работающих по законам шариата, следует из опроса Национального агентства финансовых исследований (НАФИ), опубликованного 4 декабря. Большинство из тех, кто не заинтересован в исламском банкинге, не видят в нём необходимости. Опрошенные либо не хотят менять свой банк, либо не видят преимуществ. На это указал 41% тех, кто не готов пользоваться исламским банкингом. Ещё 33% попросту не обладают информацией о таких услугах.

Ряд публикаций описывает влияние ислама на финансовые решения на уровне руководства организации [15; 22], банков [23] и семейного бизнеса [22]. В целом, исламское финансирование рассматривается как рецепт снижения бизнес-рисков и финансовых кризисов [см.: 24], а также стимулирования конкурентоспособности [25] с помощью принципа этической и осмотрительной бизнес-модели с упором на финансовую устойчивость. В исследовании, опирающемся на данные из Пакистана, представлены убедительные доказательства того, что процент дефолтов по исламским займам составляет менее половины показателя дефолтов по обычным займам [13].

В *православных* текстах тоже большое внимание уделено теме долга. Долг есть образ и подобие греха, а взятие кредитов рассматривается как дей-

¹ Стогней А., Краснова А. Кредит по шариату. Нужен ли в России исламский банкинг? // РБК: [сайт]. URL: <https://www.rbc.ru/news/paper/2015/12/07/56bc8a8b9a7947299f72b7e6>. (дата обращения: 01.07.2021).

ствие, продиктованное тщеславием. Человеку предписывается бояться долгов, как он боится рабства. Взятое же в долг следует отдавать¹. В Евангелие есть упоминание о дающих в долг: «Просящему у тебя дай, и от хотящего занять у тебя не отвращайся»².

Предположительно и мусульмане, и православные христиане будут в меньшей степени готовы брать в долг и в большей степени готовы исполнять обязательства, чем люди, не относящие себя к определённой конфессии и не ограниченные в своём поведении религиозными догмами. Готовность же давать в долг будет более выражена у православных христиан, чем у двух других групп респондентов.

Поскольку религия представляет собой систему коллективных представлений об устройстве мира, выполняет адаптивную функцию и придаёт существованию определённый свыше смысл [9], мы предположили, что у представителей разных религиозных конфессий характеристики долгового поведения будут связаны с разными ценностями и представлениями о мире.

Методология исследования

Цель. Выявить различия в готовности брать, давать в долг и возвращать его у представителей разных религиозных конфессий. Определить связь характеристик долгового поведения с особенностями морально-нравственной оценки поведения и пред-

ставлениями о мире у мусульман, православных христиан и агностиков.

Гипотезы исследования. 1. У респондентов, имеющих религиозные убеждения, будут наблюдаться более низкая готовность брать в долг, и большая готовность исполнять обязательства по сравнению с агностиками. 2. Православные христиане будут в большей степени готовы давать в долг, чем другие респонденты. 3. У православных христиан, мусульман и агностиков характеристики долгового поведения будут связаны с разными ценностями и представлениями о мире.

Процедура и методы. Для оценки готовности к заимствованию, одалживанию и исполнению обязательств нами применялся «Экспресс-опросник долгового поведения», включающий три шкалы: 1) «Избегание–принятие долгов» – высокие баллы по шкале соответствуют избеганию заимствования, а низкие – готовности брать в долг; 2) «Долговая рациональность–нерациональность» – высокие баллы по шкале соответствуют готовности исполнять долговые обязательства, как существующие, так и потенциальные, низкие – баллы соответствуют оправданию неисполнения обязательств; 3) «Осуждение–терпимость» к должникам – высокие баллы соответствуют избеганию одалживания и осуждению заёмщиков, а низкие – готовности давать деньги в займы [2].

Для измерения ценностных ориентаций использовался «Опросник моральных оснований» (Moral Foundations Questionnaire – MFQ) Дж. Хайдта в адаптации О. А. Сычева. Эта концепция предполагает существование пяти базовых составляю-

¹ См.: Ткачёв А. Долги // Православие. ru. URL: <https://pravoslavie.ru/121150.html> (дата обращения: 01.07.2021).

² Евангелие от Матфея 5: 42.

щих сферы морали, которые выступают в качестве критериев нравственной оценки поступков и событий: 1) забота о других; 2) справедливость; 3) уважение к авторитетам; 4) лояльность к своей группе; 5) следование нормам чистоты и святости [10].

Третий опросник, применяемый нами в работе, – опросник «Социальные аксиомы» (Social Axioms Survey – SAS) М. Бонда и К. Леонга в адаптации А. Н. Татарко и Н. М. Лебедевой [11]. Отличие социальных аксиом от ценностей состоит в том, что они не содержат в себе оценки, отражают не желаемое состояние, а констатацию существующих, по мнению человека, связей между явлениями в мире. Исследования М. Бонда и К. Леонга позволили им выделить пять основных групп социальных аксиом, в которых закрепляются и передаются представления о мире: 1) социальный цинизм; 2) награда за приложенные усилия; 3) социальная сложность; 4) контроль судьбы; 5) религиозность.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета программ SPSS Statistics v. 22. Для сравнения групп применялся U-критерий Манна-Уитни, для определения взаимосвязей между переменными – коэффициент корреляции Спирмена.

Респонденты. Всего нами был опрошен 3021 житель пяти федеральных округов Российской Федерации, из них 49% – женщины, 51% – мужчины. Опрос проводился на платной основе, с использованием платформы «Anketolog.ru» и панели респондентов ОМІ при участии и финансовой поддержке Ассоциации Российских Банков. Основанием для отбора респондентов из этой выборки послужил

вопрос «Считаете ли Вы себя верующим человеком, и, если да, какую веру Вы исповедуете?», предполагающий выбор из следующих вариантов: 1) не считаю себя верующим человеком; 2) я верю в Бога, но конкретную религию не исповедую; 3) христианство, православие; 4) христианство, православие старого обряда (староверы); 5) христианство, католицизм; 6) христианство, протестантизм; 7) ислам; 8) буддизм; 9) иудаизм; 10) другое; и 11) затрудняюсь ответить.

Результаты приведены в табл. 1.

Первоначальный замысел исследования предполагал сравнение православных христиан, православных протестантов, мусульман, буддистов и агностиков, однако окончательное решение принималось на основании полученного количества респондентов-сторонников определённой конфессии, позволяющего провести сравнение.

Из общей выборки нами были отобраны 85 мусульман, и проведено описание выборки. Возраст: от 17 до 57 лет; $M=35,3$; $SD=8,2$. Пол: 35 мужчин, 50 женщин. Опыт долгового поведения: 50 человек (25 мужчин и 25 женщин) имеют займы. Виды долгов у участников были различными: у 11 человек – автокредит, у 16 человек – ипотека, у 41 – потребительский кредит, у 12 – займы у друзей и родственников и у 3 человек – займы в МФО. Вопрос предполагал множественный выбор, поэтому общая сумма превышает общее количество заёмщиков. К тому же 14 человек имеют просроченные платежи по займам.

Из выборки православных христиан ($N=1473$) случайным образом были отобраны 85 человек – в SPSS

Таблица 1 / Table 1

Соотношение респондентов, исповедующих разные религиозные убеждения в общей выборке / The ratio of respondents with different religious beliefs in the total sample

Считаете ли Вы себя верующим человеком, и, если да, какую веру Вы исповедуете?	Частота	Проценты
Не считаю себя верующим человеком	689	22,8
Я верю в Бога, но конкретную религию не исповедую	515	17,0
Христианство, православие	1473	48,7
Христианство, православие старого обряда (староверы)	19	0,6
Христианство, католицизм	16	0,5
Христианство, протестантизм	31	1,0
Ислам	85	2,8
Буддизм	17	0,6
Иудаизм	2	0,1
Другое	56	1,9
Затрудняюсь ответить	118	3,9
Всего	3021	100,0

были сгенерированы несколько наборов данных и отобран наиболее близкий по возрасту к набору из участников-мусульман. Возраст испытуемых: от 18 до 55 лет; $M=37,6$; $SD=8,0$. Пол: 41 испытуемый – мужчина, 44 – женщины. Опыт долгового поведения: 60 человек (29 мужчин, 31 женщина) имеют займы. Виды долгов: у 9 человек – автокредит, у 18 – ипотека, у 45 – потребительский кредит, у 13 – образовательный кредит, у 4 – заём в МФО и ещё у 4 человек – заём в кредитном потребительском кооперативе. 11 человек имеют просроченные платежи по займам.

Из общей выборки *агностиков* ($N=689$) случайным образом были отобраны 85 человек, процедура была аналогична отбору православных христиан. Возраст: от 16 до 58 лет; $M=38,6$; $SD=9,4$. Пол: 48 мужчин, 37 женщин. 53 человека (31 мужчина и 22 женщины) имеют опыт займов. У 7 чело-

век – автокредит, у 14 – ипотека, у 46 – потребительский кредит, у 13 – заём у друзей и знакомых, у 4 – заём в МФО и ещё у 2 человек – заём в кредитном потребительском кооперативе. 18 человек имеют просроченные платежи по займам.

Результаты

Сравнение представителей разных религиозных конфессий по долговому поведению. Три подгруппы респондентов: мусульман, православных христиан и агностиков – по 85 человек в каждой, отобранные из репрезентативной по городскому населению России выборки, близкие по возрасту, соотношению полов, оказались близки и по опыту долгового поведения: наличию, типам займов и просроченных платежей. Уже на этом этапе анализа возникли предпосылки для отклонения выдвинутой гипотезы и уточнения (в будущих исследованиях)

Таблица 2 / Table 2

Описательная статистика результатов «Экспресс-опросника долгового поведения» для представителей разных религиозных конфессий / Descriptive statistics of the results of the “Debt Behavior Questionnaire” for representatives of different religious denominations

Шкалы опросника	Агностики (N=85)		Христианство, православие (N=85)		Ислам (N=85)	
	М	SD	М	SD	М	SD
Рациональность долгового поведения	23,7	4,0	24,7	3,4	24,2	3,6
Избегание долгов	16,2	3,5	16,5	2,7	16,0	2,9
Осуждение заёмщиков	11,4	3,3	11,2	3,3	11,9	2,7

Таблица 3 / Table 3

Описательная статистика результатов «Экспресс опросника долгового поведения» для представителей разных религиозных конфессий, имеющих опыт заёмного поведения / Descriptive statistics of the results of the “Debt behavior Questionnaire” for representatives of different religious denominations with borrowing experience

Шкалы опросника	Агностики (N=53)		Христианство, православие (N=60)		Ислам (N=50)	
	М	SD	М	SD	М	SD
Рациональность долгового поведения	24,0	4,4	24,9	3,5	24,4	3,5
Избегание долгов	15,7	3,8	16,4	2,5	15,5	2,8
Осуждение заёмщиков	11,1	3,3	11,4	3,2	11,8	2,4

как религиозной идентичности, так и вопросов по долговому поведению. Далее мы провели попарное сравнение указанных групп респондентов по результатам «Опросника долгового поведения». Описательная статистика приведена в табл. 2.

Достоверных различий (U-критерий; $p < 0,50$) при попарном сравнении получено не было. Православные отличаются от агностиков по исполнению обязательств только на уровне тенденции (U-критерий; $p = 0,70$).

Отсутствие различий в общей выборке побудило провести попарное сравнение только представителей ре-

лигиозных конфессий, имеющих опыт заимствования. Описательная статистика результатов приведена в табл. 3.

Однако различий между заёмщиками, имеющими различные религиозные убеждения, тоже не было выявлено. То есть, мусульмане, православные христиане и люди, не верящие в Бога, имеют одинаковую готовность брать долг, давать в долг и исполнять долговые обязательства, следовательно выдвинутые нами первая и вторая гипотеза не подтвердились. Объяснением отсутствия различий между людьми, оценивающими себя как мусульман, православных и агностиков, может

быть *степень выраженности их религиозной идентичности*, которая, по мнению ряда авторов, имеет сложную структуру [3, 8]. Например, в работе М. В. Ефремовой показано, что «чем выше выраженность религиозной идентичности (у христиан), тем меньше значимость денег, ниже уровень активности в удовлетворении экономических потребностей, негативней отношение к конкуренции <...> выраженность религиозной идентичности у студентов-мусульман связана с удовлетворённостью жизнью, прогнозом роста материального благосостояния в будущем, позитивным представлением о росте своего благосостояния за последние два года, удовлетворением потребительских интересов, удовлетворённостью материальным благосостоянием» [3, с. 94]. То есть, простая категоризация на основании только одного вопроса не является достаточной, поскольку не отражает глубины религиозных убеждений. Связь параметров религиозной идентичности и долгового поведения требует дальнейшего изучения и может быть хорошей перспективой данной работы.

Значение может иметь и *тип займа*, который мы не учли. Так, по данным, описанным в зарубежных исследованиях, наиболее ревностные мусульмане могут получать только исламские займы, верующие среднего уровня могут смешивать обычные и исламские займы, что выступает достаточно частым явлением [14]. При этом *уровень риска по исламским займам* одного и того же заёмщика, получающего как обычные, так и исламские займы от одного и того же банка, составляет лишь *одну пятую* от уровня риска обычных займов, т. е. тот же заёмщик с меньшей

вероятностью не выполнит обязательства по исламскому, чем по обычному кредиту [13].

Взаимосвязи готовности к заимствованию, одалживанию и исполнению долговых обязательств с моральными основаниями и социальными аксиомами у представителей разных религиозных конфессий. Хотя первая и вторая гипотезы не подтвердились, мы предположили, что должны быть различия в ценностях и представлениях о мире, связанных с долговым поведением. То есть, одни и те же взгляды на заимствование, одалживание и исполнение обязательств у представителей разных религиозных конфессий имеют разные основания и связаны с различными представлениями о мире и ценностными ориентациями, обусловленными религиозными взглядами. Для проверки этой гипотезы нами был проведён корреляционный анализ характеристик долгового поведения и шкал опросников «Моральные основания» и «Социальные аксиомы». Результаты будут отдельно представлены для заимствования (табл. 4), исполнения долговых обязательств (табл. 5) и одалживания (табл. 6).

Общими для всех групп респондентов являются достоверные корреляции избегания заимствования в связи с моральными основаниями: заботой, справедливостью, чистотой, святостью и социальной аксиомой о социальной сложности мира – т. е. независимо от религиозных убеждений, чем выше понимание сложности человеческой природы, ценность справедливости, сопереживания и чистоты, тем выше избегание заимствования, и наоборот.

Таблица 4 / Table 4

Связь избегания заимствования с моральными основаниями и социальными аксиомами у представителей разных религиозных конфессий (r-Спирмена) / The correlaton of avoidance of borrowing with moral foundations and social axioms among representatives of different religious denominations, (Spearman's correlation coefficients)

Шкалы опросников MFQ и SAS / шкала «избегание долгов» экспресс-опросника д.п.	Агностики	Православные	Мусульмане
Шкала заботы (MFQ)	0,2*	0,4***	0,2*
Шкала справедливости (MFQ)	0,3**	0,3**	0,49***
Шкала лояльности (MFQ)	0,1	0,3*	0,0
Шкала уважения к авторитетам (MFQ)	0,1	0,2	0,1
Шкала чистоты и святости (MFQ)	0,4***	0,3**	0,5***
Религиозность (SAS)	0,0	0,1	0,0
Социальный цинизм (SAS)	0,4***	-0,1	0,4***
Вера в вознаграждение усилий (SAS)	0,2	0,3**	0,2*
Контроль судьбы (SAS)	-0,1	-0,1	0,0
Социальная сложность (SAS)	0,3**	0,3*	0,4***

Примечание: здесь и далее * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; жирным шрифтом выделены корреляции, отличающиеся у групп респондентов.

Различия заключаются в следующем. У православных христиан и мусульман избегание заимствования напрямую связано с верой ввиду вознаграждения усилий, связанных с представлением о том, что мир справедлив, и сегодняшние усилия приводят к успеху в будущем. Данная связь не характерна для агностиков.

У агностиков и мусульман избегание заимствования связано с представлением о порочности человеческой природы и несправедливости социального мира, что не характерно для православных христиан.

У православных, в отличие от мусульман и агностиков, избегание заимствования связано с моральным основанием – лояльностью к своей группе.

Готовность к исполнению долговых обязательств у всех респондентов

положительно связана с ценностью справедливости и чистоты, а также с социальными аксиомами: социальным цинизмом и социальной сложностью, т. е., независимо от религиозных убеждений, чем выше ценятся справедливость и чистота, а также выше убеждение в сложности социального мира, негативный взгляд на человеческую природу и недоверие социальным институтам, тем выше готовность исполнять взятые на себя обязательства.

Различия заключаются в том, что для агностиков и православных, в отличие от мусульман, свойственна прямая связь готовности исполнять обязательства с лояльностью и заботой. Для мусульман и православных христиан, в отличие от агностиков, свойственна прямая связь с верой в вознаграждение усилий.

Таблица 5 / Table 5

Связь исполнения обязательств с моральными основаниями и социальными аксиомами у представителей разных религиозных конфессий (r-Спирмена) / The correlaton of obligation fulfillment with moral foundations and social axioms among representatives of different religious denominations, (Spearman's correlation coefficients)

Шкалы опросников MFQ и SAS / шкала «долговая рациональность» экспресс-опросника д. п.	Агностики	Православные	Мусульмане
Шкала заботы (MFQ)	0,4**	0,5***	0,2
Шкала справедливости (MFQ)	0,5***	0,5***	0,3*
Шкала лояльности (MFQ)	0,3**	0,4***	0,0
Шкала уважения к авторитетам (MFQ)	0,1	0,2	0,0
Шкала чистоты и святости (MFQ)	0,5***	0,5***	0,3**
Религиозность (SAS)	0,0	0,1	0,1
Социальный цинизм (SAS)	0,4***	0,2*	0,4***
Вера в вознаграждение усилий (SAS)	0,2	0,3*	0,2*
Контроль судьбы (SAS)	-0,1	0,1	0,0
Социальная сложность (SAS)	0,5***	0,4***	0,3**

Таблица 6 / Table 6

Связь избегания одалживания с моральными основаниями и социальными аксиомами у представителей разных религиозных конфессий (r-Спирмена) / The correlaton of avoidance of lending with moral foundations and social axioms among representatives of different religious denominations, (Spearman's correlation coefficients)

Шкалы опросников MFQ и SAS / шкала «осуждение заёмщиков» экспресс-опросника д. п.	Агностики	Православные	Мусульмане
Шкала заботы (MFQ)	-0,1	-0,3*	-0,2*
Шкала справедливости (MFQ)	0,0	-0,2	-0,1
Шкала лояльности (MFQ)	-0,1	-0,23*	-0,1
Шкала уважения к авторитетам (MFQ)	0,2	0,1	0,2
Шкала чистоты и святости (MFQ)	-0,0	-0,4**	0,1
Религиозность (SAS)	0,1	0,0	-0,17
Социальный цинизм (SAS)	0,1	0,1	0,3*
Вера в вознаграждение усилий (SAS)	-0,1	0,2	0,0
Контроль судьбы (SAS)	0,1	0,1	0,0
Социальная сложность (SAS)	-0,23*	0,0	0,1

Общих корреляций, свойственных в равной степени представителям всех убеждений, с готовностью предоставлять деньги в долг не выявлено.

Для агностиков одалживание денег другим связано только с пониманием

социальной сложности мира – представлением об изменчивости человека и общества, наличии множества различных вариантов решений одной и той же проблемы, зависимости поведения от ситуации, а не от неизменных правил.

Для православных христиан готовность давать деньги в долг связана с моральными основаниями: заботой (сопереживанием и привязанностью), лояльностью (терпимостью), чистотой и святостью (религиозными нормами).

Для мусульман готовность давать деньги в долг связана с заботой и низким социальным цинизмом.

Обобщая полученные результаты, можно сделать следующие выводы. У всех респондентов независимо от их конфессиональной принадлежности избегание долгов, которое у россиян реализуется не только путём своевременного исполнения обязательств, но и через отказ от заимствования [1], что связано со справедливостью, а именно со стремлением защитить свои интересы, ценностью, поддерживающей этику автономии, связано с чистотой и святостью – той сплавивающей ценностью, включающей запреты на осквернение «священных» объектов и распущенное и развращённое поведение [12]. Моральное основание «уважения к авторитетам» не связано ни с какими характеристиками долгового поведения ни в одной из групп респондентов, что может быть связано с тем, что показатель уважения авторитетов и власти в России низкий. Индивидуализирующая ценность – забота о людях – связана у всех респондентов с избеганием заимствования, у православных и агностиков – с исполнением обязательств, и у православных и мусульман – с готовностью давать в долг. Сплавивающая ценность – лояльность к группе – связана со всеми видами долгового поведения у православных христиан: чем выше лояльность к своей группе, тем выше избегание долгов (меньше случаев за-

имствования и больше случаев исполнения обязательств) и выше готовность давать в долг (меньше случаев избегания одалживания) – и с исполнением обязательств у агностиков; т. е., православные христиане отличаются от других респондентов наличием связи лояльности с избеганием заимствования; мусульмане отличаются от других респондентов отсутствием связи исполнения обязательств с лояльностью. Православные христиане отличаются от других респондентов наличием обратной связи избегания одалживания и ценностей лояльности к группе, чистоты и святости. Респонденты, имеющие религиозные убеждения, отличаются от агностиков наличием связи между ценностью заботы о людях и избеганием одалживания.

Социальные аксиомы – религиозность, указывающая на существование сверхъестественных сил и благотворную, исцеляющую функцию религиозной веры, и контроль судьбы, предписывающий веру в то, что все события в жизни predeterminedены, что существуют разные способы влиять на свою судьбу, не связаны ни с какими характеристиками долгового поведения ни у одной из групп респондентов. Социальный цинизм, представляющий собой убеждения о том, что социум приносит людям только зло, что люди окружены враждебными, эгоистичными и властными индивидами, группами и институтами, притесняющими и подавляющими их [11], оказался связан с избеганием заимствования агностиками и мусульманами, исполнением обязательств всеми респондентами и отказом давать в долг у мусульман. Одной из причин большого количества взаимосвязей может яв-

ляться высокий показатель социально-го цинизма в России [12]. Социальная сложность, понимаемая и как наличие множества разных способов достижения результатов, и как оценка противоречивости человеческого поведения как вполне обычного, положительно связана с отказом от заимствования, готовностью к исполнению обязательств у всех групп респондентов и с отказом от одалживания у агностиков.

Заключение

При сравнении характеристик долгового поведения у респондентов с разными религиозными убеждениями достоверных различий выявлено не было. Сходства и различия были обнаружены при анализе связей характеристик долгового поведения с представлениями о мире и ценностными ориентациями. Основное отличие православных христиан от других респондентов – наличие связей всех характеристик долгового поведения

с лояльностью к группе. Отличие мусульман от других респондентов проявляется в наличии связи социального цинизма с отказом от одалживания. Отличие агностиков от респондентов, имеющих религиозные убеждения, – это отсутствие связи между верой, предполагающей вознаграждение усилий, и избеганием заимствования и готовностью к исполнению обязательств, и наличие связи избегания одалживания со сложностью социального мира. Полученные данные могут быть использованы для усовершенствования программ по профилактике девиантного долгового поведения и повышению финансовой и долговой грамотности.

В качестве перспектив исследования следует отметить изучение связи долгового поведения и выраженности религиозной идентичности.

*Статья поступила
в редакцию 15.07.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Гагарина М. А. Долговой менталитет личности: экономико-психологическое исследование. М.: ИПРАН, 2021. 275 с.
2. Гагарина М. А., Падун М. А. Экспресс-опросник долгового поведения: разработка и валидизация // Психологические исследования. 2021. Т. 14. № 78. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n78/1921-gagarina78.html> (дата обращения: 01.07.2021).
3. Ефремова М. В. Влияние религиозной идентичности на экономические установки и представления россиян // Альманах современной науки и образования. 2010. № 10. С. 90–95.
4. Исламские финансовые институты и исторические особенности их зарождения / С. Д. Галиуллина, М. Г. Бреслер, А. Р. Сулейманов, В. В. Галиуллина // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2018. № 3 (25). С. 50–57.
5. Кулиев Э. Р. Коран: перевод смыслов / под ред. Э. Р. Кулиева, Р. Ф. Абаскулиева, А. З. Мусаева, А. А. Касима, С. М. Захарна. 6-е изд., испр. М.: Умма, 2007. С. 59–60.
6. Рябченко Л. И. Перспективы развития исламского банкинга в России // Вестник университета. 2018. № 9. С. 140–146. DOI: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2018-9-140-146>
7. Смирнова К. Л. Религия и экономика: к проблеме соотношения в пространстве российской культуры // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2012. № 5. С. 188–192.

8. Соколовская И. Э. Психологический феномен идентичности религиозной молодёжи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 3. С. 82–88.
9. Соколовская И. Э. Феномен религиозности в контексте психологических теорий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 2. С. 36–46.
10. Сычев О. А., Протасова И. Н., Белоусов К. И. Диагностика моральных оснований: апробация русскоязычной версии опросника MFQ // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15. № 3. С. 88–115. DOI: 10.21702/rpj.2018.3.5
11. Татарко А. Н., Лебедева Н. М. Разработка и апробация сокращённой версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 96–110. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160110>
12. Adhikari B. K., Agrawal A. Does local religiosity matter for bank risk-taking? // Journal of Corporate Finance. 2016. Vol. 38. P. 272–293. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcorpfin.2016.01.009>
13. Baele L., Farooq M., Ongena S. Of religion and redemption: Evidence from default on Islamic loans // Journal of Banking & Finance. 2014. Vol. 44. P. 141–159. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2014.03.005>
14. Boone J. P., Khurana I. K., Raman K. K. Religiosity and tax avoidance // Journal of the American Taxation Association. 2013. Vol. 35. P. 53–84.
15. Brahmana R. K., You H. W. Do Muslim CEOs and Muslim stakeholders prefer Islamic debt financing? [Электронный ресурс] // Global Finance Journal. 2021. URL: <https://doi.org/10.1016/j.gfj.2021.100625> (дата обращения: 01.07.2021).
16. Callen J. L., Fang X. Religion and Stock Price Crash Risk // Journal of Financial and Quantitative Analysis. 2015. Vol. 50. P. 169–195.
17. Dehejia R., DeLeire T., Luttmer E. F. P. Insuring consumption and happiness through religious organizations // Journal of Public Economics. 2007. Vol. 91. Iss. 1–2. P. 259–279. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2006.05.004>.
18. Family-firm risk-taking: Does religion matter? / F. Jiang, Z. Jiang, K. A. Kim, M. Zhang // Journal of Corporate Finance. 2015. Vol. 33. P. 260–278.
19. Guiso L., Sapienza P., Zingales L. People's opium? Religion and economic attitudes // Journal of Monetary Economics. 2003. Vol. 50. P. 225–282.
20. He W., Hu M. (R.). Religion and bank loan terms // Journal of Banking & Finance. 2016. Vol. 64. P. 205–215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2015.12.005>
21. Hilary G., Hui K. W. Does religion matter in corporate decision making in America? // Journal of Financial Economics. 2009. P. 455–473.
22. Hooy C. W., Ali R. Does a Muslim CEO matter in Shariah-compliant companies? Evidence from Malaysia // Pacific-Basin Finance Journal. 2017. Vol. 42. P. 126–141.
23. How J. C., Karim M. A., Verhoeven P. Islamic financing and bank risks: The case of Malaysia // Thunderbird International Business Review. 2005. Vol. 47 (1). P. 75–94.
24. Kayed R. N., Hassan M. K. The global financial crisis and Islamic finance // Thunderbird International Business Review. 2011. Vol. 53 (5). P. 551–564.
25. Noussair C. N., Trautmann S. T. G. van de Kuilen, Vellekoop N. Risk aversion and religion // Journal of Risk and Uncertainty. 2013. Vol. 47. P. 165–183.

REFERENCES

1. Gagarina M. A. *Dolgovoj mentalitet lichnosti: ekonomiko-psihologicheskoe issledovanie* [Debt mentality of personality: economic and psychological research]. Moscow, IPRAN Publ., 2021. 275 p.

2. Gagarina M. A., Padun M. A. [Rapid Debt Behavior Questionnaire: Design and Validation]. In: *Psichologicheskiye issledovaniya* [Psychological Issues], 2021, vol. 14, no. 78. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2021v14n78/1921-gagarina78.html> (accessed: 01.07.2021).
3. Efremova M. V. [The influence of religious identity on the economic attitudes and perceptions of Russians]. In: *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya* [Almanac of modern science and education], 2010, no. 10, pp. 90–95.
4. Galiullina S. D., Bresler M. G., Sulejmanov A. R., Galiullina V. V. [Islamic financial institutions and historical features of their origin]. In: *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika* [USPTU Bulletin. Science, education, economics. Series: Economics], 2018, no. 3 (25), pp. 50–57.
5. Kuliev E. R. *Koran: perevod smyslov* [Koran: translations of meanings]. Moscow, Umma Publ., 2007, pp. 59–60.
6. Ryabchenko L. I. [Prospects for the development of Islamic banking in Russia]. In: *Vestnik universiteta* [Bulletin of University], 2018, no. 9, pp. 140–146. DOI: <https://doi.org/10.26425/1816-4277-2018-9-140-146>
7. Smirnova K. L. [Religion and Economics: on the Problem of Correlation in the Space of Russian Culture]. In: *Vestnik Yuzhno-Rossijskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta (NPI). Seriya: Social'no-ekonomicheskie nauki* [Bulletin of the South Russian State Technical University (NPI). Series: Social-economic sciences], 2012, no. 5, pp. 188–192.
8. Sokolovskaya I. E. [The psychological phenomenon of the identity of religious youth]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psichologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences], 2012, no. 3, pp. 82–88.
9. Sokolovskaya I. E. [The phenomenon of religiosity in the context of psychological theories]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psichologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences], 2014, no. 2, pp. 36–46.
10. Sychev O. A., Protasova I. N., Belousov K. I. [Diagnostics of moral grounds: testing the Russian-language version of the MFQ questionnaire]. In: *Rossijskij psichologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Bulletin], 2018, vol. 15, no. 3, pp. 88–115. DOI: [10.21702/rpj.2018.3.5](https://doi.org/10.21702/rpj.2018.3.5)
11. Tatarko A. N., Lebedeva N. M. [Development and testing of an abridged version of the methodology “Social Axioms” by M. Bond and K. Leung]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and Historical Psychology], 2020, vol. 16, no. 1, pp. 96–110. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160110>
12. Adhikari B. K., Agrawal A. Does local religiosity matter for bank risk-taking? // In: *Journal of Corporate Finance*, 2016, vol. 38, pp. 272–293. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcorpfin.2016.01.009>
13. Baele L., Farooq M., Ongena S. Of religion and redemption: Evidence from default on Islamic loans. In: *Journal of Banking & Finance*, 2014, vol. 44, pp. 141–159. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2014.03.005>
14. Boone J. P., Khurana I. K., Raman K. K. Religiosity and tax avoidance. In: *Journal of the American Taxation Association*, 2013, vol. 35, pp. 53–84.
15. Brahmana R. K., You H. W. Do Muslim CEOs and Muslim stakeholders prefer Islamic debt financing? In: *Global Finance Journal*, 2021. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.gfj.2021.100625>.
16. Callen J. L., Fang X. Religion and Stock Price Crash Risk. In: *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 2015, vol. 50, pp. 169–195.
17. Dehejia R., DeLeire T., Luttmer E. F. P. Insuring consumption and happiness through

- religious organizations. In: *Journal of Public Economics*, 2007, vol. 91, iss. 1–2, pp. 259–279. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeo.2006.05.004>
18. Jiang F., Jiang Z., Kim K. A., Zhang M. Family-firm risk-taking: Does religion matter? In: *Journal of Corporate Finance*, 2015, vol. 33, pp. 260–278.
19. Guiso L., Sapienza P., Zingales L. People's opium? Religion and economic attitudes. In: *Journal of Monetary Economics*, 2003, vol. 50, pp. 225–282.
20. He W., Hu M. (R.). Religion and bank loan terms. In: *Journal of Banking & Finance*, 2016, vol. 64, pp. 205–215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbankfin.2015.12.005>
21. Hilary G., Hui K. W. Does religion matter in corporate decision making in America? In: *Journal of Financial Economics*, 2009, pp. 455–473.
22. Hooy C. W., Ali R. Does a Muslim CEO matter in Shariah-compliant companies? Evidence from Malaysia. In: *Pacific-Basin Finance Journal*, 2017, vol. 42, pp. 126–141.
23. How J. C., Karim M. A., Verhoeven P. Islamic financing and bank risks: The case of Malaysia. In: *Thunderbird International Business Review*, 2005, vol. 47 (1), pp. 75–94.
24. Kaye R. N., Hassan M. K. The global financial crisis and Islamic finance. In: *Thunderbird International Business Review*, 2011, vol. 53 (5), pp. 551–564.
25. Noussair C. N., Trautmann van de Kuilen S. T. G., Vellekoop N. Risk aversion and religion. In: *Journal of Risk and Uncertainty*, 2013, vol. 47, pp. 165–183.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гагарина Мария Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент департамента психологии и развития человеческого капитала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; ассоциированный научный сотрудник Института психологии РАН;
e-mail: MGagarina224@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7812-7875>

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Maria A. Gagarina – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Department of Psychology and human capital development, Financial University under the Government of the Russian Federation; Associate Research Assistant, Institute of Psychology RAS;
e-mail: MGagarina224@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7812-7875>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гагарина М. А. Сравнительный анализ долгового поведения у представителей различных религиозных конфессий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 48–63.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-48-63

FOR CITATION

Gagarina M. A. Comparative analysis of debt behavior of representatives of different religious denominations. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 48–63.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-48-63

УДК

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-64-75

ЖИЗНЕННЫЕ ПЛАНЫ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Шульга Т. И.

*Московский государственный областной университет
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская
Федерация*

Аннотация

Цель. Изучить жизненные планы подростков 12–16 лет.

Процедура и методы. В исследовании принимали участие 130 подростков 12–16 лет, разделённые на две группы – «подростки» и «старшие подростки». Исследование проводилось с помощью 6 методик: «Золотой возраст» Р. Заззо, «Оценивание пятилетних интервалов» А. А. Кроник, «Сочинение на тему “Мои жизненные планы”», «Индивидуальная социальная ситуация развития» И. А. Николаевой, «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» М. Цукерман и авторская анкета «Представление о риске».

Результаты. В подростковом возрасте образы будущего и жизненные планы отличаются тем, что они ориентированы на результат, а не на процесс его развития: подросток может очень живо, в деталях, представлять своё будущее общественное положение, не задумываясь над тем, что для этого нужно сделать. Поведение подростков отличается потребностью видеть себя непременно выдающимся, великим, совершать героические и рискованные поступки. В работе выявлено, что подростки понимают, что такое рискованное поведение и каковы причины, приводящие к реализации желаний, получению удовольствия от совершённых поступков, но не осознают последствий такого поведения.

Теоретическая и/или практическая значимость. Раскрыты возможности построения жизненных планов в данном возрасте и уровень склонности подростков к рискованному поведению: они приводят к мысли о том, что подросткам необходимо наполнять свободное время эмоционально-насыщенными событиями.

Ключевые слова: жизненные планы, склонность к риску, образ реального и идеального будущего, девиантное поведение

LIFE PLANS OF ADOLESCENTS AS A FACTOR OF DEVIANT BEHAVIOR PREVENTION

T. Shulga

*Moscow Region State University
24 Veri Voloshinoy ul., Mytichshi 141014, Moscow Region, Russian Federation*

Abstract

Aim is to study the life plans of teenagers aged 12–16 years.

Methodology. The study involved 130 adolescents aged 12–16 years, divided into two groups – adolescents and older adolescents. The study was conducted using 6 methods: “The Golden Age” by R. Zazzo, “Evaluation of five-year intervals” by A. A. Kronik, «An essay on “My life plans”», “Individual social situation of development” by I. A. Nikolaeva, “Self-assessment of propensity to extreme risky behavior” by M. Zuckerman and the author’s questionnaire “Idea about risk”.

Results. In adolescence the difference between the ideas about future and life is in that they are focused on the result, and not on the process of its development: a teenager can very vividly, in detail, imagine his future social position, without thinking about what should be done for this. The behavior of teenagers is characterized by the need to see themselves as certainly outstanding, great, to perform heroic and risky actions. The understanding of risky behavior and the reasons that lead to the realization of desires, getting pleasure from the committed actions, but not awareness of the consequences of such behavior is revealed.

Research implications. The possibilities of building life plans at this age, the tendency of adolescents to risky behavior, which leads to the need of filling their free time with emotionally rich events, are revealed.

Keywords: life plans, inclination to risk, image of a real and ideal future, deviant behavior

Введение

Проблема построения жизненных планов на будущее в подростковом возрасте представляет интерес для многих исследователей [1]. В психологии к исследованиям становления временной и событийной собственной организации жизненного пути подростков, особенностей их социализации, социальной ситуации развития и ценностных ориентаций, которые определяют линию их поведения и сферу жизнедеятельности, психологи обращаются достаточно часто. Исследователи поведения и жизни подростков рассматривают образ будущего как фактор механизма регуляции поведения [7; 11].

В современном мире актуализируются сложности в развитии подростков, связанные с ростом нестабильности взаимоотношений в группах, проявлений тревоги и страха будущего. Современный подросток оказался перед необходимостью определения

своего места в обществе и формирования собственной идентичности. Наряду с проблемными моментами жизни, по данным исследований подросткового возраста, в ряду модных тенденций выделяются «самосовершенствование» и «саморазвитие» в сфере любых увлечений, жажда признания и успеха, ожидание похвалы за любое действие во взрослой жизни, социальная популярность, которые можно реализовать [4].

По мнению отечественных и зарубежных исследователей, именно регулирующее значение процесса планирования своего поведения позволяет предотвратить асоциальное поведение и немотивированные поступки в подростковом возрасте [5; 7; 9; 11].

Отечественные психологи отмечают, что отсутствие у подростков направленности на решение задач своего будущего может приводить к потере учебной мотивации, снижению успева-

емости, смещению интересов в область развлечений и потребления, когнитивным искажениям, к неспособности принимать ответственность за результаты своей жизни и последствия совершённых проступков [2, 15, 10, 18].

Е. И. Головаха считает, что характеристика будущего осуществляется человеком любого возраста по отдельным составляющим. Одной из них является рассмотрение перспективы как области отражения человеком мира, как пространства и самореализации. Жизненная перспектива как интегративное понятие объединяет ценностные ориентации, жизненные цели и планы. Именно построение жизненной перспективы подразумевает составление жизненных планов, этапов достижения целей, а также рефлексия смысла реализации поставленных целей для своего будущего [2].

Следует выделить основу изменения будущего современных подростков и старшеклассников, приводящую к особым жизненным планам. По мнению исследователей, изменение жизненных целей и планов связано с тем, что у подростков «выше уровень культурного капитала, измеряемого косвенно уровнем образования родителей» [9, с. 65]. У отцов и матерей уровень высшего образования заметно отличается в сторону увеличения и достигает до 40%. При этом при различии в культурном капитале человеческий капитал подрастающего поколения также увеличивается необходимостью получения высшего образования [9, с. 66]. Затягивается взросление молодёжи, связанное с получением не только одного высшего образования, но и второго. Возмужание подростков также затягивается, т. к. если раньше

психологи считали возраст 12–16 лет подростковым, то теперь ставят новую границу – 18 лет, что приводит к удлинению подросткового возраста. По В. В. Радаеву, «остановилось явление акселерации, стала децелерация как противоположный процесс» [9, с. 70]. Подростков и старшеклассников теперь называют «коренными жителями цифрового общества», которые не расстаются с гаджетами и не вылезают из интернета. «Это первое поколение, которое проводит свою жизнь в цифровой среде: информационные технологии фундаментальным образом влияют на то, как они учатся, живут и работают... В целом среди респондентов старше 14 лет доля пользователей Интернета увеличилась за последние годы до 88%» [9, с. 76].

По мнению Л. С. Выготского, жизненные планы являются показателем овладения личностью своим внутренним миром и системой приспособления к действительности как целевой регуляцией нового типа. Следует отметить, что у старшеклассников особо выделяются личностные ресурсы, среди которых главное место занимают волевые качества (целеустремлённость, настойчивость, упорство, ответственность, самостоятельность и т. д.), что свидетельствует о направленности личности на достижение ближайшей или отдалённой цели [11].

Как считают некоторые исследователи, функция регуляции проявляется в том, что психологический образ желаемого будущего и представления о способах его достижения становятся реальным регулятором поведения личности [7; 11; 17].

Жизненные планы современных подростков-старшеклассников в це-

лом направлены на желание продолжать своё обучение в конкретных вузах или в вузе вообще. По данным исследований, более 75% ориентируются в своих жизненных планах на то, что будут обучаться в вузе и получат высшее образование, а до 8% хотели бы продолжить образование за пределами страны [9, 10, 11].

Исследователи выделяют разные аспекты изучения жизненных планов и целей. Одно из направлений исследований (Е. В. Каменева, В. И. Ковалев, В. Ф. Серенкова) содержит положение о том, что жизненный путь необходимо рассматривать как субъективное восприятие личностью времени собственной жизни, понимая под этим представления человека о собственном прошлом, настоящем, будущем. Это позволяет выявить роль временного аспекта в жизни человека и причины устремлённости в будущее. Данный подход, разработанный Е. И. Головаха и А. А. Кроник, открыл новое направление исследований и позволил авторам определить психологическое время как форму переживания человеком структуры причинных и целевых отношений между событиями его жизненного пути [3].

Другое направление исследований делает акцент на выявление спектра жизненных ситуаций, которые наполняют образ прошлого, настоящего и будущего, что позволяет выявлять причинно-следственные связи целостности восприятия собственной жизни [14; 16].

Исследуя жизненные планы подростков, психологи рассматривают в единстве план и цель. Планы всегда отличаются большей конкретностью представлений, описанием чётких со-

бытий, отношением к ним, рефлексией последствий и т. д. Выделены виды жизненных планов – ближние, дальние, промежуточные и конечные, изменчивые и постоянные и т. д. [1, 10, 12, 15, 18].

Цели же всегда имеют более абстрактные ориентиры, но при этом они предметно определены, например, поступить в вуз, создать семью, найти хорошую работу и т. д., поэтому их характеризуют как идеальные и реальные.

В каждый возрастной период складывается специфическое, неповторимое отношение между подростком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение во многом может определять дальнейший путь развития подростка.

На становление жизненных планов в будущем оказывают влияние ценностные ориентации личности, собственные возможности, поддержка семьи, социального окружения. Подчиняя себе частные, переходящие стремления, ценности могут делать жизненные планы личности конкретными, целенаправленными. Ценностные ориентации могут определять линию поведения и сферу жизнедеятельности личности.

Процедура и методы исследования

С целью изучения жизненных планов подростков проведено исследование, в котором принимали участие 130 обучающихся общеобразовательной организации 12–16 лет, с помощью 6 методик. Было выделено две группы – 1 группа из 63 семиклассников и 2 группа из 67 девятиклассников. Выбор представленных ниже методик

Таблица 1 / Table 1

Содержание жизненных планов у обучающихся двух групп (%) / The content of life plans for students of two groups (%)

Наименование блоков	Частота упоминания в группе 1	Частота упоминания в группе 2
Блок 1. Жизненные планы на ближайшее будущее		
1. Закончить школу	80	83
2. Поступить в ВУЗ	57	63
3. Поступить в колледж	40	20
4. Выбрать профессию	60	80
Блок 2. Отдалённые жизненные планы		
1. Представление о работе и получении профессии	80	83
2. Представление о семье	80	83
3. Приобрести материальные блага	37	27
Блок 3. Неопределённость жизненных планов	10	29

обусловлен тем, что в планировании и оценке жизненных и профессиональных перспектив человек может опираться на представляемые им события и на время их реализации. Для выделения специфики жизненного планирования подростков были подобраны методики, позволяющие определить предполагаемые события будущего и время их реализации. Нами использовались следующие методики: «Золотой возраст» Р. Заззо, «Оценивание пятилетних интервалов» А. А. Кроник, мини-сочинение на тему «Мои жизненные планы», «Индивидуальная социальная ситуация развития» И. А. Николаевой, «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» М. Цукерман, и авторская анкета «Представление о риске».

Для изучения жизненных планов анализировалось мини-сочинение «Мои жизненные планы», в котором обучающиеся описывали планы на ближайшее и отдалённое будущее.

Всего с помощью контент-анализа выявлено 280 упоминаний о планах, из них 126 в сочинениях семиклассников и 154 – девятиклассников. По частоте упоминаний было выделено три блока: блок 1 включал жизненные планы на ближайшее будущее, блок 2 – на отдалённое будущее и блок 3 – неопределённость жизненных планов. Результаты представлены в табл. 1.

Анализ показал, что у 1 группы подростков планы на ближайшее будущее определённые, но в их сочинениях меньше слов, которые характеризуют жизненные планы как на ближайшее будущее, так и на отдалённое, что может говорить о недостаточно осмысленном построении планов и их важности. Подростки 2 группы чаще и больше используют упоминания как о ближайших жизненных планах, так и об отдалённых планах будущего. Это может свидетельствовать о том, что они уже строят жизненные планы и осознают их значение в своей жизни.

Таблица 2 / Table 2

Различия между возрастом и жизненными планами подростков двух групп (t-критерий Стьюдента) / Differences between age and life plans for students of two groups (Student's t-criterion)

Возраст и жизненные планы	Критерии		
	T	df	значимость
Психологический возраст	-0,880	58	0,383
Показатель реализации жизни	-2,493	58	0,016**
Золотой возраст	-5,672	58	0,000**
Показатель срока жизни	-2,133	58	0,037*
Ближайшее будущее	-1,736	58	0,088
Отдалённое будущее	-0,773	58	0,443
Неопределённость будущего	-1,891	58	0,064*

Примечание: различия выявлены при $P < 0.001^{**}$ и при $P < 0.05^*$

Источник: составлено автором.

При этом у подростков 2 группы выявлено больше упоминаний неопределённости жизненных планов. Это можно объяснить в большей степени рефлексией своего будущего, что характерно для этого возраста. Подростки начинают более осознанно строить жизненные планы и осознают расхождения в желаниях и их возможностях, что приводит к некоторому переосмыслению своих планов на будущее. В данной группе подростков планы становятся более реалистичными и часто прагматичными. Результаты показывают, что у подростков выявлено преобладание ориентации на получение высшего образования, как план и цель ближайшего будущего.

Характерная черта старшего подросткового возраста – формирование жизненных планов. С одной стороны, жизненный план возникает в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой подросток, интеграции и иерархизации её мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие

стремления. С другой стороны, идёт процесс конкретизации и дифференциации целей и мотивов. Из мечтаний подростков, в которых всё возможно, из идеала как абстрактного, иногда заведомо недостижимого образца, постепенно вырисовывается более или менее реалистичный, ориентированный на действительность план деятельности.

Жизненный план – явление одновременно социального и этического порядка. Вопросы «Кем быть?» (профессиональное самоопределение) и «Каким быть?» (моральное самоопределение) первоначально, на подростковом этапе развития, не различаются. Достаточно часто подростки (порой и юноши) называют жизненными планами весьма расплывчатые ориентиры и мечты, которые никак не соотносятся с их практической деятельностью. Так, многие старшеклассники на вопрос анкеты «Имеются ли у Вас жизненные планы?» ответили утвердительно, но у большинства эти планы сводились к намерению учиться, заниматься в будущем интересной работой, иметь

верных друзей и много путешествовать, т. е. подросток пытается предвосхитить своё будущее, не задумываясь о средствах его достижения [1, 8, 10, 12].

В подростковом возрасте образы будущего отличаются тем, что они ориентированы на результат, а не на процесс его развития: подросток может очень живо, в деталях, представлять своё будущее общественное положение, не задумываясь над тем, что для этого нужно сделать. Отсюда и характерная завышенность уровня притязаний, потребность видеть себя непременно выдающимся, великим, совершать героические и рискованные поступки.

В магистерской работе Н. И. Жильцовой, выполненной под нашим руководством, в изучении подростков данных групп было обращено внимание на их рискованные увлечения. При изучении склонности к риску и оценке уровня потребности личности в новых ощущениях различного рода использовалась методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» М. Цукермана [14]. Он описал модель поведения, связанную со склонностью к поиску впечатлений, данный фактор определил как «потребность в различных новых впечатлениях и переживаниях и стремление к физическому социальному риску ради этих впечатлений». Методика связана со склонностью к эмоциональному риску, отражающему активные физические действия и асоциальное поведение.

Для изучения понимания риска и готовности к риску у подростков двух групп, а также для изучения разности их взглядов на риск и социальные аспекты жизни нами (совместно с Н. И. Жильцовой) была разработана

авторская анкета на понимание риска подростками, которая направлена на выявление риска и отношения к нему в социальной жизни, взаимоотношений с семьёй и сверстниками, направленных на поддержку проявления риска и его последствий¹.

Результаты исследования

Результаты исследования показали, что подростки двух групп имеют следующее представление о риске: «когда ты делаешь то, что тебе запрещают», «возможность отрицательного воздействия на человека», «действия, которые ведут за собой угрозу жизни и нарушение закона», «поведение, при котором вырабатывается адреналин», «когда люди совершают действия, которые не всегда оправдывают результат», также встречаются представления, отличающиеся от общей картины, например: «дважды посмотри, прежде чем прыгнуть», «риск – это значит прыгнуть с обрыва, расправляя крылья в полёте», «риск – это наступление неблагоприятных событий», «риск – это когда ты домой с прогулки приходишь на час позже, хотя тебе мама дала сказала, когда ты должен вернуться»².

Таким образом, подростки имеют достаточно чёткие взгляды по поводу риска, но при этом могут демонстрировать рискованное поведение, не задумываясь над тем, как оно может изменить их жизненные планы, их будущее.

¹ Жильцова Н. И. Взаимосвязь представлений о риске и готовности к риску подростков и старших школьников: ВКР (магистерская диссертация). Мытищи, 2020. 87 с.

² Жильцова Н. И. Взаимосвязь представлений о риске и готовности к риску подростков и старших школьников: ВКР (магистерская диссертация). Мытищи, 2020. 87 с.

Таблица 3 / Table 3

Взаимосвязь готовности к риску и причин рискованного поведения у подростков / The relationship between risk readiness and the causes of risky behavior in adolescents)

	Поиск острых ощущений	Непереносимость однообразия	Поиск новых впечатлений	Неадаптивное стремление к трудностям
Готовность к риску	0,66*	0,147*	0,031	0,324*

Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь склонности к риску и причин рискованного поведения (2 группа) / The relationship between inclination to risk and the causes of risky behavior (2nd group)

	Поиск острых ощущений	Непереносимость однообразия	Поиск новых впечатлений	Неадаптивное стремление к трудностям
Готовность к риску	0,268*	0,439*	0,089	0,088

Причинами рискованного поведения подростки 1 группы считают ситуации в семье и влияние друзей – по 26%; в 13% – сверстников и родственников; 26% – одиночество; 42% признали, что виноваты сами; 6% считают, что ничего не является причиной такого поведения; и 3% утверждают, что не совершают рискованных поступков. При этом у 81% опрошенных есть друзья, которые совершают рискованные поступки. Важным моментом является для подростков возможность обсудить своё рискованное поведение и его последствия: 42% подростков могут обсуждать проблемы с друзьями; 32% – с членами семьи. Подростки находят поддержку в совершении рискованных поступков: в 55% они сами справляются с ситуацией риска и не ищут поддержки со стороны; 13% советуется с родителями для принятия решения; 23% получают поддержку от друзей (табл. 3).

Подростки 2 группы считают причинами рискованного поведения сле-

дующее: в 20% случаев – ситуации в семье; 12% – влияние друзей; 6% – сверстники; 3% – родственники; 23% – одиночество. Определили виновных так: 59% признали, что виноваты сами; 6% винят во всём обстоятельства; 3% не смогли определить причину рискованных поступков. В данной группе у 91% подростков есть друзья, которые совершают рискованные поступки. Возможность обсудить последствия рискованного поведения в данной группе такова: 70% могут обсуждать проблемы с друзьями; 53% – с членами семьи; 15% – со сверстниками. Они в 68% сами справляются с ситуацией риска и не ищут поддержки со стороны; 9% советуются с родителями для принятия решения; 26% получают поддержку от друзей (табл. 4).

Выявлено, что готовность к риску у подростков положительно коррелирует с поиском острых ощущений, непереносимостью однообразия и неадаптивным стремлением к трудностям, но при этом корреляция имеет

тенденцию к различию с поиском новых впечатлений.

Выявлено, что готовность к риску у подростков 2 группы положительно коррелирует с поиском острых ощущений, непереносимостью однообразия, но при этом корреляция менее выражена с неадаптивным стремлением к трудностям и поиском новых впечатлений¹.

Выводы

Таким образом, выявлено, что готовность к риску у подростков двух групп положительно коррелирует с поиском острых ощущений, непереносимостью однообразия. Подростки могут быть предрасположены к чрезвычайным происшествиям, отличаться гипертимностью, приоритетом к многообразию событий, новых действий, что приводит не только к готовности рисковать, но и к совершению рискованных действий.

Успешная социализация, предусматривающая включённость в жизнь, подразумевает принятие ценностей подростками и реальное повседневное участие в жизни в соответствии с ценностями и планами на будущее. Именно это побудило нас обратиться к изучению становления жизненных планов в подростковом возрасте. В результате исследования выявлено, что подростки строят свои чаще всего идеальные планы на будущее, мало соотносимые с реальной жизнью, во многом соответствующие планам сверстников, друзей. Поскольку настоящая жизнь подростков, по их мне-

нию, мало насыщена интересными событиями, они склонны к рискованным действиям.

Продлённость жизни в подростковом возрасте во времени неизбежным образом включает в его идентичность представления о будущем, которые приобретают всё более существенное значение [1]. Будущее выступает в роли субъективного психологического пространства, в котором потребности человека подвергаются когнитивной переработке в цели и поведенческие проекты [2].

Жизненные планы подростков о будущем не отличаются конкретным содержанием, они описываются как желаемое будущее, в котором центральное место занимают образование, счастливая семья, профессиональный успех. Мы предполагаем, что подростки используют эти абстрактные образы, т. к. они усваивают представление о семье бессознательно, наблюдая за жизнью собственных родителей, друзей, но при этом не рефлексируя свои цели. Можно предположить, что далеко не во всех семьях принято специально разговаривать с подростками о том, как они представляют себе своё будущее и как его достичь, вместе с подростками выстраивать их жизненные проекты, помогая реализовать цели и планы на будущее.

Перспектива исследования заключается в том, чтобы продолжить изучение условий для совершения выбора построения собственной траектории жизни в подростковом и старшем школьном возрасте, что, по мнению К. А. Абульхановой-Славской (1991), требует рассмотрения и формулирования альтернативы, обдумывания достижений и потерь, к которым может

¹ Жильцова Н. И. Взаимосвязь представлений о риске и готовности к риску подростков и старших школьников: ВКР (магистерская диссертация). Мытищи, 2020. 87 с.

привести каждый выбор, оценивания уже совершённых поступков и планирования будущих.

Для профилактики девиантного поведения нужно учитывать, что чаще всего подростки задумываются о своём будущем и начинают строить планы, общаясь со значимыми взрослыми, друзьями или сверстниками. Современные подростки, которые являются «жителями интернета», расширяют свои представления о жизненных планах с помо-

щью всемирной сети. Положительное влияние СМИ и интернета в том, что они делают доступной информацию об альтернативных вариантах действий. При этом подростки могут использовать информацию, не принятую в их среде, и некоторые возможности иных альтернатив, например, образование или заработок онлайн и т. д.

*Статья поступила
в редакцию 03.08.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочавер А. А., Жилинская А. В., Хломов К. Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 31–38. DOI: 10.17759/jmfp.2016050204
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. Киев: Наук. думка, 1988. 142 с.
3. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2008. 267 с.
4. Григорьева М. Ю. Динамика идентичности как фактор социализации подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2019. 28 с.
5. Гурина О. Д. Ксенофобия и девиантное поведение у подростков и молодёжи: обзор отечественных исследований // Психология и право. 2017. Т. 7. № 3. С. 97–109.
6. Гурина О. Д. Психологические факторы ксенофобного поведения у подростков: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 40–45.
7. Моросанова В. И., Филиппова Е. В. От чего зависит надёжность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.
8. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового возраста. СПб.: Питер, 2018. 380 с.
9. Радаев В. Миллениалы: как меняется российское общество. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 224 с.
10. Рождественская Н. А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков: учебное пособие. М.: Генезис, 2016. 250 с.
11. Шульга Т. И. Некоторые итоги развития воли и волевой регуляции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 13–23.
12. Хломов К. Д. Социальные риски в контексте индивидуальных жизненных траекторий современных подростков // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 109–125. DOI:10.17759/sps.2016070208
13. Цукерман М. Развитие шкалы поиска ощущений // Журнал консалтинговой психологии. 1964. № 28. С. 477–482.
14. Bochaver A. A., Zhilinskaya A. V., Khlomov K. D. Prospects of modern adolescents in the context of life trajectory // Journal of Modern Foreign Psychology, 2016. Vol. 5. № 2. P. 31–38. DOI: 10.17759/jmfp.2016050204
15. Das T. K., Teng B. S. The risk – based view of trust: a conceptual framework // Journal of Business and Psychology. 2004. № 19 (1). P. 85–116.

16. Kilday J. E., Ryan A. M. Personal and collective perceptions of social support: implications for classroom engagement in early adolescence // *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 58. P. 163–174.
17. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. P. 1–26.
18. Wong K. F. E. The role of risk in making decisions under escalation situations // *Applied Psychology International Review*. 2005. № 54 (4). P. 584–607.

REFERENCES

1. Bochaver A. A., Zhilinskaya A. V., Hlomov K. D. [Perspectives of modern adolescents in the context of a life trajectory]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Modern Foreign Psychology], 2016, vol. 5, no. 2, pp. 31–38. DOI: 10.17759/jmfp.2016050204
2. Golovaha E. I. *Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodyozhi* [Life perspective and professional self-determination of youth]. Kiev, Nauk. Dumka Publ., 1988. 142 p.
3. Golovaha E. I., Kronik A. A. *Psihologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of personality]. Moscow, Smysl Publ., 2008. 267 p.
4. Grigor'eva M. Yu. *Dinamika identichnosti kak faktor socializacii podrostkov: dis. ... kand. psihol. nauk* [Dynamics of identity as a factor of teenager'sociality: abstract of PhD thesis in Psychological science]. Moscow, 2019. 28 p.
5. Gurina O. D. [Xenophobia and deviant behavior in adolescents and young people: a review of domestic studies]. In: *Psihologiya i pravo* [Psychology and Law], 2017, vol. 7, no. 3, pp. 97–109.
6. Gurina O. D. [Psychological factors of xenophobic behavior in adolescents: foreign studies]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Modern Foreign Psychology], 2018, vol. 7, no. 4, pp. 40–45.
7. Morosanova V. I., Filippova E. V. [What determines the reliability of students' actions at the exam]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of Psychology], 2019, no. 1, pp. 65–78.
8. Rajs F., Doldzhin K. *Psihologiya podrostkovogo vozrasta* [Psychology of teenager's age]. St. Petersburg, Piter Publ., 2018. 380 p.
9. Radaev V. *Millenialy: kak menyaetsya rossijskoe obshchestvo* [Millennials: how Russian society is changing]. Moscow, Izd. dom Vyshej shkoly ekonomiki Publ., 2019. 224 p.
10. Rozhdestvenskaya N. A. *Deviantnoe povedenie i osnovy ego profilaktiki u podrostkov* [Deviant behavior and the basics of its prevention in adolescents]. Moscow, Genezis Publ., 2016. 250 p.
11. Shul'ga T. I. [Some results of will development and volitional regulation]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences]. 2020, no. 1, pp. 13–23.
12. Hlomov K. D. [Social risks in the context of individual life trajectories of modern adolescents]. In: *Social'naya psihologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, vol. 2, no. 2, pp. 109–125. DOI: 10.17759/sps.2016070208
13. Cukerman M. [Development of the scale of the search for sensations]. In: *Zhurnal konsaltingovoj psihologii* [Consulting Psychology Magazine], 1964, no. 28, pp. 477–482.
14. Bochaver A. A., Zhilinskaya A. V., Khlomov K. D. Prospects of modern adolescents in the context of life trajectory. In: *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no 2, pp. 31–38. DOI: doi:10.17759/jmfp.2016050204

15. Das T. K., Teng B. S. The risk – based view of trust: a conceptual framework. In: *Journal of Business and Psychology*, 2004, no. 19 (1), pp. 85–116.
16. Kilday J. E., Ryan A. M. Personal and collective perceptions of social support: implications for classroom engagement in early adolescence. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2019, vol. 58, pp. 163–174.
17. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*, 2020, pp. 1–26.
18. Wong K. F. E. The role of risk in making decisions under escalation situations. In: *Applied Psychology International Review*, 2005, no. 54 (4), pp. 584–607.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шульга Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: shulgatiana@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatiana I. Shulga – Dr. Sci. (Psychology), Prof., Department of Social Psychology, Moscow Regional State University;
e-mail: shulgatiana@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3584-6087>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Шульга Т. И. Жизненные планы подростков как фактор профилактики девиантного поведения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 64–75.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-64-75

FOR CITATION

Shulga T. I. Life plans of adolescents as a factor of deviant behavior prevention. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 64–75.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-64-75

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

УДК 159.9.07

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-76-85

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ ШКОЛЬНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СО СПОСОБНОСТЬЮ К САМОКОНТРОЛЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Булаев Д. Ю., Сахарова Т. Н.

Московский педагогический государственный университет

119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1, Российская Федерация

Аннотация

Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязи школьной успеваемости со способностью к самоконтролю у младших школьников.

Процедура и методы. Первым этапом стало определение среднего балла успеваемости школьников. Вторым этапом – изучение самоконтроля младших школьников с помощью методики «Продолжи узор» Т. А. Буяновой в модификации Г. Ф. Кумариной. Далее нами была осуществлена статистическая обработка – был проведён корреляционный анализ связи уровня самоконтроля школьников с их школьной успеваемостью.

Результаты. Значимая положительная связь была найдена между уровнем самоконтроля младших школьников и школьной успеваемостью. Чем выше уровень выраженности самоконтроля, тем выше успеваемость учащегося.

Теоретическая и/или практическая значимость. На основании полученных данных могут быть разработаны рекомендации по повышению самоконтроля младших школьников, а значит, и уровня их успеваемости.

Ключевые слова: самоконтроль, субъективный контроль, когнитивное развитие, школьная успеваемость, младшие школьники

STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE AND SELF-CONTROL ABILITY IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

D. Bulaev, T. Sakharova

Moscow State Pedagogical University

1 Malaya Pirogovskaya ul., building 1, 119991 Moscow, Russian Federation

© СС ВУ Булаев Д. Ю., Сахарова Т. Н., 2021.

Abstract

Aim of the study was to investigate the relationship between academic performance and the self-control ability of primary schoolchildren.

Methodology. The first step was to determine the average grade of schoolchildren. The second stage was the study of self-control of primary schoolchildren using the method "Continue the pattern" by T. A. Buyanova modified by G. F. Kumarina. Further, we carried out statistical processing – the correlation analysis of the relationship between the level of self-control of primary schoolchildren and their academic performance.

Results. A significant positive relationship was found between the level of self-control of primary schoolchildren and their academic performance. The higher self-control primary schoolchildren have, the higher academic performance they are characterized by.

Research implications. Based on the data obtained, recommendations can be developed to improve primary schoolchildren's self-control, and the level of their academic performance.

Keywords: self-control, subjective control, self-control ability, cognitive development, school performance, primary schoolchildren

Введение

В современном динамичном мире с постоянно меняющимися условиями существования человеку необходимо обладать набором определённых личностных характеристик, которые смогут обеспечить эффективную адаптацию и продуктивное функционирование. Одной из таких характеристик является самоконтроль [14, р. 1079]. Существуют разные подходы к определению рассматриваемого понятия. В целом можно выделить следующие виды самоконтроля: самоконтроль как часть структуры деятельности (Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Г. С. Никифоров), самоконтроль как двойная система (W. Hofmann, M. Friese, F. Strack), самоконтроль над импульсами, эмоциями и поведением (B. Emmons, L. Moore, I. Toner, P. Maszk, N. G. Eisenberg, I. K. Guthrie), самоконтроль и когнитивный контроль (S. Scherbaum, S. Frisch, A. Holfert, D. O'Hora, M. Dshemuchadse), самоконтроль в социально-когнитивной теории (А. Бандура), самоконтроль

в когнитивной теории (Ф.Н. Кафнер, Д. Мейхенбаум), самоконтроль в теории «истощения эго» (Р.Ф. Баумейстер).

Если рассматривать самоконтроль в широком смысле, «...данный конструкт представляет собой способность человека к контролю собственного поведения, мыслей и эмоций» [18, р. 325]. Д. Б. Эльконин в рамках отечественной теории деятельности предлагает следующее определение самоконтроля: «...самоконтроль представляет собой действие, которое заключается в сопоставлении воспроизводимого действия и его результата с образцом через предварительный образ» [10, с. 117]. Отечественный психолог П. Я. Гальперин придерживался мнения о том, что «...самоконтроль представляет собой сознательное регулирование и планирование деятельности, базирующееся на анализе изменений, происходящих в предмете труда и позволяющих достичь поставленной цели» [4, с. 89]. Учёный предлагал рассматривать три компонента в структуре самоконтроля: 1) волевой компонент – возможность осуществления

волевого усилия для достижения цели, 2) процессуальный компонент – совершение деятельности разными способами, 3) мотивационный компонент – желание и готовность овладевать новыми умениями [4].

В данной работе мы рассматриваем способность к самоконтролю как часть эмоционального интеллекта. Так, Д. Гоулман в своей теории эмоционального интеллекта предлагает определять самоконтроль как «... способность человека управлять собственными эмоциональными реакциями через осознание своих эмоций, чтобы остаться позитивным и гибким» [5, с. 379]. Основоположник теории отложенного удовольствия как составляющей самоконтроля У. Мишел придерживается мнения о том, что самоконтроль представляет собой когнитивный навык, и человек, владеющий им, сам выбирает, в каких ситуациях применять его, а в каких – нет.

Способность к самоконтролю развивается у личности поэтапно, начиная с момента рождения ребёнка [3]. В течение жизни на развитие самоконтроля человека оказывают влияние различного рода факторы, в число которых входят когнитивные, личностные, физиологические, средовые и социальные факторы [7; 16]. Особенно важным для развития самоконтроля периодом выступает младший школьный возраст, поскольку «...именно в этом возрасте начинается процесс школьного обучения ребёнка» [2, с. 70]. Чтобы добиться успехов в обучении, ученику нужно научиться контролировать свои действия, соотнося их с требованиями школы. Внешний контроль со стороны взрослого, который определяет рамки поведения

младшего школьника, постепенно усваивается ребёнком в виде самоконтроля как компонента учебной деятельности [6, с. 8].

Можно говорить о том, что самоконтроль не только позволяет обеспечить эффективное протекание всей внешней деятельности, но и определяет внутреннюю согласованность всех психических процессов человека [11, р. 715].

Существует значительное количество исследований в области психологии и педагогики, которые раскрывают психологические особенности формирования самоконтроля в младшем школьном возрасте в контексте осуществления учебной деятельности [1; 8; 9].

Поскольку ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте становится учебная, известный отечественный психолог Д. Б. Эльконин придерживался мнения о том, что для такого ребёнка крайне важным становится развитие способности к произвольной саморегуляции для того, чтобы усваивать школьные знания и строить взаимоотношения с учителями и сверстниками. Значительное количество детей при поступлении в школу испытывает существенные трудности с самоконтролем, связанные с поддержанием дисциплины в классе и взаимодействием со сверстниками.

Стоит отметить, что самоконтроль позволяет человеку обеспечить эффективное осуществление различных видов деятельности [17]. Связь самоконтроля и успешности осуществления деятельности активно изучалась У. Мишелом, лонгитюдные исследования которого являются самыми известными в данной проблемной об-

ласти. В ходе этого эксперимента, названного экспертами «зефирным тестом», детям предлагали выбрать между сиюминутным и отложенным вознаграждением – они могли съесть одну сладость сразу или же получить две сладости через 15 минут. Судьбу участников эксперимента отслеживали в течение 40 лет, и было выявлено, что дети, показавшие высокий самоконтроль, добились больших успехов в учёбе в школе, они также получали более высокие оценки в университете [15]. С. К. Фельдман, М. Мартинес-Понс, Д. Шахам обнаружили, что дети, характеризующиеся как обладатели высокого уровня самоконтроля, получают более высокие оценки при обучении на компьютерных курсах [17]. Т. М. Флинн смог показать, что улучшение самоконтроля приводит к улучшению школьной успеваемости [13].

В данной статье мы поставили цель изучить взаимосвязь школьной успеваемости со способностью к самоконтролю у младших школьников

и провести исследование на российской выборке. В качестве показателя академической успешности в настоящей работе мы рассматриваем среднюю оценку школьной успеваемости. В процессе разработки теоретических основ проблемы самоконтроля и развития когнитивной сферы у младших школьников нами была сформулирована гипотеза исследования – уровень самоконтроля младших школьников положительно коррелирует со школьной успеваемостью.

Процедура, методы и методики исследования

Первым этапом исследования стало вычисление средней оценки школьной успеваемости детей. В данном исследовании средний балл рассматривается в качестве показателя когнитивных способностей учащегося.

Вторым этапом исследования стало изучение самоконтроля младших школьников с помощью методики «Продолжи узор» Т. А. Буяновой

Таблица 1 / Table 1

Четыре уровня самоконтроля «Продолжи узор» / Four levels of self-control in the “Continue the pattern”

Уровень	Характеристика самоконтроля
4-й уровень	а) задание сразу выполняет правильно; б) при повторном выполнении ошибки исправляет правильно и полно.
3-й уровень	при повторном выполнении исправляет не все допущенные ошибки.
2-й уровень	а) при повторном выполнении ни одну из допущенных ошибок не устраняет; б) при повторном выполнении допускает одну или несколько ошибок.
1-й уровень	при наличии ошибок к заданию не возвращается.

Источник: Кумарина Г. Ф. Диагностика готовности детей к обучению в школе. Основные этапы и критерии отбора детей в коррекционные классы. М.: НИИ теории истории педагогики АПН СССР, 1990.

в модификации Г. Ф. Кумариной. Рассматриваемая методика предоставляет возможность оценить общий уровень выполнения задания, уровень самоконтроля, а также уровень развития графических навыков. В настоящем исследовании нами были использованы только данные, касающиеся сферы самоконтроля учащихся.

Навыки самоконтроля младших школьников оценивались по четырём уровням (табл. 1).

Третьим этапом исследования стала статистическая обработка результатов с помощью программы IBM SPSS Statistics. Нами был проведён корреляционный анализ связи уровня самоконтроля школьников с их школьной успеваемостью.

Заключительным этапом исследования стали формирование выводов по гипотезе и обсуждение результатов.

Характеристика выборки

В исследовании приняли участие 28 учеников 1-х классов в возрасте от 6 до 7 лет (14 мальчиков и 14 девочек). Исследование было проведено на локализованной базе ГБОУ Школа 1908.

Результаты

Средний балл является средней оценкой школьной успеваемости ребёнка. Средние баллы младших школьников, принимавших участие в исследовании, размещены в таблице для наглядности представления результатов (табл. 2).

Далее нами были проанализированы полученные в методике «Продолжи узор» данные: 46,4% учащихся справились с заданием на максимальном уровне и характеризуются высоким

Таблица 2 / Table 2

Показатели успеваемости по выборке / Performance indicators for a sample

№	Пол	Средний балл
1	Ж	4,3
2	Ж	4,7
3	Ж	3,4
4	Ж	4,3
5	Ж	4,6
6	Ж	4,1
7	Ж	4,8
8	Ж	4,5
9	Ж	4
10	Ж	4,7
11	Ж	4,3
12	Ж	3,2
13	Ж	4,3
14	Ж	4,8
15	М	4,6
16	М	4,2
17	М	4,4
18	М	3,7
19	М	4,1
20	М	4
21	М	3,4
22	М	4,4
23	М	4,2
24	М	4,5
25	М	4,5
25	М	4,4
27	М	4,6
28	М	4

Источник: данные авторов.

уровнем самоконтроля; 28,6% учеников частично справились с заданием, однако имеют высокий уровень самоконтроля; 10,7% – имеют второй уровень самоконтроля, и 14,3% – низкий, первый уровень самоконтроля (рис. 1).

Последним этапом стал подсчёт уровня связи между средним баллом, отражающим школьную успеваемость

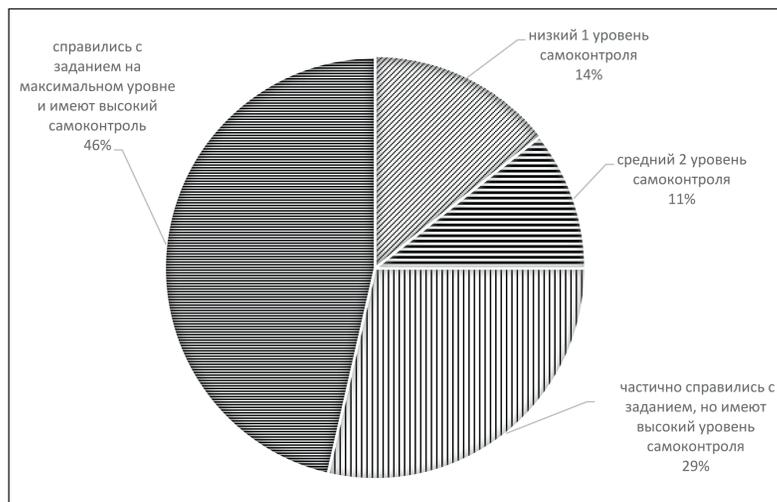


Рис. 1 / Fig. 1. Оценка самоконтроля младших школьников по методике «Продолжи узор» / Assessment of self-control of primary schoolchildren using the “Continue the pattern” method

Источник: данные авторов.

учащихся, и уровнем самоконтроля по методике «Продолжи узор».

Коэффициент ранговой корреляции Пирсона в данном случае составил $r=0,48$ при подсчёте для всей выборки, что является статистически значимой связью – таким образом, мы можем заключить, что, чем выше уровень самоконтроля, тем выше успеваемость учащегося. При подсчёте отдельно для выборки девочек и для выборки мальчиков ($r=0,49$ и $r=0,49$ соответственно), не было найдено статистически значимых связей. Это может свидетельствовать о том, что хорошо развитый самоконтроль обеспечивает высокий средний балл вне зависимости от гендерных различий.

Обсуждение

Значимая положительная связь была найдена между уровнем самоконтроля младших школьников, измеренного стандартизированной шкалой, и таким показателем когни-

тивной развитости психики ребёнка, как школьная успеваемость. Таким образом, чем выше уровень выраженности самоконтроля, тем выше успеваемость учащегося. Вполне вероятно, что дети с более высоким уровнем самоконтроля способны лучше фокусироваться на задании и прохождении школьной программы. Это в очередной раз подтверждает высокое значение развития самоконтроля как навыка для дальнейшей успешной учебной деятельности.

Заключение

Мы можем заключить, что цель исследования была достигнута – нами была изучена взаимосвязь школьной успеваемости со способностью к самоконтролю у младших школьников. С помощью корреляционного анализа нам удалось показать, что, чем выше уровень выраженности самоконтроля у младшего школьника, тем выше успеваемость учащегося.

Таким образом, если уже на этапе младшего школьного возраста успешно развивать самоконтроль у ребёнка, то это позволит ему на последующих этапах своего развития и взросления развивать свой потенциал с максимальным успехом, добиваться высокой академической успешности.

Исходя из этого, одним из перспективных направлений в развитии младших школьников могут стать создание и апробация техник и программ, нацеленных на развитие их способности к самоконтролю.

Особенно важным рассматриваемое направление дальнейшего исследования данной темы кажется в связи

с возросшим количеством новых работ о когнитивных особенностях детей, рождённых в эпоху цифровых технологий. В частности, у них выделяют такие особенности когнитивной сферы, как низкая способность к концентрации внимания, общее снижение способности к длительному восприятию информации, импульсивность. Возможно, что подобные особенности, которые напрямую связаны с успешным освоением образовательных программ, можно хотя бы частично сгладить за счёт развития их способности к самоконтролю.

*Статья поступила
в редакцию 30.06.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Бормотова М. М. Управление качеством педагогического образования средствами самоконтроля // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. № 2. С. 88–94.
2. Буланова О. Е., Воронкова И. В., Костерина Л. А. Связь внимания и самоконтроля трехклассников с использованием ими информационных технологий [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 8 (6). URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 22.06.2021).
3. Габеева Л. Н., Содномова Н. Б. Модель развития самоконтроля у младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 3. С. 68–71.
4. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Издательство Московского университета, 1974. 150 с.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 478 с.
6. Дементий Л. И. Возрастные особенности самоконтроля, импульсивности и агрессивности школьников // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2017. № 2. С. 4–9.
7. Жданова Н. М., Мальцева Е. С. Самоконтроль в структуре учебной деятельности младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 3 (35). С. 26–29.
8. Зак А. З., Сорокова М. Г. Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников / Психологическая наука и образование. 2019. Т. 11. № 2. С. 11–21. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110202>
9. Зак А. З., Сорокова М. Г. Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 9. № 1. С. 1–14. DOI: [10.17759/psyedu.2017090101](https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090101).
10. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 315 с.
11. Duckworth A. L., Seligman M. E. The science and practice of self-control // Perspectives on Psychological Science. 2017. No. 12 (5). P. 715–718.

12. Feldman S. C., Martinez-Pons M., Shaham D. The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings // *Psychological Reports*. 1995. Vol. 77. P. 971–978.
13. Flynn T. M. Development of self-concept, delay of gratification and self-control and disadvantaged preschool children's achievement gain // *Early Child Development & Care*. 1985. Vol. 22. P. 65–72.
14. Does self-control training improve self-control? A meta-analysis / M. Friese, J. Frankenbach, V. Job, D. D. Loschelder // *Perspectives on Psychological Science*. 2017. No. 12 (6). P. 1077–1099.
15. Mischel H. N., Mischel W. The Development of Children's Knowledge of Self-Control Strategies // *Child Development*. 1983. Vol. 54. No. 3. P. 603–619.
16. Partido B. B., Stafford R. Association between emotional intelligence and academic performance among dental hygiene students // *Journal of dental education*. 2018. No. 82 (9). P. 974–979.
17. Self-control and academic achievement / A. L. Duckworth, J. L. Taxer, L. Eskreis-Winkler, B. M. Galla, J. J. Gross // *Annual Review of Psychology*. 2019. № 70. P. 373–399.
18. The heritability of self-control: A meta-analysis / Y. E. Willems, N. Boesen, J. Li, C. Finkenauer, M. Bartels // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2014. No. 100. P. 324–334.

REFERENCES

1. Bormotova M. M. [Quality management of pedagogical education by means of self-control]. In: *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyj aspekt* [Modern higher school: an innovative aspect], 2011, no. 2, pp. 88–94.
2. Bulanova O. E., Voronkova I. V., Kosterina L. A. [Connection of attention and self-control of third-graders with their use of information technology]. In: *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of Science. Pedagogy and psychology], 2020, no. 8 (6). Available at: <https://mir-nauki.com> (accessed: 22.06.2021).
3. Gabeeva L. N., Sodnomova N. B. [A model for the development of self-control in junior schoolchildren]. In: *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2017, no. 3, pp. 68–71.
4. Galperin P. Ya., Kabylnitskaya S. L. *Ekspperimental'noe formirovanie vnimaniya* [Experimental formation of attention]. Moscow, Moscow University Press Publ., 1974. 150 p.
5. Goleman D. *Emotsional'nyj intellekt* [Emotional intelligence]. Moscow, AST Publ., 2008. 478 p.
6. Demynty L. I. [Age characteristics of self-control, impulsivity and aggressiveness of schoolchildren]. In: *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Psihologiya* [Bulletin of Omsk University. Series: Psychology], 2017, no. 2, pp. 4–9.
7. Zhdanova N. M., Maltseva E. S. [Self-control in the structure of educational activities of primary schoolchildren]. In: *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University], 2017, no. 3 (35), pp. 26–29.
8. Zak A. Z., Sorokova M. G. [Diagnostics of the formation of meta-subject competences among fifth-graders]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2019, vol. 11, no. 2, pp. 11–21. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110202>
9. Zak A. Z., Sorokova M. G. [Assessment of the formation of cognitive and regulatory meta-subject competences of primary school graduates (when solving plot-logical problems)]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 1–14. DOI: [10.17759/psyedu.2017090101](https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090101)

10. Elkonin D. B. *Psikhologiya obucheniya mladshego shkol'nika* [Psychology of teaching a younger schoolboy] Moscow, Knowledge Publ., 1974. 315 p.
11. Duckworth A. L., Seligman M. E. The science and practice of self-control. In: *Perspectives on Psychological Science*, 2017, no. 12 (5), pp. 715–718.
12. Feldman S. C., Martinez-Pons M., Shaham D. The relationship of self-efficacy, self-regulation, and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. In: *Psychological Reports*, 1995, vol. 77, pp. 971–978.
13. Flynn T. M. Development of self-concept, delay of gratification and self-control and disadvantaged preschool children's achievement gain. In: *Early Child Development & Care*, 1985, vol. 22, pp. 65–72.
14. Friese M., Frankenbach J., Job V., Loschelder D. D. Does self-control training improve self-control? A meta-analysis. In: *Perspectives on Psychological Science*, 2017, no. 12 (6), pp. 1077–1099.
15. Mischel H. N., Mischel W. The Development of Children's Knowledge of Self-Control Strategies. In: *Child Development*, 1983, vol. 54, no. 3, pp. 603–619.
16. Partido B. B., Stafford R. Association between emotional intelligence and academic performance among dental hygiene students. In: *Journal of dental education*, 2018, no. 82 (9), pp. 974–979.
17. Duckworth A. L., Taxer J. L., Eskreis-Winkler L., Galla B. M., Gross J. J. Self-control and academic achievement. In: *Annual Review of Psychology*, 2019, no. 70, pp. 373–399.
18. Willems Y. E., Boesen N., Li J., Finkenauer C., Bartels M. The heritability of self-control: A meta-analysis. In: *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2014, no. 100, pp. 324–334.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Булаев Дмитрий Юрьевич – аспирант психологии Московского педагогического государственного университета;
e-mail: bulaevd@yandex.ru

Сахарова Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, профессор, директор института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета;
e-mail: sakharova@mail.ru; ORCID: 0000-0002-1380-4812

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Dmitry Yu. Bulaev – Postgraduate student, Department of Psychology; Moscow State Pedagogical University;
e-mail: bulaevd@yandex.ru

Tatiana N. Sakharova – Dr. Sci. (Psychology), Prof. and Dean, Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University;
e-mail: sakharova@mail.ru; ORCID: 0000-0002-1380-4812

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Булаев Д. Ю., Сахарова Т. Н. Исследование связи школьной успеваемости со способностью к самоконтролю у младших школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 76–85.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-76-85

FOR CITATION

Bulaev D. Yu., Sakharova T. N. Study of the relationship between academic performance and self-control ability in primary schoolchildren. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological sciences*, 2021, no. 3, pp. 76–85.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-76-85

УДК 37.015.3

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-86-97

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА НАСИЛЬСТВЕННЫХ ПРЕСТУПЛЕНИЙ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПРОФИЛАКТИКИ СКУЛШУТИНГА

Малюшина Ю. А.¹, Шатилович С. Н.², Федорова О. Б.³

¹ Курганский государственный университет
6400020, Курганская обл., г. Курган, ул. Советская, д. 63, Российская Федерация

² Тюменский институт повышения квалификации сотрудников Министерства внутренних дел Российской Федерации
625049, Тюменская обл., г. Тюмень, ул. Амурская, д. 75, Российская Федерация

³ Управление Министерства внутренних дел России по Курганской области
640626, Курганская обл., г. Курган, ул. Куйбышева, д. 81, Российская Федерация

Аннотация

Цель данной работы заключается в изучении особенностей психологического механизма скулшутинга.

Процедура и методы. При проведении исследования использовались методы психодиагностики, обобщения, интерпретации данных, математической статистики.

Результаты. В ходе работы были выявлены детерминанты криминального поведения, составлен психологический портрет несовершеннолетнего, совершившего насильственные преступления.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в педагогическую психологию, юридическую психологию, расширяют представления о скулшутинге. Результаты могут быть использованы в практической деятельности психологов, педагогов в аспекте проведения профилактических мероприятий, направленных на превенцию криминального поведения несовершеннолетних и формирование безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: буллинг, массовость, скулшутинг, несовершеннолетние, преступление, профилактика, убийство

STUDYING THE PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF VIOLENT CRIMES AS ONE OF THE ASPECTS OF PREVENTION OF SCHOOL-SHOOTING

Ju. Malyushina¹, S. Shatilovich², O. Fedorova³

¹ Kurgan State University
63, Sovetskaya ul., Kurgan 6400020, Kurgan Region, Russian Federation

² Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
75, Amurskaya ul., Tyumen 625049, Tyumen Region, Russian Federation

© СС ВУ Малюшина Ю. А., Шатилович С. Н., Федорова О. Б., 2021.

³ *Department of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for Kurgan region*

81, Kuibyshev ul., Kurgan 640626, Kurgan Region, Russian Federation

Abstract

Aim. To study the features of the psychological mechanism of school-shooting.

Methodology. The study used methods of psychodiagnostics, generalization, interpretation of data, methods of mathematical statistics.

Results. During the work, the determinants of criminal behavior were revealed, a psychological portrait of a minor who committed violent crimes was compiled.

Research implications. The results of the study contribute to pedagogical psychology, legal psychology, and expand ideas about school-shooting. The results can be used in the practical activities of psychologists, teachers in the aspect of carrying out preventive measures aimed at preventing criminal behavior of minors and creating a safe educational environment.

Keywords: bullying, large-scale participation, school-shooting, minors, crime, prevention, murder

Введение

Данная проблема в настоящее время является очень актуальной, т.к. случаи, связанные с применением оружия в общеобразовательной организации, были неоднократными. Так, в 2014 г. один из учеников московской школы начал стрелять, в результате этого были убиты полицейский и педагог; в 2013 г. в школе № 129 г. Красноярска ученик применил оружие в ходе бытовой ссоры, однако квалифицировать этот инцидент как скулшутинг нельзя, т.к. массового убийства или покушения на него не было [9, с. 48–52].

Отечественные криминологи и психологи только недавно начали более подробно освещать и изучать правовые, криминологические, психологические аспекты скулшутинга. Мы согласны с А. Н. Пастушениа, что для системного психологического объяснения преступного поведения нужно изучить психологический механизм, который представляет собой системную совокупность определённых функционально взаимосвязанных психических процессов, состояний, свойств личности

субъекта, а также причин криминального поведения [5, с. 27].

В структуру психологического механизма умышленного преступления входят такие элементы, как мотивы, цели, поводы, причины, способы преступления, особенности допреступного, преступного, постпреступного поведения преступника, а также его отношение к результату преступления.

Постановка проблемы

Для того, чтобы подробно изучить психологический механизм скулшутинга, необходимо рассмотреть этот феномен, для которого характерны планирование, организация, а также совершение вооружённого нападения на территории образовательного учреждения одним или несколькими учащимися с целью массового убийства.

Необходимо отметить, что явление скулшутинга вызывает опасения во всём мире. Скулшутинг также определяется такими аспектами, как интенсивное медиафокусирование, широкое освещение в средствах массовой

информации. Данный феномен получил распространение в XX в. в связи с возникновением так называемого эффекта Колумбайн, получившего своё название по месту происшествия – школы «Колумбайн» в США. В 1999 г. произошло самое громкое вооружённое нападение учеников на своих одноклассников. Этот феномен следует различать с синдромом Вертера, при котором субъекты склонны совершать подражательные убийства и самоубийства.

Необходимо отметить, что скулшутеры достаточно предсказуемы статистически, но непредсказуемы индивидуально. Эти люди мотивированы одной идеей, одной проблемой, но они не захвачены какой-то идеологией, т. е. их умысел не конкретизирован. Они считают оправданным и только единственно возможным применение насилия для достижения своей цели.

Интересуют исследователей и способы профилактики этого явления. По мнению В. А. Карпова, поиск значимости в инцидентах, совершённых скулшутерами, является ключевым фактором понимания причин проявления демонстративного насилия. Е. А. Бунимович в рамках семинара «Проблемы профилактики асоциального поведения» отмечает, что, несмотря на то, что общий уровень подростковой преступности в школах падает, возрастает жестокость преступлений, если они всё же происходят. А. А. Реан, И. Л. Шагалов, И. А. Коновалов отмечают, что необходимо в рамках профилактики криминального поведения подростков и юношей сделать так, чтобы показатели школьного климата также вошли в индексы школ в рейтингах, т. к. на текущий момент они в них не

отражены. Исследователи рассматривали связь агрессивности молодых людей и ретроспективных оценок школьного климата, ими были изучены различные проявления агрессии и аспектов школьного климата, а также отношения между учащимися, взаимодействие учеников с учителями, отношения в педагогическом коллективе и влияние этих отношений на агрессивность. Проведённый ими анализ показал, что школьные правила имеют высокие корреляционные связи со школьными отношениями, а также с проявлением агрессивности молодых людей. Было также установлено, что важную роль играют уважительные контакты учителей с учениками и между самими учащимися [6, с. 143]. При этом благополучие или неблагополучие школьных отношений тесно связано с агрессивностью молодых людей в будущем. Полученные данные рассмотрены в контексте дискуссии о критериях эффективности воспитательной работы образовательных учреждений.

Зарубежными исследователями феномен скулшутинга рассматривается в аспекте его распространения и изучения детерминантов. Стоит сказать, что кризис института семьи является одной из важных причин совершения убийств, т. к. в некоторых семьях допускается применение насилия и жестокое обращение с другими членами семьи. Соответственно, дети видят эти формы взаимоотношений между родителями и начинают сами использовать их в отношениях со своими сёстрами, братьями и сверстниками [8].

Этому способствуют также компьютерные игры с элементами жестокости в психическом поведении, а также личные психологические проблемы, депрессия, деструкции здоровья [3, с. 442].

Многие исследователи также рассматривают виды деструктивной активности в киберпространстве. Это связано со стремительным развитием цифровых технологий. Г. У. Солдатова использует такую дефиницию как «онлайн-агрессия» [7]. Е. Г. Дозорцева, Д. В. Кирюхина считают, что многие подростки не дифференцируют своё поведение в интернет-пространстве и в реальном мире: «кибербуллинг ... может иметь замещающий характер и включать в себя элементы фантазии, например, представления кибербуллера о реакции жертвы; всё это сближает его с иллюзорно-компенсаторными свойствами аддиктивного поведения» [2, с. 85]. Так, А. Г. Горбачева выделяет несколько деструктивных практик в виртуальной среде, к которым можно отнести следующие: троллинг, зависание в социальных сетях, болтовня, харассмент. При этом некоторые субъекты могут применять очернение, имперсонацию, публичное разглашение конфиденциальной информации и др. [1].

Теоретический анализ возможных мотивирующих факторов также может сказать нам о том, что преступники рассматривали свою стрельбу в качестве мести за жестокое обращение с ними. Поэтому исследователи полагают, что буллинг и другие деструктивные практики, как виртуальные, так и реальные, могут быть детерминантами в запуске психологического механизма скулшутинга, т. к. источником страдания этих людей были социальные отношения [14].

Скулшутинг характеризуется отсутствием избирательности жертв, сочетается с символическим характером насилия, реализует намерение напада-

ющего передать послание, сообщение другим [13, р. 187]. Он проявляется в церемониальности, театральности, определённой торжественности действия для скулшутера. Вызывает тревогу тот факт, что скулшутерам не важно, кто будет конечной жертвой, т. к. они не ставят перед собой цель отомстить конкретным людям. Их действие напоминает страшные древние ритуалы, в которых исполнитель играет роль бога перед тем, как его казнят или он совершит самоубийство.

Большинство школьных стрелков связывают своё дело с убеждениями, представленными стрелками в «Колумбайне», которые создали чувство традиции, преемственности и воображаемого сообщества среди стрелков и их поклонников. Такое явление называется «сопротивление без руководства» [13].

Скулшутерами в основном являются личности в возрасте от 16 до 32 лет, и важным фактором, который их отличает, является их когнитивное развитие и воздействие на мир. Чем старше правонарушители, тем вербальнее становятся их желания, послания и демонстрация своих намерений [15].

Кроме того, исследователи отмечают, что пониманию нападений на образовательные учреждения также препятствует исключение из анализа неконфликтных субъектов, хотя стоит отметить, что они зачастую и бывают способными к агрессии. Джованна Капарик и Ханна Донгес считают, что, чтобы понять причины таких атак в школах, нужно подобрать статистические данные по четырём аспектам: частота, адресность, репертуар и цель [10].

Исследователь феномена скулшутинга В. О. Карпов отметил, что скул-

шутинг происходит в организациях системы образования, но при этом личность преступника может быть любой: не имеют значение ни возраст, ни принадлежность к полу, ни социальные характеристики. Обязательным условием является направленность умысла преступника на причинение вреда жизни или здоровью неограниченного круга лиц, а также применение в качестве орудий совершения преступлений стрелкового оружия и взрывных устройств. Исследователь отмечает, что скулшутинг проявляется с использованием любых орудий преступления [3].

Стоит отметить, что большее количество таких нападений произошло в США, при этом они были совершены и в таких странах, как страны Европы, Канада, Азербайджан, и данный феномен появился и в России.

Для предупреждения возникновения скулшутинга необходимо изучить психологический механизм насильственных преступлений и психологический портрет преступника, совершающего насильственные преступления.

Программа исследования

Цель исследования: выявить психологический механизм насильственных преступлений несовершеннолетних правонарушителей, составить психологический портрет насильственного преступника.

Методы исследования: тестирование, анализ результатов исследования, методы математической статистики.

Для исследования были взяты следующие **методики:** «Ценностные ориентации» М. Рокича; методика «Профиль чувств в отношениях», Л. Куликова; «Диагностика мотивационной струк-

туры личности» В. Э. Мильмана; опросник «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО), С. В. Духновского; «Опросник межличностных отношений» В. Шутца; «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана; «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Х. Келлермана и Х. Конте; была разработана и применена авторская методика «Доминирующий криминальный мотив» Ю. А. Малюшиной, а также проективная методика «Тематический апперцептивный тест (ТАТ)» Г. Мюррея и К. Морган.

Выборка составила 360 респондентов. Из них 180 человек совершили насильственные преступления. С этими респондентами сравнили тех, кто совершил корыстно-насильственные преступления (количество таких участников также составило 180 человек).

Исследование показало, что у несовершеннолетних правонарушителей, совершивших насильственные преступления, выявлено преобладание гедонистических и астенических чувств, доминирующим криминальным мотивом является агрессивный и аморальный, преобладают выраженная физическая и вербальная агрессия, раздражительность, подозрительность, обида, неглубокие эмоциональные отношения и определяется потребность в самоутверждении.

Результаты исследования и их интерпретация

Психологический механизм насильственных преступлений мы рассматривали и изучали в контексте криминальной мотивации несовершеннолетних правонарушителей.

По мнению В. Г. Леонтьева, «психологические механизмы представляют собой определённую закономерную связь факторов, условий, средств, структуры, различных отношений, связей, на базе которых возникают мотивы или другие какие-либо формы мотивации» [4, с. 62].

С помощью факторного и корреляционного анализа была построена факторная структура криминальной мотивации несовершеннолетних, совершивших насильственные преступления, определено качественное своеобразие формирования криминальной мотивации несовершеннолетних правонарушителей. Нами было выявлено, что основным фактором формирования криминальной мотивации является индивидуально-личностный. В данный фактор выделены такие доминирующие компоненты, как: потребность в материальных благах ($F=0,98$), потребность в признании ($F=0,88$), потребность в одобрении ($F=0,86$), самоутверждении ($F=0,83$), Се – потребность в контроле ($F=0,82$), жизнеобеспечении ($F=0,80$), Aw – потребность в глубоких эмоциональных отношениях ($F=-0,92$).

В когнитивном факторе доминируют аморальный мотив ($F=0,75$), работа ($F=-0,62$), развитие ($F=0,54$), рациональность ($F=0,62$), трудолюбие ($F=0,64$), аккуратность ($F=0,56$), долг ($F=0,63$), счастье других ($F=-0,57$). Поскольку аморальный мотив в данном факторе имеет самую большую весовую нагрузку, все другие параметры опосредуются этой мотивацией.

В поведенческом компоненте отмечается преобладание деструктивных копинг-стратегий и механизмов психологической защиты у правонаруши-

телей: напряжённость ($F=0,54$), отчуждённость ($F=0,71$), конфликтность ($F=0,54$), поиск ($F=0,77$), регрессия ($F=0,53$), проекция ($F=-0,84$), гиперкомпенсация ($F=-0,60$), рационализация ($F=0,79$), фрустрационный мотив ($F=0,82$), игровой мотив ($F=0,88$), непримиримость ($F=0,74$), социальный статус ($F=0,81$). Фрустрация потребности в социальном принятии и признании, друзьях, активности, независимости; отчуждённость, непримиримость, напряжённость в межличностных отношениях сопровождаются игровой мотивацией, гиперкомпенсацией, неэффективными копинг-стратегиями и деструктивными механизмами психологической защиты.

В эмоциональном компоненте у правонарушителей доминируют агрессивность ($F=0,61$), эмоциональный мотив ($F=0,76$), гедонические чувства ($F=0,82$), астенические чувства ($F=0,79$), меланхолические чувства ($F=0,83$).

Таким образом, мы выявили, что системообразующим признаком является физическая агрессия в индивидуально-личностном компоненте (52 корреляционные связи), деструктивный механизм психологической защиты – проекция в поведенческом компоненте, напряжённость, отсутствие самоконтроля и нетерпимость в поведенческом компоненте, а также отчуждённость в эмоциональном компоненте.

Например, в результате проведения корреляционного анализа выявлены интеркорреляционные связи показателей компонентов структуры криминальной мотивации. У несовершеннолетних правонарушителей выделяются значимые связи между конфликтно-

стью и поиском ($r = -0,48$), проекцией ($r = 0,46$) и фрустрационным мотивом ($r = 0,39$), самоутверждением ($r = -0,40$) и игровым мотивом ($r = -0,54$), активной жизнью ($r = 0,53$), признанием ($r = 0,46$), независимостью ($r = -0,50$) (уровень значимости при $p \leq 0,01$).

Психологический механизм возникновения насильственных действий можно объяснить следующим образом. Определённая ситуация вызывает у несовершеннолетнего возбудимость и в последующем физическую агрессию на внешний раздражитель. Испытывая состояние напряжённости и отчуждённости, не обладая волей, такой подросток не может себя контролировать и, желая самоутвердиться и удовлетворить возникшие негативные потребности, совершает насилие.

После проведённого психологического исследования с помощью психодиагностических методик нами был составлен психологический портрет личности несовершеннолетнего правонарушителя, совершившего насильственное преступление.

«...Гедонистически направленная личность (средний балл = 65,65, $t = 2,55$ при $p < 0,05$), у которой в то же время преобладают и астенические чувства (средний балл = 45,06, $t = 2,8$ при $p < 0,05$). Ведущими криминальными мотивами поведения являются агрессивный (средний балл = 12,53, $t = 1,02$ при $p < 0,05$) и аморальный (средний балл = 7,52, $t = 1,02$ при $p < 0,05$). Наблюдается ярко выраженная физическая и вербальная агрессия, раздражительность, подозрительность, обида. Борьбу за свои идеи такая личность осуществляет насильственными способами. Выявлены такие механизмы психологической защиты, как гиперкомпенсация (сред-

ний балл = 59,4, $t = 7,4$, $p < 0,05$), проекция (средний балл = 47,75, $t = 1,04$, при $p < 0,05$), замещение (средний балл = 47, $t = 8,2$ при $p < 0,05$).

С помощью метода t -критерия Стьюдента выявлены достоверные различия с результатами несовершеннолетних, совершивших корыстно-насильственные преступления, на уровне значимости при $p \leq 0,05$.

У такой личности наблюдаются агрессивная направленность во взаимоотношениях с другими людьми, склонность к решению проблем посредством использования физической силы, неглубокие эмоциональные отношения, переживание отсутствия близких отношений, дистимия, узкий круг общения, негативизм, отсутствие определённой цели в жизни, потребность в самоутверждении.

Результаты проективной методики выявили проблемы во взаимоотношениях с родителями (например, один из участников нанёс побои отчиму, была попытка убийства отчима), проблемы с волевым контролем и контролем агрессии; в межличностных отношениях проявляются конфликтность (средний балл = 59,4, $t = 5,3$ при $p < 0,05$) и отчуждённость (средний балл = 61,23, $t = 7,4$ при $p < 0,05$), напряжённость (средний балл = 47,75, $t = 2,7$ при $p < 0,05$).

В целом наблюдаются преобладание антиценностей, изменённых жизненных смыслов, деформированное правосознание, склонность удовлетворять возникающие потребности посредством физической силы, низкий волевой контроль, несдержанность эмоций, агрессивная направленность по отношению к другим людям, проявляющаяся в уничтожении чужого

имущества, обесценивании человеческой жизни.

Примером ситуации, где был задействован такой субъект, является трагедия, которая произошла в Керченском политехническом колледже 17 октября 2018 г. Нападавший использовал взрывные устройства и помповое ружьё, на которое имел лицензию.

Во многих случаях в ходе следствия была обнаружена связь с событиями 20 апреля 1999 г. в школе «Колумбайн», т. к. организация преступлений похожа на сценарий того насильственного акта: одежда нападавших, подписки в социальных сетях, в которых героизируются образы стрелков Эрика Харриса и Дилона Клиболда.

Скулшутер часто испытывает отчаяние, злость, может являться жертвой буллинга, который начинает воспринимать как потерю «последней соломинки» [11]. Г. Дуве называет это «разморозкой», которая характеризуется тем, что прежние чувства и отношение ко многим вещам подвергаются определённому разрушению. У преступников возникает кризис идентичности. Скулшутеры считают, что их прошлое, мысли, желания были ошибочными, и, соответственно, разрушая отношения и теряя определённый социальный статус, люди с деформированным правосознанием и высоким уровнем агрессивности прибегают к радикальным действиям, т. к. они считают, что им больше «терять нечего» [12].

Совершённые в 2020 г. попытки скулшутинга в учебных заведениях Саратова, Керчи, Тулы, Казани, заставляют посмотреть на отечественную систему обеспечения безопасности образовательных организаций и про-

филактики правонарушений среди обучающихся.

На наш взгляд, нужно воздействовать на те определённые ключевые факторы, на которые мы можем и должны реально повлиять, в частности, на конфликтную среду в учебных заведениях.

Ответственность организаторов сообществ и владельцев сайтов социальных сетей за распространение деструктивного и противоправного контента должна стать одним из элементов профилактики скулшутинга. Представляется целесообразным изучение и адаптация зарубежного опыта. Примером является методическая база в Великобритании, которая создана в целях противодействия буллингу и насилию в образовательных организациях¹. Она включает краткие памятки для администраций школ, родителей и детей, рекомендации по формированию правильного поведения при проявлениях травли, а также советы по вопросам кибербезопасности и кибербуллинга. В США также функционирует правительственный сайт, посвящённый буллингу². На нём размещена информация о буллинге, его видах, признаках, а также профилактике проявлений насилия в учебных заведениях.

Представляется актуальным проведение научно-прикладных исследований по проблемам обеспечения безопасности детей, профилактики деструктивного поведения несовершеннолетних. Педагогам необходимо

¹ Bulling.UK / Family lives.uk. URL: <https://www.bullying.co.uk>. (дата обращения: 21.02.2021).

² Stopbullying.gov. URL: <https://www.stopbullying.gov>. (дата обращения: 21.02.2021).

разработать видеоролики, мультфильмы, игры, социально-психологические тренинги с учётом психологических особенностей несовершеннолетних, которые будут способствовать формированию нравственных ценностей, правильных жизненных ориентиров, а также развитию правосознания. А также, исследовав психологический механизм насильственных преступлений и изучив детерминанты и мотивы криминальной мотивации несовершеннолетних, можно будет всем субъектам профилактики осуществлять превентивные меры.

В результате теоретического анализа и проведённого исследования можно сделать следующие выводы.

1. Скулшутер может быть просто малозаметным учеником с поведением, которое ни у кого не вызывает беспокойства. Поэтому, учитывая определённый психологический портрет насильственного преступника, мы должны обращать внимание на таких детей.

2. Данный феномен не всегда связан с психиатрией. Большинство скулшутеров имеют нормальный психический статус.

3. Скулшутинг происходит не спонтанно, он требует подготовки, т. е. расстрелам обычно предшествует созревание в течение нескольких месяцев. На каждом этапе этой подготовки есть сигналы, которые педагоги и психологи должны замечать и предупреждать. Многие исследователи отмечают, что на последнем этапе присутствуют явные сигналы: подросток может отговаривать знакомых не приходить в школу или публикует видео соответствующего характера в интернете.

4. Скулшутеры могут быть жертвами кибербуллинга, буллинга, но не

всегда травля будет ярко выражена. Тем не менее у скулшутеров часто являются проблемы в межличностных отношениях (конфликтность, отчуждённость, напряжённость).

5. Ведущими криминальными мотивами поведения являются агрессивный и аморальный, порождённый гипертрофированными аморальными потребностями, деформированным правосознанием, подозрительностью, обидой. Борьбу за свои идеи такой субъект осуществляет насильственными способами. У него, как правило, наблюдаются неглубокие эмоциональные отношения, переживание отсутствия близких отношений, дистимия, узкий круг общения, негативизм, отсутствие определённой цели в жизни, потребность в самоутверждении. В целом наблюдается преобладание антиценностей, изменённых жизненных смыслов.

6. Сам акт нападения – это драматургически организованное действие, с помощью которого скулшутер посылает сообщение окружающему миру.

7. У скулшутера доминирует возникшая обида и возникают стресс, депрессия, хроническая социальная изоляция, при этом он может иметь опыт владения оружием.

8. Исследователи отмечают три важных ресурса, которые блокируют феномен скулшутинга, – школу, семью и хобби. Соответственно, если подросток чувствует успех в каком-либо из этих трёх ресурсов (например, в спорте) или во всех одновременно, у него не будет возникать желание кому-то отомстить.

Проведённый анализ феномена скулшутинга позволяет сделать вывод, что поставленная цель достиг-

нута. Полученные данные могут быть использованы в организациях при работе с несовершеннолетними правонарушителями или подростками, которые были подвергнуты буллингу или вмешаны в киберпреступления. Результаты исследования могут применяться при проведении мониторинга и разработке профилактических меро-

приятый насильственных преступлений. Исследование психологического механизма насильственных преступлений позволяет лучше понять такой социально-психологический феномен, как скулшутинг.

*Статья поступила
в редакцию 14.07.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбачева А. Г. Конструктивные и деструктивные коммуникативные практики людей в сети Интернет // Идеи и идеалы. 2013. Т. 2. № 3. С. 17–25.
2. Дозорцева Е. Г., Кирюхина Д. В. Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков // Прикладная юридическая психология. 2020. № 1 (50). С. 85–91.
3. Карпов В. О. Культ колумбайна: основные детерминанты массовых убийств в школах // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2018. Т. 9. № 4. С. 442–446.
4. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы её формирования: монография. Новосибирск: НГПИ, 2002. 262 с.
5. Пастушеня А. Н. Психологический механизм преступного поведения: системно-функциональный анализ // Прикладная юридическая психология. 2011. № 1. С. 27–38.
6. Реан А. А., Шагалов И. Л., Коновалов И. А. Связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 126–143.
7. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Львова Е. Н. Онлайн-агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области // Эпоха науки. 2017. № 12. С. 103–109.
8. Станкевич К. К. Причины и условия формирования мотивов и целей убийств // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2017. № 2 (40). С. 81–85.
9. Чунин А. С. Феномен скулшутинга в современной России. Правовой аспект // ОБЗОР. НЦПТИ. 2020. № 3 (22). С. 48–52.
10. Carapic J., Dönges H. Attacks on Education in Conflict, Post-Conflict and Non-Conflict Settings // Women and Children as Victims and Offenders: Background, Prevention, Reintegration. 2016. P. 141–174.
11. Duwe G. The patterns and prevalence of mass murder in twentieth-century // America. Justice Quarterly. 2004. № 2 (4). P. 729–761.
12. Mccauley C., Moskalenko S. Toward a Profile of Lone Wolf Terrorists: What Moves an Individual From Radical Opinion to Radical Action // Terrorism and Political Violence. 2014. № 26 (1). P. 69–85.
13. Malkki L. Political Elements in Post-Columbine School Shootings in Europe and North America // Terrorism and Political Violence. 2014. № 26 (1). P. 185–210.
14. Sommer F., Leuschner V., Scheithauer H. Bullying, Romantic Rejection, and Conflicts with Teachers: The Crucial Role of Social Dynamics in the Development of School Shootings: a Systematic Review // International Journal of Developmental Science. 2014. № 8. P. 3–24.
15. Sveinung S., Oksanen T. K., Lars E. K. Stories in action: the cultural influences of school shootings on the terrorist attacks in Norway // Critical Studies on Terrorism. 2014. № 7 (2). P. 277–296.

REFERENCES

1. Gorbacheva A. G. [Constructive and destructive communication practices of people on the Internet]. In: *Idei i idealy* [Ideas and Ideals], 2013, vol. 2, no. 3, pp. 17–25.
2. Dozorcheva E. G., Kiryuhina D. V. [Cyberbullying and deviant behavior in adolescents]. In: *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya* [Applied Legal Psychology], 2020, no. 1 (50), pp. 85–91.
3. Karpov V. O. [The cult of Columbine: the main determinants of mass murder in schools]. In: *Vestnik Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of Kazan Law University of the Russian Ministry of Internal Affairs], 2018, vol. 9, no. 4, pp. 442–446.
4. Leont'ev V. G. *Motivaciya i psihologicheskie mekhanizmy eyo formirovaniya* [Motivation and psychological mechanisms of its formation]. Novosibirsk, NGPI Publ., 2002. 262 p.
5. Pastushenya A. N. [The psychological mechanism of criminal behavior: a system-functional analysis]. In: *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya* [Applied legal psychology], 2011, no. 1, pp. 27–38.
6. Rean A. A., Shagalov I. L., Kononov I. A. [Linking retrospective assessments of the school climate with the readiness of young people for aggression]. In: *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2020, vol. 25, no. 6, pp. 126–143.
7. Soldatova G. U., Chigar'kova S. V., L'vova E. N. [Online aggression and adolescents: results of the study of schoolchildren in Moscow and Moscow region]. In: *Epoха nauki* [Epoch of Science], 2017, no. 12, pp. 103–109.
8. Stankevich K. K. [Reasons and conditions for the formation of motives and purposes of murders]. In: *Yuridicheskaya nauka i pravoohranitel'naya praktika* [Legal Science and Law Enforcement Practice], 2017, no. 2 (40), pp. 81–85.
9. Chudin A. S. [The phenomenon of school shooting in modern Russia. Legal aspect]. In: *Obzor NCPTI* [Overview of NCPTI], 2020, no. 3 (22), pp. 48–52.
10. Carapic J., Dönges H. Attacks on Education in Conflict, Post-Conflict and Non-Conflict Settings. In: *Women and Children as Victims and Offenders: Background, Prevention, Reintegration*, 2016, pp. 141–174.
11. Duwe G. The patterns and prevalence of mass murder in twentieth-century. In: *America. Justice Quarterly*, 2004, no. 2 (4), pp. 729–761.
12. Mccauley C., Moskalenko S. Toward a Profile of Lone Wolf Terrorists: What Moves an Individual From Radical Opinion to Radical Action. In: *Terrorism and Political Violence*, 2014, no. 26 (1), pp. 69–85.
13. Malkki L. Political Elements in Post-Columbine School Shootings in Europe and North America. In: *Terrorism and Political Violence*, 2014, no. 26 (1), pp. 185–210.
14. Sommer F., Leuschner V., Scheithauer H. Bullying, Romantic Rejection, and Conflicts with Teachers: The Crucial Role of Social Dynamics in the Development of School Shootings: a Systematic Review. In: *International Journal of Developmental Science*, 2014, no. 8, pp. 3–24.
15. Sveinung S., Oksanen T. K., Lars E. K. Stories in action: the cultural influences of school shootings on the terrorist attacks in Norway. In: *Critical Studies on Terrorism*, 2014, no. 7 (2), pp. 277–296.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Малюшина Юлия Алексеевна – старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта Курганского государственного университета, внештатный лектор лекторской группы УМВД России по Курганской области; член Международной ассоциации девиантологов;

e-mail:puma-juliya@yandex.ru; ORCID: 0000-0002-5352-5981

Шатилович Сергей Николаевич – кандидат юридических наук, доцент, начальник кафедры правовой подготовки сотрудников органов внутренних дел Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России;
e-mail: shatisergei@yandex.ru; ORCID: 0000-0003-4880-238

Федорова Ольга Борисовна – доцент группы по расследованию преступлений отдела организации дознания Управления Министерства внутренних дел России по Курганской области;
e-mail: uob.45@yandex.ru; ORCID:0000-0002-1250-7015

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Juliya A. Malyushina – Senior Lecturer, Department of Physical culture and Sport, Kurgan State University;
e-mail: puma-juliya@yandex.ru; ORCID: 0000-0002-5352-5981

Sergei N. Shatilovich – Cand. Sci. (Jurisprudence), Assoc. Prof., head of the department, Tyumen Institute for Advanced Training of Employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation;
e-mail: shatisergei@yandex.ru; ORCID: 0000-0003-4880-238

Olga B. Fedorova – investigator of the crime investigation group of the organization of inquiry, Department of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for Kurgan region;
e-mail: uob.45@yandex.ru; ORCID:0000-0002-1250-7015

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Малюшина Ю. А., Шатилович С. Н., Федорова О. Б. Изучение психологического механизма насильственных преступлений как один из аспектов профилактики скул-шутинга // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 86–97.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-86-97

FOR CITATION

Malyushina J. A., Shatilovich S. N., Fedorova O. B. Studying the psychological mechanism of violent crimes as one of the aspects of prevention of school-shooting. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 86-97.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-86-97

УДК 159.923.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-98-115

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЁННОСТИ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цыганов И. Ю., Фомина Т. Г., Моросанова В. И.

*Психологический институт Российской академии образования
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Исследование направлено на выявление различий в школьной вовлечённости в разном возрасте среди учащихся, различающихся уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности. В статье обсуждается проблема значения осознанной саморегуляции учебной деятельности в поддержании различных компонент школьной вовлечённости учащихся в разном возрасте. Обосновано предположение, что учащиеся с более высоким уровнем осознанной саморегуляции характеризуются наиболее высокими проявлениями различных компонент школьной вовлечённости.

Процедуры и методы. Анализируются данные эмпирического исследования, проведённого при использовании выборки из 1087 учащихся в возрасте 11–18 лет 5–11 классов государственных образовательных учреждений. Для диагностики общего уровня школьной вовлечённости и выраженности отдельных её компонент использовалась русскоязычная версия опросника «Многомерная шкала школьной вовлечённости», написанная в 2020 г. Т. Г. Фоминой и В. И. Моросановой. Особенности осознанной саморегуляции учебной деятельности оценивались с помощью методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М».

Результаты. В результате выявлены линейные различия среди трёх групп учащихся с низкой, средней и высокой осознанной саморегуляцией учебной деятельности по выраженности общей, а также поведенческой, когнитивной, эмоциональной и социальной вовлечённости. Показано, что вне зависимости от класса обучения учащиеся с высоким уровнем осознанной саморегуляции имеют более высокие уровни когнитивной и поведенческой вовлечённости.

Теоретическая и/или практическая значимость. Итоги исследования позволили судить о том, что значимая взаимосвязь осознанной саморегуляции учебной деятельности и школьной вовлечённости стабильно воспроизводится в различных возрастных группах, и подтвердили целесообразность обращения в дальнейшем к данным лонгитюдных исследований респондентов для анализа её возрастной специфики.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, школьная вовлечённость, учебная деятельность

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлечённость как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование» (Код ГРНТИ 15.31).

SCHOOL INVOLVEMENT FEATURES OF SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF LEARNING ACTIVITY CONSCIOUS SELF-REGULATION

I. Tsyganov, T. Fomina, V. Morosanova

*Psychological Institute of Russian Academy of Education
9, bld.4, Mokhovaya ul., Moscow 125009, Russian Federation*

Abstract

Aim. The research is aimed at disclosing differences in school involvement of schoolchildren of different ages who differ in the level of self-regulation of learning activity. The problem of conscious self-regulation importance for learning activity in maintaining various aspects of school engagement in the students of different ages is discussed in the article. The assumption is substantiated that students with a higher level of conscious self-regulation are characterized by higher manifestations of school involvement components.

Methodology. The data of an empirical study conducted on the sample of 1087 students (aged 11–18) in grades 5–11 of the Russian state educational institutions are analyzed. The Russian-language version of the “Multidimensional Scale of School Engagement”, written in 2020 by T. G. Fomina and V. I. Morosanova was used for examining the general level of school involvement and its components intensity. The features of conscious self-regulation of learning activity were assessed with the use of V. I. Morosanova’s methodology “Style of Learning Activity Self-Regulation, SLASR-M”.

Results. As a result, linear differences were revealed among three groups of students with low, medium and high levels of conscious self-regulation of educational activity in terms of general school engagement intensity, as well as its behavioral, cognitive, emotional and social components intensity. It has been shown that regardless of the year of education, students with high level of conscious self-regulation have higher levels of cognitive and behavioral school involvement.

Research implications. The research results made it possible to conclude that a significant relationship between conscious self-regulation of learning activity and school engagement is stably reproduced in different age groups. The study confirmed the expediency of referring to the respondents’ longitudinal data in the future analysis of the school involvement age specificity.

Keywords: conscious self-regulation, school involvement, leaning activity

Acknowledgments. The reported study was funded by Russian Science Foundation according to the research project № 20-18-00470 «Self-regulation and school involvement as psychological resources of academic success: a longitudinal study».

Введение

В психологии образования в настоящее время активно исследуются вопросы, связанные с изучением феномена школьной вовлечённости. В научных исследованиях рассматриваются специфика взаимосвязи различных аспектов школьной вовлечённости

с психологическими особенностями учащихся разных возрастов [11; 27; 18; 12], особенности влияния на вовлечённость различных видов и форм обучения [25; 19; 10], активно разрабатываются технологии поддержания вовлечённости учащихся в условиях образовательных учреждений [24; 27].

В отличие от зарубежной психологии, где этому направлению уделяется значительное внимание, в отечественной психологии вопросы, посвящённые ему, остаются пока практически неизученными.

С ростом числа исследований получает развитие и операционализацию само понятие вовлечённости по отношению к разнообразным аспектам учебной деятельности. На настоящий момент на основе анализа и обобщения концепций школьной вовлечённости [15; 29; 23] её можно определить как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся как в достижении учебных целей, так и в школьной жизни в целом. Как правило, её рассматривают как многомерный конструкт, который оценивается по различным аспектам включённости учащегося в обучение. Кроме того, вовлечённость выступает надёжным маркером эффективной организации обучения, поскольку она одновременно является важным продуктивным академическим результатом, по которому оценивается эффективность образовательной среды школы в целом [8].

Мы рассматриваем этот феномен в рамках модели М.-Т. Ванг (2019), согласно которой процесс вовлечённости включает два глобальных фактора: как саму вовлечённость (engagement) так и безучастность (disengagement). Существует несколько видов этого феномена. Поведенческая вовлечённость описывает активное и продуктивное участие в академической и внеклассной деятельности, позитивное поведение с соблюдением школьных норм и правил, она отражает собственные затраченные усилия и эффектив-

ность взаимодействия с учителями и другими учащимися. Этот тип вовлечённости – наиболее важный аспект для академической успешности. Следующий вид – когнитивная вовлечённость – включает вдумчивость, применение учебных стратегий, навыков саморегуляции, готовность приложить необходимые, а в случае необходимости – также и максимальные усилия для достижения цели и высокого результата. Эмоциональная вовлечённость охватывает позитивные и негативные реагирования в учебной ситуации по отношению к учителям, одноклассникам и школе в целом, характеризует процесс получения удовольствия от учёбы и понимание ценности школьных занятий. Социальная вовлечённость отражает аспект социального взаимодействия с учителями и учащимися как другими субъектами учебно-образовательного процесса в школе.

Цель настоящего исследования – рассмотреть особенности школьной вовлечённости учащихся разного возраста, имеющих различный уровень осознанной саморегуляции. Осознанная саморегуляция определяется нами как двухуровневая когнитивно-личностная система осознанного выдвижения учебных целей и управления их достижением [2]. Первый – уровень когнитивных процессов, реализующих регуляцию достижения целей – включает планирование учебных целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование последовательности действий в направлении целей, оценивание промежуточных и конечных результатов их достижения. Второй – уровень регуляторно-личностных

свойств, характеризующих функционирование регуляторной системы – включает гибкость, инициативность, надёжность, ответственность и др. В эмпирических исследованиях показано, что осознанная саморегуляция вносит существенный вклад в успеваемость и опосредствует влияние когнитивных и личностных предикторов на академические достижения [16; 17]; надёжность осознанной саморегуляции выступает психологической основой стабильности действий учащихся в ситуациях проверки знаний и является универсальным регуляторным ресурсом, обеспечивающим успешность сдачи экзамена [4]. В одной из предыдущих публикаций [1] представлена теоретическая модель взаимосвязи школьной вовлечённости, саморегуляции и академической успеваемости. Данное исследование выступает и этапом её верификации.

В процессе анализа работ по проблематике взаимосвязи школьной вовлечённости и психической саморегуляции человека мы нашли подтверждения концептуальной близости конструкторов этого типа вовлечённости и саморегуляции учебной деятельности. Так, её отмечают авторы и последователи широко известного и востребованного за рубежом подхода «self-regulated learning – SRL» (Д. Х. Шанк, Б. Д. Зиммерман, П. Р. Пинтрич и др.) при характеристике активности вовлечённых учащихся в каждой из выделяемых ими регуляторных фаз [11]. Тесные взаимосвязи и сходства конструкторов отмечаются и на компонентном уровне; прежде всего об этом говорится в отношении когнитивной вовлечённости, в структуру которой, по сути, включены компо-

ненты саморегуляции, среди которых, например, использование метакогнитивных стратегий [30].

В то же время однозначно показывается, что, несмотря на реципрокный характер взаимосвязи, школьная вовлечённость и саморегуляция учебной деятельности рассматриваются как однозначно разные, но связанные структуры, вносящие весомый вклад в прогресс в достижении учащимся иницилируемых им учебных целей и его академическую успешность [24]. Ресурсный подход в понимании саморегуляции позволяет более широко рассмотреть вопросы взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлечённости. Актуальным представляется изучение направления причинно-следственных связей между данными феноменами, а также особенностей их совместного вклада в академические достижения учащихся разного возраста. Существующие исследовательские данные свидетельствуют о значении саморегуляции как позитивного фактора в поддержании школьной вовлечённости на протяжении всего обучения и нивелировании влияния контекстных факторов [27], что говорит о её ресурсной роли по отношению к другим характеристикам.

Возрастной аспект в исследованиях школьной вовлечённости находится в числе центральных. По данным литературы, он проявляется в том, что вовлечённость значительно снижается при переходе от начальной к средней школе [21] главным образом потому, что образовательные и социальные контексты средней школы менее соответствуют потребностям развития подростков [28]. При этом перепады между средними и старшими классами

не характерны, и для старшекласников также свойственна сниженная вовлечённость в обучение. Показано, что ученики младших классов в большей степени вовлечены в учебную деятельность, чем ученики старших классов [31]. Тот факт, что в младших классах школьная вовлечённость выше, а в средних и старших становится ниже, может объясняться тем, что учителя в средней школе не оказывают достаточной эмоциональной поддержки учащимся [32]. Подробно возрастной аспект в исследованиях взаимосвязи школьной вовлечённости и осознанной саморегуляции, а также школьной вовлечённости и академической успешности (преимущественно зарубежных) освещён в недавних публикациях научного коллектива [7; 1].

Реципрокный характер отношения между школьной вовлечённостью и саморегуляцией заключается в следующем. В более старшем возрасте, как и в младшем, саморегуляция способна предсказывать школьную вовлечённость как на предыдущих, так и на текущих замерах, а предыдущие академические результаты (в том числе наиболее сильные среди рассматриваемых предикторов успешности обучения за рубежом) оказывают влияние на оба конструкта [24].

Нами уже исследована взаимосвязь показателей осознанной саморегуляции, школьной вовлечённости и академической успешности на уровне корреляций [8]. Результаты показали наличие многочисленных положительных взаимосвязей между саморегуляцией, вовлечённостью и академической успеваемостью на основе выборки учащихся 5–11 классов в нескольких общеобразовательных уч-

реждениях (N= 1103). Было установлено, что регуляторные особенности положительно связаны со всеми компонентами школьной вовлечённости, и отрицательно – с компонентами безучастности. Однако эти данные не позволяют судить о том, насколько различаются по степени школьной вовлечённости учащиеся с различным уровнем осознанной саморегуляции в разные периоды школьного обучения.

Таким образом, в исследовании были поставлены следующие вопросы:

– есть ли различия в проявлениях школьной вовлечённости у учащихся с различным уровнем осознанной саморегуляции?

– оказывает ли влияние возраст / класс обучения на взаимосвязь саморегуляции и различных компонентов школьной вовлечённости?

Методы исследования и выборка

Выборка исследования: учащиеся 5–11 классов (N=1087 человек) государственных образовательных учреждений г. Москвы и г. Калуги в возрасте 10–18 лет. Исследование одобрено этическим комитетом ФГБНУ «Психологический институт РАО».

Для оценки особенностей саморегуляции использовался опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М»¹. Он включает 52 утверждения, описывающих специфические

¹ См. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 27–37.

особенности саморегуляции учащихся в учебной деятельности. Опросник позволяет оценить выраженность регуляторных процессов планирования целей, моделирования значимых условий её достижения, программирования последовательности исполнения действий и оценивания полученных результатов, а также регуляторно-личностных свойств: гибкости, инициативности, ответственности и надёжности. Интегральный показатель общего уровня саморегуляции вычислялся как сумма по всем шкалам опросника. Коэффициент надёжности альфа-Кронбаха для шкал опросника на исследуемой выборке составил от 0.61 до 0.72.

Школьная вовлечённость оценивалась при помощи адаптированного на российской выборке опросника М.-Т. Ванга и его коллег (2019) «Многомерная шкала школьной вовлечённости» [6]. Опросник включает 37 утверждений, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Лайкерта с ответами от «1 – совсем не похоже на меня» до «5 – очень похоже на меня». Диагностируется 8 шкал: поведенческая вовлечённость; когнитивная вовлечённость; эмоциональная вовлечённость, социальная вовлечённость; поведенческий компонент безучастности, когнитивная безучастность; эмоциональная безучастность; социальная безучастность. Шкалы методики обладают приемлемой надёжностью (коэффициент альфа Кронбаха от 0.63 до 0.90). Интегральные показатели вовлечённости и безучастности рассчитывались как суммы баллов по отдельным компонентам. Также были использованы данные об академической успеваемости учащихся.

Для анализа данных использовались описательная статистика, дисперсионный анализ, расчёт размера эффекта. Обработка полученных результатов производилась с помощью пакета статистических программ SPSS v.26.0.

Результаты исследования

Общий план статистического анализа результатов в рамках обозначенных исследовательских вопросов включал следующие этапы: определение диапазонов значений общего уровня саморегуляции для выявления крайних групп по саморегуляции (далее – СР); сравнительный анализ выделенных групп по общему уровню вовлечённости и выраженности её отдельных компонентов на основе данных общей выборки с расчётом размера эффекта; сравнительный анализ школьной вовлечённости и академической успеваемости учащихся с различным уровнем осознанной СР внутри отдельных возрастных групп, соответствующих различным периодам школьного обучения.

На подготовительном этапе нашей задачей стал поиск учащихся с низким, средним и высоким уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности. Для этого мы вычислили границы среднего уровня: на расстоянии одного стандартного отклонения от среднего по выборке исследования ($m = 27,801$; $q = 8,9167$). Это позволило считать «низкими» значения показателя общего уровня СР, не превышающие 18; «высокими» – достигшие 37; а значения в области «среднего уровня» расположились, тем самым, в периоде между 19 и 36 баллами. В итоге каждый респондент был отнесён нами к одной из трёх групп по уровню

Таблица 1 / Table 1.

Среднегрупповые значения показателей школьной вовлечённости учащихся 5–11 классов с различным уровнем саморегуляции / Average group values of school engagement indicators in 5–11 grade students with different levels of self-regulation

Показатели		Среднее значение	Стандартное отклонение	Знач-ть	Размер эффекта
Вовлечённость Общая	Низкая СР	56,14	12,13	0,000	0,273
	Средняя СР	67,78	11,67		
	Высокая СР	79,29	9,73		
Поведенческая вовлечённость	Низкая СР	10,99	2,98	0,000	0,221
	Средняя СР	13,58	3,07		
	Высокая СР	16,27	2,69		
Когнитивная вовлечённость	Низкая СР	14,68	3,98	0,000	0,236
	Средняя СР	18,11	3,75		
	Высокая СР	21,41	2,94		
Эмоциональная вовлечённость	Низкая СР	15,16	4,24	0,000	0,149
	Средняя СР	18,07	4,03		
	Высокая СР	20,66	3,33		
Социальная вовлечённость	Низкая СР	15,31	4,85	0,000	0,146
	Средняя СР	18,02	4,10		
	Высокая СР	20,95	3,41		

осознанной СР учебной деятельности. В низкую группу вошли 180 человек (~17% выборки), средняя группа составила 685 человек (63% выборки), высокая группа включила 215 человек (~20% выборки); 7 человек не имели данных по этому показателю и были исключены из дальнейшего анализа.

Сравнение учащихся с низким, средним и высоким уровнями СР по отдельным компонентам и общему уровню вовлечённости

В ходе проведения дисперсионного анализа (с применением критериев Шеффе и Бонферони) группы с низким, средним и высоким уровнями осознанной саморегуляции по всей выборке были сравнены по общему уровню школьной вовлечённости и показателям выраженности её отдель-

ных компонентов. Результаты представлены в табл. 1.

В результате проведённого сравнения выявлены значимые различия между тремя группами по школьной вовлечённости и её компонентам. Согласно полученным данным, различия по общему уровню школьной вовлечённости, а также по когнитивному и поведенческому компонентам, которые непосредственно связаны с действиями по достижению учебной цели, могут считаться более достоверными (их размер эффекта 0,221–0,273 приближается к среднему уровню 0,3 для трёх групп и более). Выявленные различия по эмоциональной и социальной вовлечённости менее устойчивые. Выявлены тенденции различий по академическим результатам между группами. Значимый вклад СР как

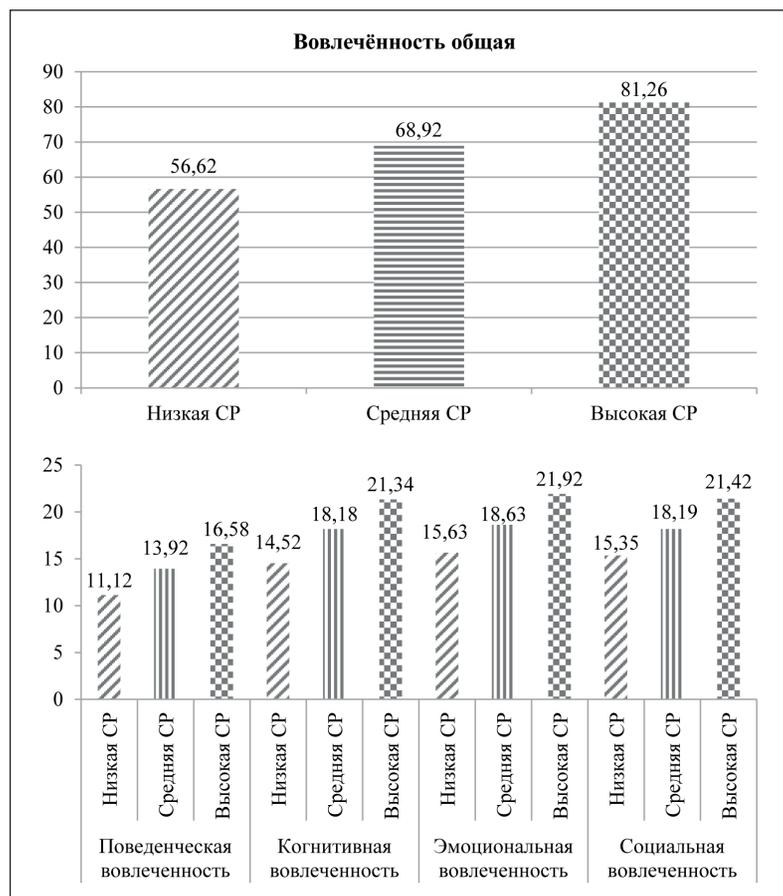


Рис. 1–2 / Fig. 1–2. Среднегрупповые значения показателей школьной вовлечённости учащихся 5–6 классов с различным уровнем саморегуляции / Average group values of school engagement indicators in 5-6 grade students with different levels of self-regulation

сильного некогнитивного предиктора в академические результаты и результаты выпускных экзаменов неоднократно подтверждён и не вызывает сомнения.

Полученные результаты подтвердили необходимость обращения к возрастным периодам, а исследовательский вопрос при их рассмотрении касался возможности обнаружения возрастной специфики в предполагаемых нами различиях групп учащихся разного уровня СР по школьной вовлечённости. Выводы об этом пред-

полагалось сделать на основе сопоставления результатов по периодам и с общей картиной различий, полученной для всей выборки на первом этапе эмпирического исследования.

Основываясь на предыдущих результатах наших исследований, недавно опубликованных [3], мы провели объединение учащихся представленных в совокупной выборке классов в три возрастные группы: 1 группа объединила учеников 5–6 классов (290 чел.), 2 группа включила школьников 7–8 классов (370 чел.), 3 группа образо-

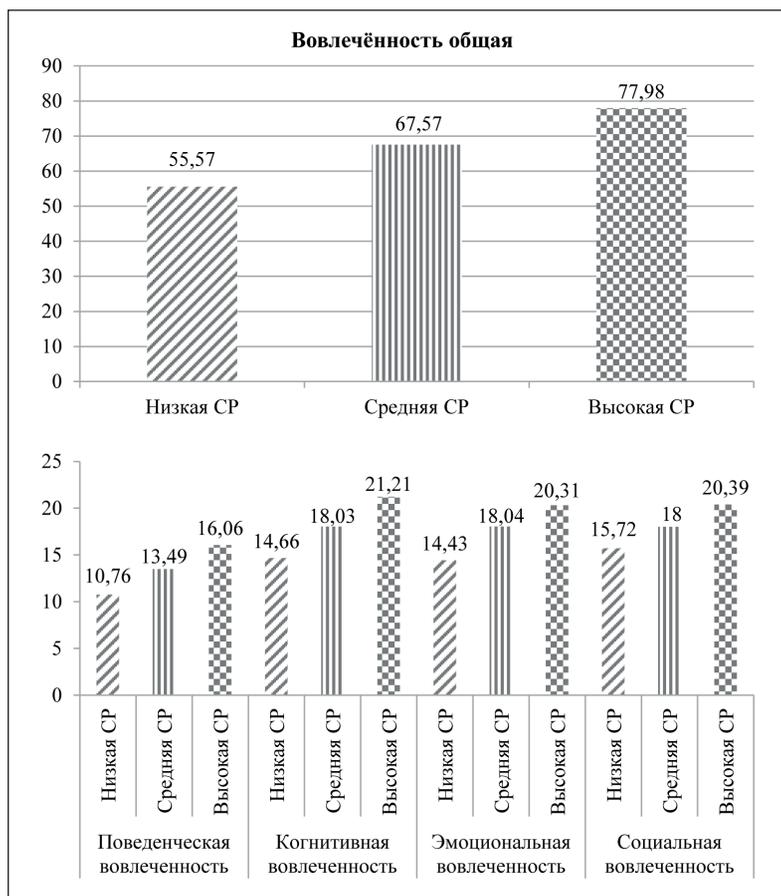


Рис. 3–4 / Fig. 3–4. Среднегрупповые значения показателей школьной вовлечённости учащихся 7–8 классов с различным уровнем СР / Average group values of school engagement indicators in 7–8 grade students with different levels of self-regulation

вана старшими учащимися 9–11 классов (427 чел.). Эти группы выделены нами на основе схожести картины формирования осознанной саморегуляции, а также более или менее гомогенных образовательных условий и характера решаемых учебных задач.

Сравнение учащихся с высокой, средней и низкой СР по показателям школьной вовлечённости для возрастной группы 5–6 классов

Процедуры дисперсионного анализа для всех трёх возрастных групп

выполнены аналогичным образом и в соответствии с анализом на общей выборке. Результаты для учащихся 5–6 классов представлены на рис. 1–2.

В результате проведения процедур выявлены значимые различия (линейного характера) между группами учащихся 5–6 классов с различным уровнем СР по уровню школьной вовлечённости и её основных компонент. Размер эффекта варьируется в пределах 0,164–0,277, что приближается к среднему уровню, и выявленные различия могут быть признаны

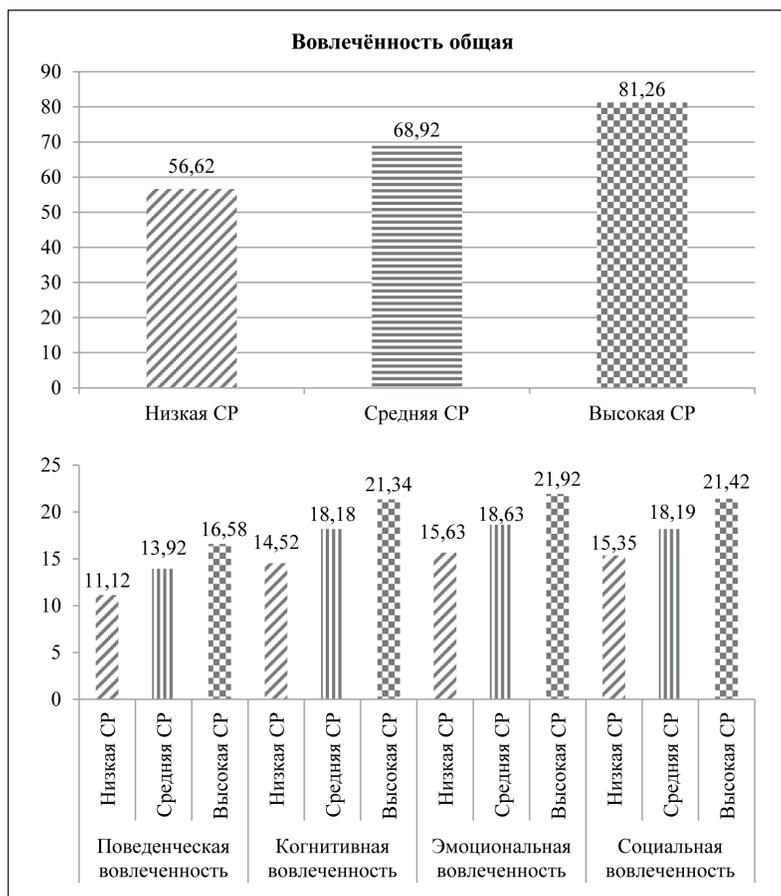


Рис. 5–6 / Fig. 5–6. Среднегрупповые значения показателей школьной вовлечённости учащихся 9–11 классов с различным уровнем саморегуляции / Average group values of school engagement indicators in 9–11 grade students with different levels of self-regulation

достаточно достоверными. Так же, как и на общем анализе, различия по поведенческой и когнитивной вовлечённости более устойчивые, чем по эмоциональной и социальной видам вовлечённости. Подтверждены различия между низкой и высокой группами по годовым академическим показателям обучения русскому языку.

Сравнение учащихся с высокой, средней и низкой СР по показателям школьной вовлечённости для возрастной группы 7–8 классов.

Результаты отображены на рисунках 3–4. Стоит отметить, что общая картина схожа с предыдущей группой, но практически все показатели вовлечённости ниже, что подтверждают многочисленные данные о снижении вовлечённости в средних классах основной школы.

По итогам анализа обнаружены значимые линейные различия между группами с разным уровнем СР по общей вовлечённости и выраженности её аспектов. Размер эффекта при этом имеет более выразительные различия:

для когнитивной и поведенческой вовлечённости он выше (более 0,2), чем для эмоциональной и социальной (менее 0,2 близко к 0,1 соответственно). Размер эффекта для различий по общему показателю вовлечённости составил 0,256, что можно считать уверенно достаточным для их достоверности. Касательно успешности обучения основным предметам: подтверждены различия между низкой и высокой группами по математике и русскому языку.

Сравнение учащихся с высокой, средней и низкой СР по показателям школьной вовлечённости для возрастной группы 9–11 классов

Результаты приведены на рисунках 5–6. Во-первых, мы можем наблюдать повышение общего уровня школьной вовлечённости в группе с высокой СР. Во-вторых, здесь также получены значимые линейные различия между тремя группами по общему уровню вовлечённости и отдельным её компонентам.

Как и в предыдущих ситуациях, размер эффекта для когнитивной и поведенческой вовлечённости выше (более 0,2), чем для эмоциональной и социальной вовлечённости (менее 0,2); размер эффекта для общего показателя вовлечённости стремится к 0,3 – среднему уровню. Сравнение по успеваемости обучения основным предметам подтвердило различия между низкой и высокой группами, в отношении обучения как математике, так и русскому языку.

Обсуждение результатов

Таким образом, в нашем исследовании мы уточнили обнаруженные вза-

имосвязи школьной вовлечённости и осознанной саморегуляции, продемонстрировав, что эта связь стабильна на протяжении всего периода школьного обучения с 5 по 11 классы. Мы установили, что различия в школьной вовлечённости у детей с различным уровнем СР носят линейный характер, и в отношении общего уровня школьной вовлечённости в значительной степени достоверны. В итоге можно считать, что, чем выше осознанная саморегуляция учебной деятельности учащегося, тем выше его школьная вовлечённость, особенно в отношении когнитивного и поведенческого компонента. То, что в этой паре различия более выраженные, чем в паре эмоциональная / социальная вовлечённость, – вполне закономерно, и может быть объяснено связью когнитивной и поведенческой вовлечённости непосредственно с учебным процессом, содержанием учебного материала и осознанной саморегуляцией учебной деятельности, что соотносится с данными, полученными в ряде исследований [24]. Эмоциональная и социальная вовлечённость при этом в большей степени обусловлены общешкольным контекстом [14]. Эти виды вовлечённости в наименьшей степени также связаны с академическими результатами, поскольку охватывают более широкие сферы [13]. Некоторые исследователи даже предлагают эмоциональную вовлечённость не рассматривать как вовлечённость как таковую, а отдельно анализировать только академические эмоции [20]. Наши результаты подтвердили полученные ранее данные о том, что существует взаимосвязь когнитивной и поведенческой вовлечённости с уровнем СР учебной дея-

тельности, её процессами и свойствами, указанными выше [30]. В итоге, мы считаем, что это играет свою роль в картине полученных нами результатов на уровне различий между группами с низкой, средней и высокой СР.

Результаты сравнения в трёх возрастных группах, в общем и целом, повторяют результаты, полученные при анализе результатов общей выборки. В этой связи приходится констатировать, что выраженной возрастной специфики различий групп с низкой, средней и высокой СР по школьной вовлечённости и академической успеваемости на данных «поперечных срезов» нам выявить не удалось. Однако, мы установили колебания в показателях вовлечённости по выделенным группам. Эти результаты расширяют современные представления о динамике вовлечённости в различные периоды обучения, и обуславливают значимость изучения траекторий школьной вовлечённости [9; 22]. В дальнейшем, в работе с данными лонгитюдных исследований учащихся мы планируем вернуться к этому вопросу.

Различия по академическим результатам, обнаруженные нами и на общей, и на выборках разных возрастов, в силу низких данных по размеру эффекта, скорее, предстают весьма ограниченными и, на первый взгляд, недостаточно достоверными. Мы не склонны видеть в этом противоречие нашим основным позициям по следующим причинам. Осознанная саморегуляция вносит значимый вклад в результаты обучения, но является далеко не единственным их некогнитивным предиктором, а входит в круг достаточно большого их числа. При этом наибольшую прогностическую силу имеют

предыдущие результаты, отражающие текущий уровень знаний и умение их применять в решении конкретных стоящих задач. Прогностическая сила осознанной СР учебной деятельности оценивается как достаточно высокая для некогнитивных предикторов академической успеваемости, но при этом разброс годовых отметок невысокий, по сути, сводящийся к трём градациям. Эти причины, полагаем, сводят к минимуму случаи встречаемости выражено более высокого размера эффекта. Однако результат, говорящий, что группа с высоким уровнем СР показывает значимо более высокие результаты по успеваемости в обучении основным предметам, пусть и в каждом отдельном случае, но с высокой регулярностью подтверждается в контексте различных исследований регуляции учащимися достижения учебных целей [5; 26; 17] и позволяет говорить об этой взаимосвязи как об очень выраженной тенденции.

Заключение

1. Уровень школьной вовлечённости (как общий, так и в любом из четырёх основных аспектов) учащихся с более высоким развитием осознанной саморегуляции учебной деятельности выше вне зависимости от возрастного периода обучения.

2. Учащиеся с различным уровнем осознанной саморегуляции также независимо от возраста сильнее различаются по степени когнитивной и поведенческой вовлечённости, чем по эмоциональной и социальной вовлечённости.

3. Учащиеся с высоким уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности, проявляя большую ког-

нитивную, поведенческую, эмоциональную и социальную вовлечённость в школьное обучение, показывают более высокие академические результаты в обучении основным предметам – русскому языку и матема-

тике, чем учащиеся с низким уровнем саморегуляции и меньшей школьной вовлечённостью.

*Статья поступила
в редакцию 24.05.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко И. Н., Ишмуратова Ю. А., Цыганов И. Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлечённости и академических достижений у современных подростков // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 77–88. DOI: 10.17759/jmfr.2020090407
2. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
3. Моросанова В. И., Потанина А. М., Цыганов И. Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 29–44.
4. Моросанова В. И., Филиппова Е. В. От чего зависит надёжность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.
5. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
6. Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлечённости» // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 3. С. 194–213. DOI: 10.11621/vsp.2020.03.09
7. Фомина Т. Г., Потанина А. М., Моросанова В. И. Взаимосвязь школьной вовлечённости и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390–411. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>
8. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлечённости / Т. Г. Фомина, А. М. Потанина, Е. В. Филиппова, В. И. Моросанова // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Калуга, 1–3 октября 2020 г. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2020. С. 55–64.
9. Bae C. L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science [Электронный ресурс] // Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 74. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
10. Child engagement in the transition to school: contributions of self-regulation, teacher – child relationships and classroom climate [Электронный ресурс] / J. Cadima, S. Doumen, K. Verschueren, E. Buyseb // Early Childhood Research Quarterly. 2015. Vol. 32. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
11. Cleary T. J., Zimmerman B. J. A cyclical self-regulatory account of student engagement: theoretical foundations and applications [Электронный ресурс] // Handbook of Research on Student Engagement / ed. S. L. Christenson. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).

12. Datu J. A. D., King R. B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study [Электронный ресурс] // *Journal of School Psychology*. 2018. №. 69. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
13. Gutiérrez M., Tomás J. M. The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement // *Educational Psychology*. 2019. Vol. 39. № 6. P. 729–748.
14. Kilday J. E., Ryan A. M. Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence // *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 58. P. 163–174.
15. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis [Электронный ресурс] // *Social Behavior and Personality*. 2018. Vol. 46. № 3. URL: <https://www.ingentaconnect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
16. Morosanova V. I., Fomina T. G. Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2017. Vol. 237. P. 1066–1070.
17. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students [Электронный ресурс] / V. I. Morosanova, T. G. Fomina, Y. V. Kovas, O. E. Bogdanova // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 90. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
18. Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: the mediating role of motivation [Электронный ресурс] / Núñez J. C., Regueiro B., Suárez N., Piñeiro I., Rodicio M. L. Valle A. // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology> (дата обращения: 11.06.2021).
19. Pellas N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life [Электронный ресурс] // *Computers in Human Behavior*. 2014. Vol. 35. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
20. Reeve J., Cheon S. H., Jang H. How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power [Электронный ресурс] // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 62. URL: <https://www.semanticscholar.org> (дата обращения: 11.06.2021).
21. Reschly A. L., Christenson S. L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct [Электронный ресурс] // *Handbook of Research on Student Engagement* / ed. S. L. Christenson. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).
22. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. P. 1–26.
23. Skinner E. A., Pitzer J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience [Электронный ресурс] // *Handbook of research on student engagement* / ed. S. L. Christenson. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).
24. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence [Электронный ресурс] / K. Stefansson, S. Gestsdottir, F. Birgisdottir, R. M. Lerner // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 64. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
25. Sun J. C. Y., Rueda R. Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education [Электронный ресурс] //

- British Journal of Educational Technology. 2012. Vol. 43. № 2. URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com> (дата обращения: 11.06.2021).
26. Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J. E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories [Электронный ресурс] // *European psychologist*. 2009. Vol. 14. № 4. URL: <https://econtent.hogrefe.com> (дата обращения: 11.06.2021).
 27. Wang C., Shim S. S., Wolters S.A. Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students [Электронный ресурс] // *Asia Pacific Education Review*. 2017. Vol. 18. № 3. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).
 28. Wang M.-T., Eccles J. S. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success [Электронный ресурс] // *Journal of Research on Adolescence*. 2012. Vol. 22. № 1. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com> (дата обращения: 11.06.2021).
 29. Wang M.-T., Eccles J. S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective [Электронный ресурс] // *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 28. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).
 30. Wolters C., Taylor D. A self-regulated learning perspective on student engagement [Электронный ресурс] // *Handbook of research on student engagement* / ed. S. L. Christenson. 2012. URL: <https://link.springer.com> (дата обращения: 11.06.2021).
 31. Yazzie-Mintz E. Leading for Engagement // *Principal Leadership*. 2010. Vol. 10. № 7. P. 54–58.
 32. Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement [Электронный ресурс] / M. J. Zimmer-Gembeck, H. M. Chipuer, M. Hanisch, P. A. Creed, L. McGregor // *Journal of Adolescence*. 2006. Vol. 29. № 6. URL: <https://www.sciencedirect.com> (дата обращения: 11.06.2021).

REFERENCES

1. Bondarenko I. N., Ishmuratova Yu. A., Cyganov I. Yu. [Problems of the relationship between modern adolescents' school involvement and academic achievement]. In: *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* [Modern Foreign Psychology], 2020, vol. 9, no. 4, pp. 77–88.
2. Morosanova V. I. [Conscious self-regulation as a psychological resource for achieving educational and professional goals]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 10, pp. 13–24.
3. Morosanova V. I., Potanina A. M., Cyganov I. Yu. [Personal characteristics and academic performance in schoolchildren with various profiles of conscious self-regulation of educational activity]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2020, vol. 84, no. 9, pp. 29–44.
4. Morosanova V. I., Filippova E. V. [What determines the reliability of students' actions at the exam]. In: *Voprosy psihologii* [Psychological questions], 2019, no. 1, pp. 65–78.
5. Morosanova V. I., Fomina T. G. [Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of educational goals achievement]. In: *Voprosy psihologii* [Psychological questions], 2016, no. 2, pp. 124–135.
6. Fomina T. G., Morosanova V. I. [Adaptation and validation of the scales of the questionnaire "Multidimensional scale of school involvement"]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psihologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 2020, no. 3, pp. 194–213. DOI: 10.11621/vsp.2020.03.09.
7. Fomina T. G., Potanina A. M., Morosanova V. I. [The relationship between school involvement and self-regulation of learning activities]. In: *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2020, vol. 17, no. 3, pp. 390–411. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>.

8. Fomina T. G., Potanina A. M., Filippova E. V., Morosanova V. I. [Features of the relationship between conscious self-regulation and school involvement]. In: *Lichnost', intellekt, metakognicii: issledovatel'skie podhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kaluga, 1–3 oktyabrya 2020 g.* [Personality, Intellect, Metacognitions: Research Approaches in Educational Practice: Collected Works of II All-Russia Scientific Practical Conference, Kaluga, 1–3rd of October, 2020]. Kaluga, KGU im. K. E. Ciolkovskogo Publ., 2020, pp. 55–64.
9. Bae C. L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. In: *Learning and Individual Differences*, 2019, vol. 74. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
10. Cadima J., Doumen S., Verschuere K., Buyse E. Child engagement in the transition to school: contributions of self-regulation, teacher – child relationships and classroom climate. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 2015, vol. 32. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
11. Cleary T. J., Zimmerman B. J. A cyclical self-regulatory account of student engagement: theoretical foundations and applications. In: Christenson S. L., ed. *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
12. Datu J. A. D., King R. B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. In: *Journal of School Psychology*, 2018, no. 69. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
13. Gutiérrez M., Tomás J. M. The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. In: *Educational Psychology*, 2019, vol. 39, no. 6, pp. 729–748.
14. Kilday J. E., Ryan A. M. Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2019, vol. 58, pp. 163–174.
15. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. In: *Social Behavior and Personality*, 2018, vol. 46, no. 3. Available at: <https://www.ingentaconnect.com> (accessed: 11.06.2021).
16. Morosanova V. I., Fomina T. G. Self-regulation as a Mediator in the Relationship between Anxiety and Academic Examination Performance. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 237, pp. 1066–1070.
17. Morosanova V. I., Fomina T. G., Kovas Y. V., Bogdanova O. E. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. In: *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 90. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
18. Núñez J. C., Regueiro B., Suárez N., Piñeiro I., Rodicio M. L., Valle A. Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: the mediating role of motivation. In: *Frontiers in Psychology*, 2019, vol. 10. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology> (accessed: 11.06.2021).
19. Pellas N. The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. In: *Computers in Human Behavior*, 2014, vol. 35. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
20. Reeve J., Cheon S. H., Jang H. How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. In: *Contemporary Educational Psychology*, 2020, vol. 62. Available at: <https://www.semantic-scholar.org> (accessed: 11.06.2021).

21. Reschly A. L., Christenson S. L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. In: Christenson S. L., ed. *Handbook of Research on Student Engagement*, 2012. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
22. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. In: *European Journal of Psychology of Education*, 2020, pp. 1–26.
23. Skinner E. A., Pitzer J. R. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In: Christenson S. L., ed. *Handbook of research on student engagement*, 2012. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
24. Stefansson K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R. M. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence. In: *Journal of Adolescence*, 2018, vol. 64. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
25. Sun J. C. Y., Rueda R. Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: their impact on student engagement in distance education. In: *British Journal of Educational Technology*, 2012, vol. 43, no. 2. Available at: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com> (accessed: 11.06.2021).
26. Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J. E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. In: *European psychologist*, 2009, vol. 14, no. 4. Available at: <https://econtent.hogrefe.com> (accessed: 11.06.2021).
27. Wang C., Shim S. S., Wolters S. A. Achievement goals, motivational self-talk, and academic engagement among Chinese students. In: *Asia Pacific Education Review*, 2017, vol. 18, no. 3. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
28. Wang M.-T., Eccles J. S. Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. In: *Journal of Research on Adolescence*, 2012, vol. 22, no. 1. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com> (accessed: 11.06.2021).
29. Wang M.-T., Eccles J. S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. In: *Learning and Instruction*, 2013, vol. 28. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).
30. Wolters C., Taylor D. A self-regulated learning perspective on student engagement. In: Christenson S. L., ed. *Handbook of research on student engagement*, 2012. Available at: <https://link.springer.com> (accessed: 11.06.2021).
31. Yazzie-Mintz E. Leading for Engagement. In: *Principal Leadership*, 2010, vol. 10, no. 7, pp. 54–58.
32. Zimmer-Gembeck M. J., Chipuer H. M., Hanisch M., Creed P. A., McGregor L. Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. In: *Journal of Adolescence*, 2006, vol. 29, no. 6. Available at: <https://www.sciencedirect.com> (accessed: 11.06.2021).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Цыганов Игорь Юрьевич – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования;
e-mail: i4321@mail.ru; ORCID: 0000-0002-1673-9091

Фомина Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования; e-mail: tanafomina@mail.ru; ORCID: 0000-0001-5097-4733

Моросанова Варвара Ильинична – доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института Российской академии образования; e-mail: morosanova@mail.ru; ORCID: 0000-0002-7694-1945

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Igor Yu. Tsyganov – Cand. Sci. (Psychology), senior researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; e-mail: i4321@mail.ru; ORCID: 0000-0002-1673-9091

Tatiana G. Fomina – Cand. Sci. (Psychology), leading researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; e-mail: tanafomina@mail.ru; ORCID: 0000-0001-5097-4733

Varvara I. Morosanova – Dr. Sci. (Psychology), head of the Laboratory of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; e-mail: morosanova@mail.ru; ORCID: 0000-0002-7694-1945

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Цыганов И. Ю., Фомина Т. Г., Моросанова В. И. Особенности школьной вовлечённости учащихся с различным уровнем осознанной саморегуляции учебной деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 98–115.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-98-115

FOR CITATION

Tsyganov I. Yu., Fomina T. G., Morosanova V. I. School involvement features of schoolchildren with different levels of learning activity conscious self-regulation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 98–115.
DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-98-115

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГНОМИКА

УДК 159.99

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-116-128

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФАКТОРОВ СТРЕССА И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

Дейнега Н. В.

*Московский государственный областной университет
141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская
Федерация*

Аннотация

Цель. Изучение взаимосвязи факторов стресса и карьерных ориентаций у студентов-дефектологов разных курсов.

Процедура и методы. Автором проведён анализ динамики становления личностно-профессиональной компетентности студентов – будущих дефектологов. Одним из факторов, влияющих на становление личности в этой профессии, является стресс, вызванный социально-экономической и личной ситуацией индивида. В статье представлен результат выявления триггерных точек, влияющих на уровень стресса в процессе овладения будущей профессией. Проведённый однофакторный дисперсионный анализ позволил определить корреляционные совпадения проведённых методик на респондентах с помощью следующих инструментов: методика «Якоря карьеры» Э. Шейна (перевод и адаптация В. Э. Винокурова, В. А. Чикер, где $n=88$), «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханин), «8-факторный личностный опросник» Ч. Д. Спилбергера (адаптация О. М. Радюк).

Результаты. Результаты общего корреляционного анализа показали два устойчивых блока взаимосвязанных между собой показателей. Первый блок состоит из двух ключевых элементов, сопряжённых между собой, – это «интерес» и «стабильность места жительства». Второй блок включает личностные особенности и стабильность работы. Рассмотрены особенности данных взаимосвязей у студентов на разных курсах обучения.

Теоретическая и/или практическая значимость. Выявленные взаимосвязи подтверждают перспективность подхода, заключающегося в воздействии на реперные точки для усиления динамики становления личностно-профессиональной компетентности студентов-будущих дефектологов через систему учебной, педагогической и преддипломной практики; также этот подход позволяет снизить уровень стресса и повысить уровень покладистости.

© СС ВУ Дейнега Н. В., 2021.

Ключевые слова: стресс, психосоматика, профессионально-личностные компетенции, карьера, психология труда

THE RELATIONSHIP OF STRESS FACTORS AND STUDENTS' CAREER ORIENTATIONS

N. Deinega

Moscow Region State University

24 Veri Voloshinoy ul., Mytichshi 141014, Moscow Region, Russian Federation

Abstract

Aim. To study the relationship between stress factors and career orientations in students of speech pathologists from different courses.

Methodology. The author analyzes the dynamics of personal and professional competence formation in students-future speech pathologists, one of the factors affecting the personality formation in the profession is stress caused by the socio-economic and personal situation of an individual. The article presents the result of identifying trigger points that affect the level of stress in the process of mastering future profession. The conducted one-factor analysis of variance determines the correlation matches of the methods performed on the respondents (n=88) the method of "Career Anchors" by E. Shane (translation and adaptation by V. E. Vinokurova, V. A. Chiker), "The scale of assessment of the level of reactive and personal anxiety" by Ch. D. Spielberger (adaptation by Yu. L. Khanin), "8-factor personality questionnaire" by Ch. D. Spielberger (adaptation by O. M. Radyuk)

Results. The results of the general correlation analysis showed two stable blocks of interrelated indicators. The first block contains two key elements related to each other, they are "interest" and "stability of the place of residence". The second block includes personal characteristics and job stability. The features of these relationships among students at different courses of study are considered.

Research implications. The revealed interrelations confirm the prospects of the approach consisting in influencing the reference points to strengthen the dynamics of the formation of personal and professional competence of students- future speech pathologists through the system of educational, pedagogical and pre-graduate practice, which allows to reduce the level of stress and increase the level of service.

Keywords: stress, psychosomatics, professional and personal competencies, career, labor psychology

Введение

Исследования, посвящённые построению карьеры студентов разных курсов, приобретают актуальность в современном обществе. По мнению Л. М. Митиной, «...существует четыре стадии профессионального становления личности. Психологическими критериями успешного прохож-

дения первой и второй стадий является зарождение и осознание профессиональных мотивов и намерений, третьей и четвёртой – становление профессиональной компетентности, которое проявляется в овладении операциональной стороной деятельности, положительным личностно-осмысленным отношени-

ем к своей профессии, в мастерстве и профессиональной творческой» [8, с. 29].

Постановка проблемы

Построение карьеры в современном обществе предъявляет к специалистам особые требования: высокий уровень мотивации достижения успеха, стрессоустойчивость, работоспособность [6, с. 45]. Вопросы профессионального и жизненного пути рассматриваются в работах V.A. Chiker, A.I. Clinciu, R.J. Collie, N. Potirniche & R.G. Enache, Э.П. Утлик, Е.М. Климова, И.Н.Нос и др.

Российские учёные, начиная с 2000-х гг., активно изучают проблемы построения карьеры студентов, молодых учёных и специалистов. Вопросы о карьерных ориентациях, поднятые в теории Э. Шейна, были рассмотрены также в работах Т. Д. Барышевой, Т. Д. Дубовицкой, А. С. Куженковой, Е. Б. Маслова, Т. А. Тереховой, С. Д. Чуркиной, А. В. Халудоровой.

В. А. Чикер считает, что «карьеря – это один из показателей индивидуальной профессиональной жизни человека, достижение желаемого статуса и соответствующего ему уровня и качества жизни, а также достижение известности и славы» [9, с. 80].

Конструкт построения карьерного вектора, являясь непостоянной величиной, включает в себя постоянно меняющиеся под влиянием внешних и внутренних факторов кластеры (когнитивные, эмоциональные, психосоматические и профессионально-личностные) [2, с. 403]. Минимальные колебания факторов или существенное изменение в одном из кластеров ведёт к появлению стресса у индивида. Точечное воздействие на данные коле-

бания рассматривается как аттрактор поступательного движения субъекта по пути построения карьеры и достижения им поставленной цели в развитии карьеры.

Запущенные пандемией долгосрочные процессы структурных изменений ведут к постоянному психическому напряжению не только руководителей и менеджеров, но и молодых специалистов, которые, окончив вузы, придут работать в разные организации. Суть данного явления заключается в том, что даже там, где стабильно закрываются штатные единицы и хватает навыков и знаний, чтобы успешно справляться со своими задачами на фоне постоянного, устойчивого стресса, информационного прессинга и невозможности прогнозирования отдалённого будущего, можно обнаружить нехватку квалификационных специалистов [6; 5; 7; 9].

В последние годы возрастает число специалистов, трудоустроенных не по специальности, что вызывает у таких работников стрессовые ситуации при выполнении профессиональной деятельности, снижает желание строить карьеру. В России доля тех, чья профессия никак не связана с полученным образованием, по данным ВЦИОМ, в 2019 г. составила 47%. На рынке труда 2021 г. находится большое количество работников с устаревшими навыками. Система образования и развития человеческого капитала не успевает оказывать услуги по обновлению, адаптации и развитию навыков у желающих устроиться на работу.

Существует большое количество определений стресса, но их всех объединяет следующий показатель – «эмоциональная реакция» («напряжение»).

Перемены часто являются источником стресса для человека, но без них не было бы развития человека. А для того, чтобы оно было полноценным, необходимо, чтобы окружающая среда постоянно менялась: затевались знакомства с новыми и разными людьми, появлялись разнообразные события и т. д. Всё это провоцирует сопровождаемые стрессом внутренние изменения в психоэмоциональном состоянии. Такие перемены положительно влияют на индивида, но в случае, если, например, ему приходится резко сменить деятельность, место жительства, жизненную ситуацию, то ему становятся необходимы некие усилия и требуется время для приспособления и адаптации к вновь сложившимся условиям [11, р. 66].

В своей работе З. М. Байнакитова даёт следующее определение психологическому стрессу при прохождении практик студентами: «Психологический стресс – это результат сильного нервного перенапряжения, вызванного каким-либо эмоциональным переживанием. Любая сильная эмоция – как положительная, так и отрицательная, является стрессом для человека, особенно, если воздействует на него длительный период времени, поскольку сопровождается рядом физиологических процессов» [1, с. 45]. Опираясь на данное ей определение и считая практику основным рубежом для принятия решений в отношении карьерного развития, проследим некоторые последствия, связанные с уровнем стресса и этапами построения карьеры.

Согласно А. П. Катунину: «...стрессовое состояние снижают успешность и качество выполнения своих долж-

ностных обязанностей у людей, включённых в профессиональную деятельность, или требуют дополнительных усилий для поддержания оптимального психофизиологического уровня. Это, – как утверждает автор, – приводит к целому ряду социально-экономических и социально-психологических последствий: повышение текучести кадров; снижение удовлетворённости трудом; деформация личностных и характерологических качеств и т. д.», далее он утверждает, что «... всё это неизбежно заставляет работодателей предъявлять более высокие требования к профессиональной подготовке, состоянию морального духа, психологической подготовке, психическому здоровью, устойчивости психики сотрудников различных организаций в условиях специфической профессиональной деятельности» [3, с. 243].

Всё это возможно лишь в том случае, если индивид найдёт способ противостоять стрессовым ситуациям и впоследствии научится быстро адаптироваться к ним.

Методы

В рамках исследования нами было продиагностировано восемьдесят восемь студентов первого, второго, третьего и четвёртого курсов факультета специальной педагогики и психологии (1 курс – 24 студента, 2 курс – 18 студентов; 3 курс – 29 студентов и 4 курс – 17 студентов). Возраст испытуемых – от 18 до 24 лет.

С самого рождения индивид настроен на успех, и одной из составляющих построения успешной карьеры является планирование, а данная профессиональная компетенция строится на мотивации, цели и карьерных ори-



Рис. 1 / Fig. 1. Взаимосвязь показателей стресса и карьерных устремлений студентов / The relationship between stress indicators and students' career aspirations

Источник: данные автора.

ентациях. Данные параметры не являются статичными и на каждом курсе имеют поступательные изменения. Для выяснения основных карьерных ориентаций была использована методика Э. Шейна «Якоря карьеры», имеющая девять шкал: 1) стабильность работы, 2) вызов, 3) профессиональная компетенция, 4) стабильность места жительства, 5) предпринимательство, 6) менеджмент, 7) интеграция стилей жизни, 8) служение, 9) автономия (независимость).

«Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин) была применена нами для измерения состояния и уровня личностной тревожности. Особенности выбранной профессии – дефектолога – предполагают достаточно высокий уровень устойчивости личности, где под личностной тревожностью мы понимаем устойчивую индивидуальную характеристику, отражающую предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающую наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» нега-

тивных ситуаций, отвечая на каждую из них определённой реакцией. Как и предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определённых стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки и самоуважения. Ситуативная или реактивная тревожность как состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Для оценки уровня нервного напряжения и выявления уровня эмоционального стресса нами был применён «8-факторный личностный опросник» Спилбергера-Радюка, содержащий восемь шкал: 1) интенсивность тревоги (тревога), 2) интенсивность любознательности (интерес), 3) частота тревоги (тревожность), 4) интенсивность агрессии (агрессия), 5) частота агрессии (агрессивность), 6) частота депрессии (депрессивность), 7) часто-



Рис. 2. / Fig. 2. Взаимосвязь личностных особенностей и карьерных устремлений /
The relationship of personal characteristics and career aspirations

Прим.: 2 – агрессия; 5 – любознательность; 6 – агрессивность; 8 – депрессивность; 12 – стабильность работы; 14 – служение; 15 – вызов.

Источник: данные автора.

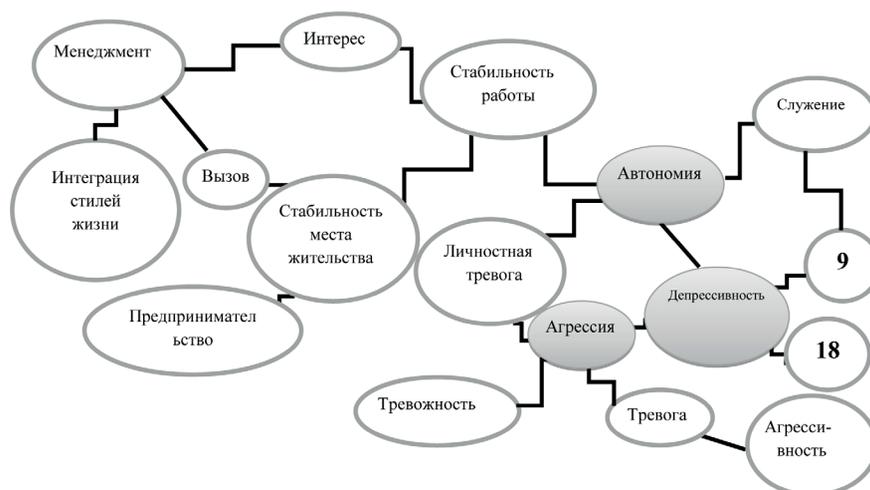


Рис. 3. / Fig. 3. Взаимосвязь карьерных ориентаций и стресса студентов 1 курса /
The relationship between 1st-year students' career orientations and stress

Прим.: 9 – профессиональная компетентность, 18 – реактивная тревога.

Источник: данные автора.

та любознательности (любознательность), 8) интенсивность депрессии (депрессия).

Результаты и обсуждение

Взаимосвязь оценивалась при помощи линейной корреляции с целью установить взаимосвязь факторов стресса и карьерных ориентаций испытуемых.

Как мы видим на рис. 1, в ходе обработки данных выделены два параметра, связанных между собой. Первый блок содержит два ключевых сопряжённых друг с другом элемента – «интерес» и «стабильность места жительства». Поступление в вуз в подавляющем боль-

шинстве случаев связано с интересом к будущей профессии (её освещаемость в СМИ, семейный интерес, предполагаемые заработки и возможности) и с характерным региональным признаком, сочетаемым с географическим местоположением вуза: чем территориально ближе, тем предпочтительнее.

Данный блок также имеет максимальное число корреляционных взаимосвязей. Фактор «интерес» положительно взаимосвязан с фактором «стабильность места жительства» ($r = -0,24$; $p < 0,05$). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что «стабильность места жительства» повышает интерес к выбранной для освоения профессии.

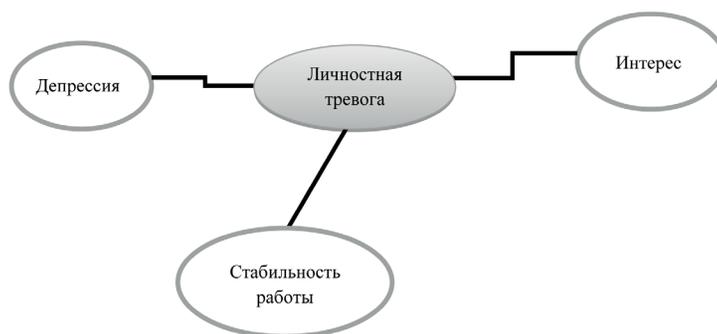


Рис. 4. / Fig. 4. Взаимосвязь личностных особенностей и карьерных устремлений у студентов 2 курса / The relationship of 2nd-year students' personal characteristics and career aspirations

Источник: данные автора.

В итоге выявлена взаимосвязь между интересом к профессиональной деятельности и стабильностью места жительства ($r = -0,24$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что повышенный интерес к выбранной работе снижает значимость постоянного места жительства. Стабильность места жительства определяет личностную тревожность, а отсутствие такой стабильности приводит к повышению этой тревожности., т. е., чем выше стабильность места жительства, тем ниже личностная тревожность ($r=0,23$; $p<0,05$).

Важную роль для построения успешной карьеры и результативного обучения у будущих-дефектологов играют личностные качества и компетенции. Взаимообусловленность личностных особенностей представлена на рис. 2.

Результаты корреляции взаимосвязи карьерных ориентаций и стресса у студентов первого курса показали следующее: «агрессия», «депрессивность» и «автономия» выделены как ведущие факторы (рис. 3).

На первом курсе профессиональная определённость достаточно низкая, т. е. студенты пока не видят себя

в профессии. Тем самым основное место занимают такие параметры, как автономность (способность и право в принятии важных решений). При этом при получении внешних реакций, отличных от намерений, первоначально вспыхивает «агрессия» и затем «депрессия». Между этими двумя параметрами невозможно выделить основной, т. к. они взаимосвязаны: например, материальная зависимость вызывает агрессивные проявления по отношению к родителям, принятию решений о подработке, на расчёт сил и времени (интеграция стилей жизни), и, как следствие, повышение реактивной тревоги, личностной тревоги, стресс, появление депрессии и краха первичных карьерных намерений.

В итоге можно сделать следующий вывод: на первом курсе карьерные ориентации со стрессоустойчивостью – факторы, которые никак не взаимосвязаны между собой и зависят от индивидуально-личностных особенностей жизненно непосредственного опыта студентов, т. е. на первом курсе взаимосвязь есть, но она идёт на уровне

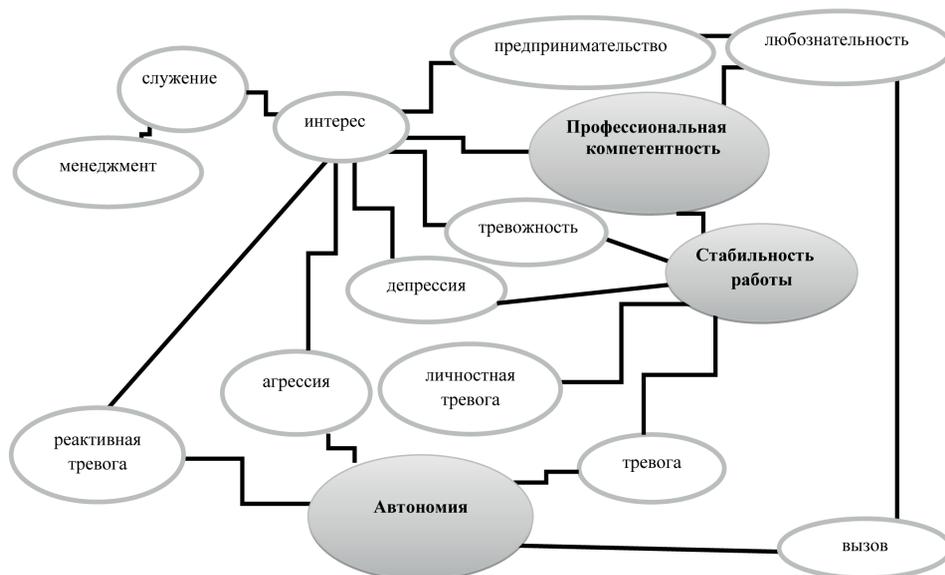


Рис. 5 / Fig. 5. Взаимосвязь показателей у студентов 3 курса /
The relationship of 3rd-year students' indicators

Источник: данные автора.

депрессивности, автономии и агрессии и является опытом предыдущего.

На втором курсе ключевым фактором является «личностная тревога». Сохраняется также склонность к автономии и тревожности. Помимо этого, появляется автономный блок трёх взаимосвязанных элементов: профессиональная компетентность, стабильность места жительства и служение (рис. 4).

На втором курсе студенты дефектологических специальностей после прохождения адаптационного периода приступают к изучению профессионально направленных дисциплин и проходят ознакомительную практику. Тем самым у них укрепляется интерес к выбранной специальности, возрастает эмпатия (желание помочь), появляются сдвиги в профессиональной компетентности, приобретённые психолого-педагогические знания систематизируются в сознании. Так постепенно становятся ав-

тономиями личностная тревожность и стабильность места жительства, начинает формироваться профессиональная компетентность, которая взаимосвязана со стабильностью места жительства и служением, т. е. фактически служение формируется как профессиональная компетентность.

На третьем курсе происходит кризисный момент: в этот период уже все студенты имеют представление о профессии дефектолога, и у них выходит на первый план профессиональный интерес. Именно этот ключевой элемент определяет взаимосвязь всех остальных факторов, в том числе карьерных ориентаций и стрессоустойчивости. Когда мы включили в педагогическую практику задания по мониторингу рынка труда в непосредственной близости от места проживания, повысились уровни таких критериев, как «интерес», «стабиль-

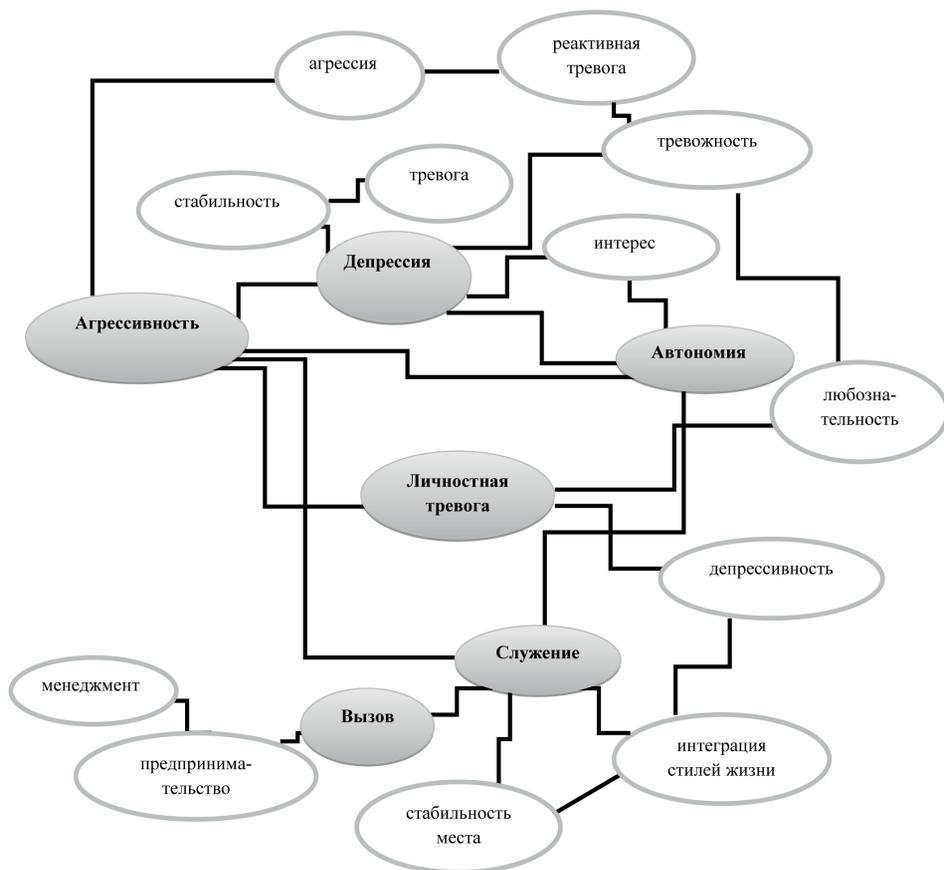


Рис. 6. / Fig. 6. Взаимосвязь показателей у студентов 4 курса /
The relationship of 4th-year students' indicators

Источник: данные автора.

ность работы», а также «сохранение автономии», а менее значимым фактором стал «профессиональная компетентность». Большинство студентов на третьем курсе определились, куда пойдут работать после окончания образовательной организации (рис. 5).

На четвёртом курсе на первый план снова выходит агрессивность и служение – ведущий элемент профессиональной компетентности. Поэтому с целью снижения агрессивности и проявления стрессогенных показателей нам необходимо формировать профессиональные компетенции, та-

кие как автономия и служение. Эти два фактора определяют проявление агрессивности личности. Результаты исследования показаны на рис. 6: все элементы коррелируют друг с другом, показывая стабильную взаимосвязь. Автономность вновь становится одним из ведущих элементов: это подтверждается тем, что основная масса выпускников определилась с местом будущей работы или приняла решение продолжить обучение в магистратуре по профильному направлению. Повышение такого качества, как автономность, усиливает депрессивность,

что говорит о нарастании стресса в связи с предстоящей итоговой аттестацией и желанием достичь поставленной перед собой цели. Желание стабилизировать свою личную жизнь (выйти замуж, «осесть», т. е. определить места жительства и работы) повышает личностную тревогу. На рис. 6 можно проследить сложные, и, тем не менее, неразрывные связи всех элементов, составляющих личностно-профессиональную компетентность выпускника.

Ориентацию автономности на вызов и служение, воздействующие на уровень агрессивности и депрессии, которые приводят личность к стрессу, необходимо учесть в программе формирования стрессоустойчивости [12, р. 466]. Формируя у студентов-дефектологов профессиональное качество «служение», мы снижаем агрессивность и, как следствие, стрессогенность взаимосвязанных с ней факторов.

Не существует какого-то универсального способа преодоления стресса. Мы можем лишь порекомендовать общеизвестные методы, которые считаются эффективными при борьбе со стрессом: занятия спортом, аутогенная тренировка, занятия йогой, хобби, общение (социальная активность), массаж или комплексный подход, включающий в себя несколько типов деятельности. При этом необходимо создавать индивидуальный способ снижения тревоги, агрессивности и т. д. для каждого человека. При использовании вышеперечисленных способов можно временно избавиться от стресса, но после этого необходимо развивать стрессоустойчивость: нужно учиться воспринимать критические ситуации более спокойно.

Выводы

На первом курсе карьерные ориентации и стрессоустойчивость не взаимосвязаны и зависят от индивидуально-личностных особенностей непосредственного жизненного опыта студентов. Взаимосвязанными оказываются такие блоки, как «депрессивность», «автономия» и «агрессия».

На втором курсе студенты имеют определённые психологические знания, что может способствовать разделению критериев. Личностная тревожность определяется как автономная категория, взаимосвязанная со стабильностью места жительства. У второкурсников начинает формироваться профессиональная компетентность, которая взаимосвязана со стабильностью места жительства и служением, осознаётся специфика «готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, отражающаяся на процессе дальнейшего направления карьерного вектора, развитии профессиональной мотивации и образовательной мотивированности» [4, с. 335].

На третьем курсе студентам приходится переживать кризис, связанный с получением знаний о специфике профессии дефектолога, и у них на первый план выходит профессиональный интерес. Именно этот ключевой элемент определяет взаимосвязь всех остальных факторов, в том числе и карьерных ориентаций и стрессоустойчивости. На данном этапе триггером стресса выступают два параметра: общая усталость от образовательного процесса (школа+университет) и гиперинформированность (неограниченные информационные потоки, переходящие в информационный шум).

На четвёртом курсе на первый план выходят агрессивность и служение (ведущий элемент профессиональной компетентности). Поэтому с целью снижения агрессивности и проявления стрессогенных показателей необходимо формировать профессиональные компетенции, отмеченные в начале абзаца. Это два фактора, которые определяют проявление / отсутствие агрессивности у личности.

Заключение

В качестве обобщения можно утверждать, что в последние годы обучения будущим специалистам как пред-

ставили широчайшие возможности для построения карьеры, так и увеличили требования к мобильности, адаптивности, способности к постоянному обучению и нахождению и поддержанию личных связей в деловой сфере. Расширение поля карьерных устремлений ведёт к смещению баланса в других сферах (сферах личных взаимоотношений, семейных, здоровья и т. д.), что влечёт за собой увеличение уровня стресса, делая два этих процесса взаимосвязанными и взаимопроникающими.

*Статья поступила
в редакцию 21.07.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Байнакатова З. М. Психологическая готовность студентов к прохождению педагогической практики // Вестник Орлея–kst. 2017. № 1 (15). С. 44–47.
2. Дейнега Н. В. Модель становления личностно-профессиональной компетентности студентов–будущих дефектологов // European social science journal. 2018. № 7–2. С. 403–410.
3. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой учёный. 2012. № 9 (44). С. 243–246.
4. Лапп Е. А., Ярикова С. Г. Готовность педагогов общей и коррекционной практики к работе в условиях образовательной инклюзии // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 335–350.
5. Камышанов А. А., Климова Е. М. Развитие карьерных ориентаций курсантов как показатель становления профессионала // Научные и образовательные проблемы гражданской защиты. 2016. № 4 (31). С. 101–106.
6. Климова Е. М., Миляева Н. С. Роль направленности личности в построении карьеры // Материалы научно-методической конференции преподавателей, аспирантов и студентов МГОУ, Москва, 21–23 апреля 2015 г. М.: Диона, 2015. С. 45–48.
7. Кишиков Р. В. Когнитивные стратегии профессионального выбора поколения Z // Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: коллективная монография / под ред. Р. В. Кишикова, Е. М. Климовой. М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. С. 52–65.
8. Мартюшев С. В. Смыслжизненные ориентации и мотивация достижения успехов в учёбе у студентов очной формы обучения // Международный студенческий вестник. 2020. № 1. С. 20–23.
9. Чикер В. А. Психологические аспекты индивидуальной карьеры // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2011. № 3. С. 80–90.
10. Clinciu A. I. Adaptation and stress for the first year University students // Procedia – social and behavioral sciences. 2013. № 78. P. 718–722.

11. Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement / R. G. Collie, A. J. Martina, B. Papworth, P. Ginns // *Learning and individual differences*. 2016. № 45. P. 65–76.
12. Potirniche N., Enache R. G. Social perception of aggression by high school students // *Procedia – social and behavioral sciences*. 2014. № 127. P. 464–468.

REFERENCES

1. Bajnakatova Z. M. [Psychological readiness of students to undergo teaching practice]. In: *Vestnik Ōrleu-kst* [Bulletin of Ōrleu-kst], 2017, no. 1 (15), pp. 44–47.
2. Dejnega N. V. [Model of the formation of personal and professional competence of students-future speech therapists]. In: *European social science journal*, 2018, № 7–2, pp. 403–410.
3. Katunin A. P. [Resistance to stress as a psychological phenomenon]. In: *Molodoy ucheniy* [Young Scientist], 2012, no. 9 (44), pp. 243–246.
4. Lapp E. A., Yarikova S. G. [Readiness of teachers of general and remedial practice to work in conditions of educational inclusion]. In: *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Science's and Educational's Perspectives], 2019, no. 4 (40), pp. 335–350.
5. Kamyshanov A. A., Klimova E. M. [Development of cadets' career orientations as an indicator of becoming a professional]. In: *Nauchnye i obrazovatel'nye problemy grazhdanskoj zashchity* [Scientific and Educational Problems of Civil Protection], 2016, no. 4 (31), pp. 101–106.
6. Klimova E. M. [The role of personality orientation in career development]. In: *Materialy nauchno-metodicheskoy konferencii prepodavatelej, aspirantov i studentov MGOU, Moskva, 21–23 aprelya 2015 g.* [Materials of the scientific and methodological conference of teachers, graduate students and students of Moscow State University, Moscow, April 21–23, 2015]. Moscow, Diona Publ., 2015, pp. 45–48.
7. Kishikov R. V. [Generation Z' Cognitive Strategies for Professional Choice]. In: Kishikov R. V., Klimova E. M., eds. *Kognitivnaya psihologiya v kontekste problem sovremennogo obrazovaniya* [Cognitive psychology in the context of the problems of modern education]. Moscow, Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet Publ., 2017, pp. 52–65.
8. Martyushev S. V. [Life-meaning orientations and motivation for achieving success in studies among full-time students]. In: *Mezhdunarodnyj studencheskij vestnik* [International student bulletin], 2020, no. 1, pp. 20–23.
9. Chiker V. A. [Psychological aspects of an individual career]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya* [Bulletin of St. Petersburg's University], 2011, no. 3, pp. 80–90.
10. Clinciu A. I. Adaptation and stress for the first year University students. In: *Procedia – social and behavioral sciences*, 2013, no. 78, pp. 718–722.
11. Collie R. J., Martina A. J., Papworth B., Ginns P. Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. In: *Learning and individual differences*, 2016, no. 45, pp. 65–76.
12. Potirniche N., Enache R. G. Social perception of aggression by high school students. In: *Procedia – social and behavioral sciences*, 2014, no. 127, pp. 464–468.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дейнега Надежда Владимировна – старший преподаватель кафедры психологического консультирования Московского государственного областного университета;
e-mail: nv.deinega@mgou.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3001-3860>

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Nadejda V. Deinega – Senior Lecturer, Department of Psychological Counseling, Moscow Region State University;

e-mail: nv.deinega@mgou.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3001-3860>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Дейнега Н. В. Взаимосвязь факторов стресса и карьерных ориентаций студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 116–128.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-116-128

FOR CITATION

Deinega N. V. The relationship of stress factors and students' career orientations. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2020, no. 3, pp. 116–128.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-116-128

УДК 159.922.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-129-141

ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК РЕСУРС РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ У СТУДЕНТОВ И ПРОФЕССИОНАЛОВ

Ишмуратова Ю. А., Моросанова В. И.

Психологический институт Российской академии образования

125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Целью исследования является сравнение развития осознанной саморегуляции и эффективности решения профессиональных задач у студентов и профессионалов в области химии.

Процедура и методы. Выборку исследования составили химики с разным уровнем профессионального опыта (N= 42), в группу начинающих химиков вошли студенты химических факультетов (N= 21), в группу профессионалов – химики, работающие по специальности более десяти лет (N= 21). Для определения особенностей осознанной саморегуляции человека использовалась методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ». Для определения эффективности решения профессиональных задач были разработаны задания на идентификацию пространственной молекулы вещества.

Результаты. Анализ объективных показателей эффективности решения задач продемонстрировал, что химики с большим стажем работы решают профессиональные задачи быстрее и с меньшим количеством ошибок. Среди показателей саморегуляции статистически достоверно коррелирует когнитивно-регуляторный процесс «планирование целей» как с показателем времени решения задач, так и с показателем допущенных ошибок. Сравнение регуляторных показателей студентов и профессионалов позволило выявить значимые различия по показателям «планирование целей» и «надёжность». Полученные данные позволяют сделать вывод, что развитие осознанной саморегуляции выдвижения и достижения целей может оказаться значимым ресурсом эффективности деятельности специалиста в области химии. Было показано, что с приобретением профессионального опыта развиваются способность к планированию профессиональных целей и регуляторная надёжность, что может способствовать росту эффективности профессиональных действий профессионалов по сравнению со студентами-новичками.

Теоретическая и / или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в развитие представлений о регуляторных ресурсах специалистов в области химии. Впервые удалось выяснить, что когнитивно-регуляторный процесс планирования целей и личностно-регуляторное свойство надёжности профессионально значимы для эффективности деятельности химиков.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, регуляторные ресурсы, эффективность деятельности, студенты, профессионалы

CONSCIOUS SELF-REGULATION AS A RESOURCE FOR SOLVING PROFESSIONAL TASKS IN STUDENTS AND PROFESSIONALS

Yu. Ishmuratova, V. Morosanova

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
9, Mohovaya ul., 1250009 Moscow, Russian Federation*

Abstract

Aim. The aim of the study is to compare the development of conscious self-regulation and the effectiveness of solving professional problems in students and professionals in the field of chemistry.

Methodology. The sample of the study consisted of chemists with different levels of professional experience (N = 42), the group of novice chemists included students of chemistry faculties (N = 21), the group of professionals included chemists with more than ten years of work (N = 21). To determine the characteristics of a person's conscious self-regulation, the technique of V.I. Morosanova "Style of self-regulation of behavior – SSRB" was used. To determine the effectiveness of solving professional problems, tasks were developed for identifying the spatial molecule of a substance.

Results. The analysis of objective indicators of the effectiveness of problem solving showed that chemists with long work experience solve professional problems faster and with fewer mistakes. Among the indicators of self-regulation, the cognitive-regulatory process "planning goals" statistically reliably correlates both with the indicator of the time for solving problems and with the indicator of errors made. Comparison of the regulatory indicators of students and professionals made it possible to identify significant differences in the indicators "Planning goals" and "Reliability". The data obtained allow us to conclude that the development of conscious self-regulation of the advancement and achievement of goals can be a significant resource for the effectiveness of a specialist in the field of chemistry. It was shown that with the acquisition of professional experience, the ability to plan professional goals grows, as well as regulatory reliability, which can contribute to an increase in the effectiveness of professional actions of professionals in comparison with novice students.

Research implications. The research results contribute to the development of understanding of the regulatory resources of specialists in the field of chemistry. For the first time, it was possible to find out that the cognitive-regulatory process of planning goals and the personal-regulatory property of reliability are professionally significant for the effectiveness of chemists' activities.

Keywords: conscious self-regulation, regulatory resources, job performance, students, professionals

Введение

Исследования профессиональной и учебной деятельности демонстрируют, что развитие осознанной саморегуляции (СР) является значимым фактором, обеспечивающим эффективность действий человека [14; 15]. Под осознанной саморегуляцией (СР) мы пони-

маем способность человека осознанно выдвигать цели и управлять их достижением [8]. В рамках выбранного нами подхода СР рассматривается как интегративный феномен, включающий в себя как когнитивно-регуляторные процессы (планирование целей, моделирование значимых условий,

программирование действий, оценка результатов), так и личностные свойства (ответственность, инициативность, гибкость, самостоятельность, надёжность и др.) [7]. Используемый подход вбирает в себя разнообразные и перспективные аспекты исследуемой проблемы. СР в подходе В. И. Моросановой понимается как метасистема универсальных и специальных регуляторных ресурсов выдвижения целей и управления их достижением в различных сферах жизнедеятельности [8]. Универсальный регуляторный ресурс может быть определён развитостью у человека общей способности СР, представляющей концептуализированный опыт самоорганизации достижения целей в различных областях жизнедеятельности человека. Специальный регуляторный ресурс, в свою очередь, связан с достижением определённых целей в определённых областях или сферах деятельности человека [8]. Отметим, что и универсальные, и специальные регуляторные ресурсы включают в себя определённые регуляторные компетенции: регуляторные умения и навыки осознанно и ответственно планировать цели, управлять их достижением, быть при этом инициативным, гибким, ответственным и надёжным [7; 11].

Регуляторные особенности субъектов труда изучались посредством анализа деятельности специалистов разных профессий: работников атомных станций [5], моряков [11], пилотов [5; 11], учителей [11], спортсменов [12], космонавтов [5]. При этом особенности регуляции деятельности химиков исследуются в очень малом количестве исследований, чаще всего на выборках обучающихся в школе или ВУЗе [4; 6].

При этом исследований, посвящённых сравнению регуляторных особенностей у специалистов в области химии с разным уровнем профессионального опыта, нет совсем.

Несмотря на то, что осознанное саморегулирование деятельности операторов химических производств оказывалось предметом исследования при решении разного рода задач, например, при исследовании проблемы временной неопределённости значимых событий [3], до настоящего времени специальных исследований взаимосвязи осознанной саморегуляции с показателями эффективности деятельности у экспертов и новичков в области химии не проводилось. До сих пор не установлено, наличие каких психологических ресурсов и профессиональных компетенций обеспечивает и способствует эффективности деятельности специалистов-химиков.

Химиками мы называем тех специалистов, которые в своей профессиональной деятельности работают с веществом, анализируя и преобразуя его. Химикам присущ высокий интерес к составу и свойствам веществ, к процессам химического синтеза [6]. Работа с реально осязаемыми, визуально наблюдаемыми веществами долгое время являлась главной отличительной особенностью трудовой деятельности химиков, но теперь в современном мире специалист химической сферы довольно большую часть времени проводит за монитором, где вещество представлено в виде изображений, схем, диаграмм, поэтому большинство решаемых им задач так или иначе опосредовано компьютером [13].

Отметим при этом, что профессия химика относится к группе профессий высокого риска: специалист-химик в своей работе взаимодействует с опасными веществами: взрывчатыми соединениями, ядовитыми красителями и удобрениями, пестицидами, щелочами и др. Помимо того, что химики подвергаются воздействию вредных веществ, они зачастую ещё и работают в неблагоприятных условиях труда, с высоким риском отравлений, получения травм и ожогов.

Проведя анализ профессиональной деятельности химиков, нами был выделен ряд задач, которые химики решают в процессе своей деятельности.

Например, это разработка новых химических соединений или композиций веществ с определёнными свойствами; разработка технологии получения новых химических продуктов и композиций (подготовка сырья, синтез химического продукта, выделение его из реакционной массы, очистка); совершенствование существующих технологий с целью увеличения выхода основного вещества, снижения затрат, улучшения химических и потребительских свойств; разработка способов переработки и использования побочных продуктов реакции; проведение экспериментов; контроль за химическими процессами, протекающими на производстве и т. д. [4; 6]. Как правило, каждый специалист отвечает за несколько задач, часто задачи пересекаются между собой, поэтому высококвалифицированному специалисту необходимо быть в курсе всех этапов.

Нами были разработаны экспериментальные химические задачи в виде графических схем совместно с высококвалифицированными специалистами

в области химии на основе технологических регламентов производства химической продукции [1].

В данном исследовании мы ставили перед собой следующие исследовательские вопросы: «Связано ли развитие осознанной саморегуляции с показателями эффективности деятельности специалистов-химиков?», «Существуют ли различия в развитии регуляторных ресурсов у студентов и профессионалов в области химии?».

Методы и организация исследования

Испытуемые. В исследовании приняли участие химики ($N = 42$) в возрасте от 17 до 55 лет (средний возраст – 35 лет). В соответствии с целью нашего исследования – сравнить показатели СР у специалистов, начинающих свой путь в профессии, и у специалистов, имеющих долгий и успешный опыт работы в выбранной сфере, – испытуемые были разделены на две группы по критерию стажа работы. Первая группа ($N = 21$) – студенты химических специальностей, обучающиеся на старших курсах химического факультета МГУ имени Ломоносова и РХТУ имени Менделеева (средний стаж работы студентов – 0,5 лет). Для участия в исследовании были отобраны студенты, имеющие высокий средний балл по всем академическим дисциплинам. Вторая группа ($N = 21$) – профессионалы, химики, работающие по своей специальности более 10 лет. Химики из второй группы работали на предприятиях химической промышленности ОАО «Химпром», «Ренова Оргсинтез», АО «Ступинский химический завод» на должностях: «научный сотрудник», «старший на-

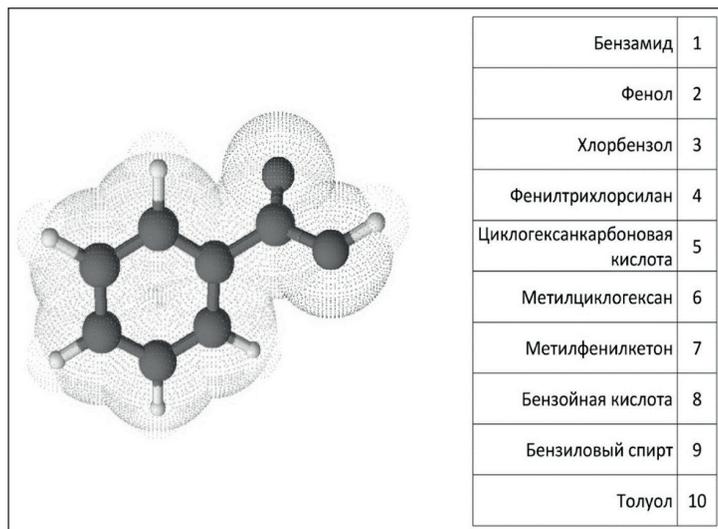


Рис. 1 / Fig. 1. Пример используемого стимульного материала /
Example of the used stimulus material

Источник: создано авторами.

учный сотрудник», «руководитель лаборатории», «руководитель отдела». В исследовании приняли участие профессионалы, зарекомендовавшие себя как успешные сотрудники организации: сведения об успешности сотрудников были получены как от их непосредственных руководителей, так и от их коллег. Средний стаж работы химиков-профессионалов – 14 лет. Уровень владения компьютером у всех испытуемых был продвинутый.

Процедура и стимульный материал.

Для разработки стимульного материала были привлечены трое экспертов в области химии со стажем работы более 20 лет, кандидаты наук, занимающие должности руководителей отделов и лабораторий. Стимульный материал представлял из себя задачу, в левой части которой была изображена трёхмерная (пространственная) молекула вещества, а в правой части – варианты того, как может называться данная молекула (например, бензол, пероксид).

Испытуемым необходимо было решить 32 схематически представленные задачи в области химии: определить химическое вещество, молекула которого была изображена на слайде. Для этого они должны были рассмотреть трёхмерное изображение молекулы вещества и кликнуть мышью на тот вариант формульной записи молекулы, который они считают правильным. Время на выполнение задач было неограниченно.

Регистрируемые показатели. В эксперименте регистрировались следующие показатели: показатели эффективности решения задач, такие как время выполнения задачи (в секундах), количество правильных ответов и количество допущенных ошибок. Ответы испытуемых заносились экспериментатором в протокол и затем определялись как правильные или неправильные.

Аппаратура и обработка.

Предъявление стимулов осуществля-

Таблица 1 / Table 1

Различия в объективных показателях решения задач между студентами и профессионалами / Differences in indicators of problem solving between students and professionals

Показатели	Группа студентов М (SD)	Группа профессионалов М (SD)	F	p
Время решения задачи, сек	43.5 (10.8)	27.7 (6.9)	183.76	0.00
Процент правильных ответов	87.5	96.9	70.0	0.00

Источник: составлено авторами.

лось с помощью 19[»] ЖК-монитора. Статистический анализ данных исследования проводился в программе SPSS и включал: анализ первичных статистик (средние значения, стандартные отклонения и др.); корреляционный анализ, дисперсионный анализ.

Анализ особенностей СР. Для определения индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции человека использовалась опросная методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ-2018» [10]. Опросник состоит из 28 утверждений, входящих в состав семи шкал (по 4 информативных утверждения в каждой шкале). Эти шкалы позволяют оценить семь показателей, выделенных в соответствии с основными когнитивно-регуляторными процессами (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценка результатов) и личностно-регуляторными свойствами (гибкость, надёжность, настойчивость). Также опросник содержит обобщённый показатель, характеризующий процесс саморегуляции в целом, – общий уровень саморегуляции.

Результаты

Анализ эффективности решения задач. На первом этапе испытуемым необходимо было решить 32 разработанные нами графически представленные задачи в области химии. В ходе этого этапа были получены объективные показатели эффективности решения задач студентами и профессионалами на основании регистрации двух параметров: среднее количество ошибок, допущенных при решении задач и среднее время выполнения задачи (в секундах). Было выявлено, что профессионалы решали задачи значительно быстрее, чем студенты ($F=183.76$, $p<0.001$): в среднем профессионалы решали задачу за 28 секунд, в то время как студенты – за 44 секунды. Был рассчитан процент правильных ответов и ошибок в задачах. Оказалось, что профессионалы решали задачи, допуская меньшее количество ошибок ($F=70.0$, $p<0.001$): в среднем в ответах профессионалов было 3% ошибочных решений, в ответах студентов – 12,5% (табл. 1), т. е. профессионалы решали верно 96,9% задач, а студенты – 87,5%. Анализ эффективности решения профессионально специфичных задач на идентификацию молекул вещества

Таблица 2 / Table 2

Различия в регуляторных показателях между студентами и профессионалами / Differences in regulatory performance between students and professionals

Показатели	Группа студентов М (SD)	Группа профессионалов М (SD)	F	p
Планирование	2.24 (1.33)	3.71 (0.90)	17.57	0.00
Программирование	3.48 (0.75)	3.05 (1.20)	1.92	0.174
Моделирование	2.29 (0.81)	2.14 (0.85)	0.16	0.69
Оценка результатов	2.09 (1.54)	2.38 (0.98)	0.43	0.52
Гибкость	2.77 (0.99)	3.14 (0.91)	1.68	0.20
Настойчивость	3.52 (0.60)	3.24 (0.77)	1.80	0.19
Надёжность	2.00 (1.05)	2.71 (0.90)	5.59	0.02
Общий уровень	19.86 (2.79)	18.90 (2.62)	1.29	0.26

Источник: составлено авторами.

показал, что профессионалы решают задачи эффективнее (быстрее и с меньшим количеством ошибок), чем студенты. На следующем этапе мы поставили цель выяснить, за счёт каких регуляторных особенностей обеспечивается преимущество профессионалов при решении задач.

Анализ регуляторных показателей

После проведения экспериментальной части исследования были проанализированы регуляторные особенности студентов и профессионалов с помощью опросной методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ»: были вычислены описательные статистики (средние значения и стандартное отклонение) (табл. 2).

Перед анализом средних значений показателей СР стоит отметить в первую очередь, что такой важный когнитивно-регуляторный процесс как программирование действий находится на высоком уровне как у начинающих

специалистов, как и у профессионалов. При этом у студентов значения показателя оказались даже выше. Показатели по шкале «Планирования» находятся в пределах средних значений у группы студентов, и в пределах высоких – у профессионалов. Показатели по шкалам «Моделирование», «Оценка результатов» оказались на среднем уровне как у студентов, так и у профессионалов. Значения по шкале «Гибкость» были в зоне высоких значений у профессионалов, и в зоне средних – у студентов. Значения показателей по шкале «Настойчивость» были высокими как у студентов, так и у профессионалов. Показатели по личностно-регуляторному свойству надёжности оказались на среднем уровне как у студентов, так и у профессионалов. Общий уровень СР находится в диапазоне средних значений как у студентов, так и у профессионалов.

На следующем этапе мы провели сравнение показателей СР в двух группах испытуемых. Для анализа различий в группах профессионалов

и студентов был использован однофакторный дисперсионный анализ (табл. 2). Дисперсионный анализ позволил обнаружить следующие особенности. Общий уровень СР значительно не различался между группами студентов и профессионалов: были проанализированы различия между этими группами по всем показателям СР: значимые различия между ними были выявлены по регуляторным показателям «планирование» и «надёжность» (табл. 2). По остальным показателям не было обнаружено значимых различий.

Значение показателя когнитивно-регуляторного процесса планирования целей было выше у группы профессионалов ($F=17.57$, $p<0.001$). При этом среднее значение показателя «планирование целей» как у студентов, так и у профессионалов, соответствует среднему уровню в соответствии с нормативными диапазонами методики ССПМ, но у профессионалов среднее значение приближается к высокому уровню [9]. Эти данные свидетельствуют о том, что у профессионалов в области химии уровень знаний выше, чем у начинающих химиков, развито осознанное планирование целей деятельности, их цели более реалистичны, детализованы, иерархичны и устойчивы. У студентов, в свою очередь, способность к выдвижению и удержанию профессиональных целей ещё не сформирована в полной мере.

Показатели по шкале «надёжность» были также выше у группы экспертов ($F=5.59$, $p<0.05$). Испытуемые с высокими показателями по шкале «надёжность саморегуляции» сохраняют способность к регуляции профессиональной деятельности как в психо-

логически сложных условиях, так и в условиях, не предъявляющих повышенные требования к регуляции и мобилизации внутренних психологических ресурсов [11]. В проведённых ранее исследованиях на выборке спасателей было показано, что показатель «надёжность саморегуляции» положительно коррелирует с показателем «дисциплинированность в нештатных ситуациях» [9].

Далее был проведён корреляционный анализ всех показателей СР и показателей эффективности решения задач (среднее время решения, количество правильных ответов и ошибок). Корреляционный анализ позволил выявить и описать значимые взаимосвязи между переменными. Среди показателей саморегуляции статистически значимо коррелируют как данные с показателем времени решения задач, так и с показателем допущенных ошибок при когнитивно-регуляторном процессе «планирование целей» (при $p\leq 0,01$). Других статистически значимых взаимосвязей с регуляторными процессами и свойствами выявлено не было.

Обсуждение результатов

С накоплением профессионального опыта происходит формирование определённых регуляторных особенностей, являющихся значимыми для выбранной человеком профессиональной деятельности и / или специфически значимых данных для решения конкретной задачи. В проведённом исследовании, в первую очередь, речь идёт о процессе «планирования целей». Оказалось, что у специалистов с большим опытом работы в области химии уровень развития этого процес-

са значительно выше по сравнению с начинающими химиками. По данным описательных статистик, также видно, что «планирование целей» находится у профессионалов в зоне высоких значений, в то время как у новичков оно присутствует в зоне средних значений. Кроме того, именно по этому процессу обнаружены значимые корреляции с первичными показателями успешности решения экспериментальных задач (времени решения задач и количеством допущенных ошибок). Безусловно, именно цель деятельности выполняет общую системообразующую функцию и, более того, весь процесс саморегуляции выстроен для достижения цели в том виде, как она осознана человеком. На наш взгляд, принципиальным является факт того, как цель понята и принята субъектом: в данном случае студентами и профессионалами, и как на основании этой цели происходит отбор и обработка информации. Этот результат и выводы согласуются с выявленными в ходе проведённого ранее исследования когнитивной компетентности химиков двумя стратегиями решения задач у студентов и профессионалов [1]. Так, ранее было обнаружено, что студентам свойственна стратегия низкого уровня когнитивной обработки, которая направлена на то, чтобы изъять как можно больше информации из предъявленного схематического изображения. Профессионалы же используют более эффективную стратегию высокого уровня когнитивной обработки информации, предполагающую использование ментальных репрезентаций [1]. Наличие или отсутствие профессионального опыта при необходимости решения одной и той же задачи по-разному может

обуславливать специфику принятой субъектом цели и определять дальнейшую стратегию решения задач, и, в частности, эффективность деятельности в целом. Что касается показателя «регуляторной надёжности», то здесь отмечается схожая тенденция: в группе профессионалов он значительно выше по сравнению со студентами. Показатель «надёжности» измеряет не только безошибочность деятельности, но и устойчивость функционирования регуляторных процессов в условиях психической напряжённости. Выраженность этого показателя в группах студентов и профессионалов находится в зоне умеренно-средних значений, что весьма предсказуемо, т. к. на начальном пути своего профессионального развития студенты не предполагают, что работа на химическом предприятии может быть связана с возникновением сложных стрессовых ситуаций. У химиков с большим профессиональным опытом навыки безошибочной работы в нестандартных, а иногда и аварийных ситуациях способствуют развитию регуляторной надёжности как специальной регуляторной компетенции. Профессия химика связана с работой в опасных условиях производства, поэтому существует большой риск возникновения чрезвычайных ситуаций, в связи с чем полученные данные кажутся закономерными.

Уже известно, что человеческий фактор оказывается одной из причин возникновения чрезвычайных, аварийных ситуаций, в том числе и на химических предприятиях [2]. Аналогичные данные об этом факторе были получены на выборке новичков и профессионалов профессий высокого

риска (пилотов и моряков): были обнаружены значимые различия по показателю «надёжности саморегуляции» [11]. Профессионалам, работающим моряками и пилотами, также, как и химикам, присущ более высокий уровень развития надёжности деятельности. В свою очередь, педагоги (специалисты, не относящиеся к представителям профессий высокого риска) с разным уровнем профессионального опыта не различались между собой уровнем надёжности саморегуляции [11]. Это важнейший вывод, подтверждающий различия в регуляторных профессионально-значимых качествах у специалистов разных сфер деятельности.

В проведённом ранее исследовании было показано, что с накоплением профессионального опыта происходит развитие тех регуляторных средств, которые профессионально значимы для данной деятельности [11], однако до настоящего исследования было неясно, какие регуляторные свойства важны для химиков. Впервые удалось выяснить, что когнитивно-регуляторный процесс планирования целей и личностно-регуляторное свойство надёжности профессионально значимы для эффективности деятельности химиков. заключаем, что надёжность деятельности и планирование целей деятельности являются специальными

регуляторными ресурсами, обеспечивающими эффективность деятельности химиков.

В данном исследовании впервые на российской выборке был проведён анализ решения задач специалистами в области химии с разным уровнем профессионального опыта и измерены их регуляторные характеристики. Перспективным представляется продолжить исследование роли регуляторных ресурсов в эффективности деятельности студентов и профессионалов, работающих в сфере химии.

Заключение

С накоплением профессионального опыта у специалистов в области химии происходит развитие способности к планированию профессиональных целей и повышению устойчивости надёжности саморегуляции. Таким образом, планирование профессиональных целей и регуляторная надёжность оказываются профессионально-значимыми регуляторными компетенциями.

Развитие описанных регуляторных компетенций может оказаться значимым ресурсом эффективности деятельности специалистов в области химии.

*Статья поступила
в редакцию 07.07.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинникова И. В., Ишмуратова Ю. А. Анализ когнитивной компетентности специалистов химической отрасли на основе сравнения движений глаз у начинающих и опытных профессионалов // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 1. С. 13–33.
2. Ефимова Е. С. Формирование готовности к профессиональному риску студентов-химиков // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 1. С. 170–174.
3. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности: монография. М.: Ленанд, 2011. 320 с.

4. Кортунов Г. М., Боровских Т. А. Как определить сформированность регулятивных УУД // *Химия в школе*. 2017. № 6. С. 18–21.
5. Костин А. Н., Голиков Ю. Я. Организационно-процессуальный анализ психической регуляции сложной деятельности: монография. М.: Институт психологии РАН, 2014. 448 с.
6. Митрохина А. С. К вопросу о подготовке будущих химиков к производственной деятельности // *Современные тенденции развития системы образования: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Чебоксары, 16 июня 2020 г.* / под ред. О. Л. Богатыревой. Чебоксары: Среда, 2020. С. 73–76.
7. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития: сборник научных работ* / под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцова. М.: Институт психологии РАН, 2017. С. 501–509.
8. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2021. № 1. С. 4–37
9. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2017. Т. 10. № 2. С. 27–37.
10. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Новая версия опросника «Стиль саморегуляции поведения-ССПМ» // *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 137–145.
11. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г., Гайдамашко И. В. Надёжность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2020. № 1. С. 77–95.
12. Kitsantas A., Zimmerman B. J. Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study // *Journal of applied sport psychology*. 2002. Vol. 14. № 2. P. 91–105.
13. Kozma R. B. Use of multiple representations by experts and novices // *Handbook of learning from multiple representations and perspectives*. London: Routledge, 2020. P. 33–47.
14. Vohs K. D. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Publications, 2016. 640 p.
15. Zimmerman B. J., Schunk D. H., DiBenedetto M. K. The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance // *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. New York: Guilford Press, 2017. P. 313–333.

REFERENCES

1. Blinnikova I. V., Ishmuratova J. A. [Analysis of the cognitive competence of chemical industry specialists based on comparison of eye movements among novice and experienced professionals]. In: *Organizacionnaja psihologija* [Organizational psychology], 2019, vol. 9, no. 1, pp. 13–33.
2. Efimova E. S. [Formation of readiness for professional risk of chemistry student] In: *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology]. 2018, no. 1, pp. 170–174.
3. Konopkin O. A. *Psihologicheskie mekhanizmy reguljaccii deyatelnosti*. [Psychological mechanisms of activity regulation: the author's collection], Moscow, Lenand Publ., 2011. 320 p.
4. Kortunov G. M., Borovskih T. A. [How to determine the formation of regulatory ECD]. In: *Himija v shkole* [Chemistry at school], 2017, no. 6, pp. 18–21.

5. Kostin A. N., Golikov Yu. Ya. *Organizacionno-processual'nyj analiz psichicheskoy regulyacii slozhnoj deyatel'nosti* [Organizational and procedural analysis of mental regulation of complex activity] Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2014. 448 p.
6. Mitrokhina A. S. [On the question of preparing future chemists for production activities]. In: Bogatireva O. V., ed. *Sovremennye tendencii razvitija sistemy obrazovaniya: materialy Vseross. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Cheboksary, 16 iyunya 2020 g.* [Modern trends in the development of the education system: materials All-Russian scientific-practical conference with int. participation, Cheboksary, June 16, 2020]. 2020, pp. 73–76.
7. Morosanova V. I. [Conscious self-regulation as a meta-system of psychological resources for achieving goals and human self-development]. In: *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoj psichologii: rezul'taty i perspektivy razvitija* [Fundamental and applied research in modern psychology: results and development prospects: collection of scientific articles]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2017, pp. 501–509.
8. Morosanova V. I. [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving problems of life]. In: *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Serija 14: Psichologija* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology]. 2021, no. 1, pp. 4–37.
9. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. [Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SSUD-M questionnaire]. In: *Teoreticheskaja i jeksperimental'naja psichologija* [Theoretical and experimental psychology], 2017, vol. 10, no. 2, pp. 27–37.
10. Morosanova V. I., Kondratyuk N. G. [New version of the questionnaire “Style of self-regulation of behavior-SSPM”]. In: *Voprosy psichologii* [Questions of psychology]. 2011, no. 1, pp. 137–145.
11. Morosanova V. I., Kondratyuk N. G., Gajdamashko I. V. [Reliability of conscious self-regulation as a resource for achieving goals in high-risk professions]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14: Psichologija* [Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology], 2020, no. 1, pp. 77–95.
12. Kitsantas A., Zimmerman B. J. Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. In: *Journal of applied sport psychology*, 2002, vol. 14, no. 2, pp. 91–105.
13. Kozma R. B. Use of multiple representations by experts and novices. In: *Handbook of learning from multiple representations and perspectives*. London, Routledge, 2020, pp. 33–47.
14. Vohs K. D. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, Guilford Publications, 2016. 640 p.
16. Zimmerman B. J., Schunk D. H., DiBenedetto M. K. The role of self-efficacy and related beliefs in self-regulation of learning and performance. In: *Handbook of competence and motivation: Theory and application*. New York, Guilford Press, 2017, pp. 313–333.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Ишмуратова Юлия Алексеевна – научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО (г. Москва);
e-mail: ishmuratova08@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>

Моросанова Варвара Ильинична – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО (г. Москва);
e-mail: morosanova@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Yulia A. Ishmuratova – Scientific Researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: ishmuratova08@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>.

Varvara I. Morosanova – Dr. Sci. (Psychology), Prof., corresponding member of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);
e-mail: morosanova@mail.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Ишмуратова Ю. А., Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как ресурс решения профессиональных задач у студентов и профессионалов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 129–141.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-129-141

FOR CITATION

Ishmuratova Yu. A., Morosanova V. I. Conscious self-regulation as a resource for solving professional tasks in students and professionals. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 129–141.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-129-141

УДК 159.9: 331

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-142-154

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ТРАНСФОРМАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Котовская С. В.

*Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
107150, г. Москва, ул. Лосиноостровская, д. 49, Российская Федерация*

Аннотация

Цель проведённого исследования заключалась в изучении влияния степени выраженности симптомов эмоционального выгорания на индивидуальные ценностные приоритеты специалистов экстремального профиля.

Процедура и методы. Исследование осуществлялось в Архангельской области. В нём приняли участие 700 специалистов экстремального профиля, осуществляющие служебно-профессиональную деятельность в разных областях: пожарной, военной и медицинской службах. Все респонденты – мужчины в возрасте от 35 до 49 лет. В исследовании использовались две валидные и надёжные методики: методика «Уровень эмоционального выгорания» В. В. Бойко и «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Математико-статистическая обработка эмпирических данных, полученных с помощью обозначенных методик, предполагала процентное распределение респондентов по уровню выраженности у них симптомов эмоционального выгорания и по степени приоритетности для них определённых жизненных ценностей, расчёт коэффициентов корреляции Пирсона и непараметрического критерия Н. Краскалла–Уоллеса, позволяющего выявить достоверность различий медиан нескольких выборок, и однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты. В результате исследования было выявлено, что, во-первых, большинство специалистов экстремального профиля характеризуются достаточно высокой степенью выраженности симптомов эмоционального выгорания, во-вторых, такие симптомы оказывают непосредственное влияние на трансформацию их индивидуальных ценностных приоритетов, что проявляется в компенсаторных потребностях личности, связанных прежде всего со стимулированием их профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Теоретическая и / или практическая значимость. Статья содержит исследовательские материалы, отражающие психологические особенности профессиональной деятельности субъектов экстремальной деятельности, что расширяет теоретические знания в области психологии труда. Представленные результаты эмпирического исследования углубляют научно обоснованные сведения об особенностях и психологических закономерностях возникновения и развития у специалистов экстремального профиля эмоционального выгорания и связанной с ним трансформации ценностно-мотивационных структур их личности.

Ключевые слова: специалисты экстремального профиля, синдром эмоционального выгорания, индивидуальные ценностные приоритеты, трансформация мотивационно-ценностных структур личности

EMOTIONAL BURNOUT AS A DETERMINANT OF EXTREME SPECIALISTS' INDIVIDUAL VALUE PRIORITIES TRANSFORMATION

S. V. Kotovskaya

*Moscow State University for the Humanities and Economics,
49, Losinoostrovskaya ul., 107150 Moscow, Russian Federation*

Abstract

Aim. To study the influence of the severity of symptoms of emotional burnout on the extreme specialists' individual value priorities.

Methodology. The research was carried out in Arkhangelsk region. 700 extreme profile specialists who carry out service and professional activities in various fields: fire, military and medical services participated in the research. All the respondents are men aged 35 to 49. The study used two valid and reliable methods: the methodology "The level of emotional burnout" by V.V. Boyko and Sh. Schwartz's Value Questionnaire. Mathematical and statistical processing of empirical data obtained using the indicated methods assumed the percentage distribution of respondents according to the level of severity of their symptoms of emotional burnout and according to the degree of priority for them of certain life values, as well as the calculation of Pearson's correlation coefficients and the nonparametric N Kruskal-Wallis criterion, which allows to reveal the reliability of the differences in the medians of several samples. The one-factor variance analysis was also done.

Results. As a result of the study, it was revealed that, firstly, most extreme specialists are characterized by a fairly high degree of severity of symptoms of emotional burnout; secondly, such symptoms have a direct impact on the transformation of their individual value priorities, which is manifested in the compensatory needs of the individual, associated, first of all, with the stimulation of their professional activity and life in general.

Research implications. The article contains research materials reflecting the psychological characteristics of the professional activity of the subjects of extreme activity, which expands the theoretical knowledge in the field of labor psychology. The presented results of empirical research deepen scientifically substantiated information about the features and psychological patterns of the emergence and development of extreme profile specialists' emotional burnout and the associated transformation of the value-motivational structures of their personality.

Keywords: employees of extreme profile, emotional burnout syndrome, individual value priorities, transformation of the motivational and value structures of personality.

Введение

Проблема эмоционального выгорания специалистов экстремального профиля не теряет своей актуальности в силу её сложности и многоаспектности. За годы изучения данного психологического феномена сложилось множество подходов к рассмотрению его сущности и природы, механизмов и факторов его возникновения и раз-

вития у представителей самых разных профессий. В качестве основных подходов исследователи отмечают:

– феноменологический подход (описание признаков эмоционального выгорания без раскрытия механизмов и природы его возникновения и развития) [5];

– ресурсный подход (исследование ресурсов личности, препятствующих

развитию эмоционального выгорания, рассмотрение данного синдрома как феномена, отрицательно связанного с личностными ресурсами субъекта труда) [1];

– индивидуально-личностный подход, в рамках которого изучаются индивидуально-психологические особенности личности, подверженной данному психологическому явлению [4];

– мотивационный подход как одна из составляющих индивидуально-психологического или индивидуально-личностного подхода (в таких работах в качестве основной причины эмоционального выгорания рассматривается отсутствие у субъекта труда внутренних мотивов и социально значимых мотивов деятельности) [9];

– аксиологический подход, с позиций которого постулируется, что отсутствие у субъекта профессиональной деятельности вкупе с осмысленностью жизни и социальными ценностями приводит к эмоциональному выгоранию [3];

– экзистенциальный подход, представители которого, напротив, считают, что внутренняя мотивация и поиск смысла жизни приводят к эмоциональному выгоранию, или экзистенциальному вакууму) [7];

– позитивный подход, который основывается на описании позитивных характеристик синдрома эмоционального выгорания, определяемого как естественный процесс профессионального развития личности. Эти характеристики заключаются в том, что у субъекта труда появляется способ коммуникации между осознанным и неосознаваемым [15];

– средовой подход, с позиций которого исследуется влияние среды и

культуры организации в сочетании с реальными профессиональными данными субъекта труда на его психоэмоциональное самочувствие [9].

Помимо указанных подходов отмечается исследование эмоционального выгорания в рамках разных психологических школ и направлений, что, несомненно, усложняет восприятие данного феномена как однозначно интерпретируемого психологического явления [13].

Выделяют также разные модели эмоционального выгорания, отражающие психологические механизмы его зарождения и развития у представителей разных профессий: существуют модели, раскрывающие структуру эмоционального выгорания (структурные) и фазы его формирования (процессуальные). Среди структурных моделей необходимо выделить:

– одномерные модели, где эмоциональное выгорание, в сущности, сводится к эмоциональному истощению;

– двухфакторная модель, где к эмоциональному истощению присоединяется фактор деперсонализации, проявляющийся в ухудшении отношения к клиентам;

– трёхкомпонентная модель, разработанная К. Маслач и являющаяся наиболее признанной. Согласно этой модели, эмоциональное истощение сопровождается и явлением деперсонализации, и редуцированием личностных достижений [8].

Среди процессуальных моделей необходимо отметить наиболее известную – модель, созданную В. В. Бойко, согласно которой процесс развития эмоционального выгорания проходит три основные фазы: напряжение, резистенцию и истощение. Каждая из фаз

имеет определённые симптомы, выраженность которых определяет степень развития эмоционального выгорания [1]. Вместе с тем в процессуальной модели В. В. Бойко нет чёткого обозначения ступеней развития эмоционального выгорания: фазы напряжения, резистенции и истощения не определяют последовательность процесса, а отражают разные стороны проявления синдрома [12].

Процессуальный анализ развития синдрома эмоционального выгорания представляет в своих работах М. Буриш. Автор выделяет шесть фаз, последовательно сменяющих друг друга, что в итоге приводит к разрушению личности и к потере смысла жизни [11].

Несмотря на то, что многие исследователи, изучая феномен эмоционального (профессионального, психического) выгорания (сгорания), приносят своё видение в его определение, в современной мировой психологии всё же существуют общие или общепризнанные взгляды на его сущность. Так, под эмоциональным выгоранием понимается синдром, возникающий вследствие профессиональных перегрузок и характеризующийся ощущением истощения эмоциональных ресурсов, чувством беспомощности, безнадёжности, опустошённости, что проявляется в истощении, деперсонализации и экономии эмоций и чувств [2].

В качестве основного фактора, обуславливающего возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания, исследователями рассматриваются профессиональные перегрузки [4]. По мнению исследователей, профессиональные перегрузки при субъективном восприятии их как

нестандартных ситуаций становятся источниками стремления субъектов труда отстраниться от них, ослабить их влияние на психоэмоциональное состояние, вследствие чего наблюдается не только редукция профессиональных обязанностей, формальное их выполнение без включения в профессиональную деятельность эмоций и чувств, но и общая деформация личности [10; 12].

Синдром эмоционального выгорания связан с деструкцией всех психических сфер и выражается физическим истощением, нередко выражающимся в нарушениях психосоматического характера различной степени тяжести [10]. Его проявления многообразны: от усталости, вызванной собственной работой, до ощущения пустоты, бессмысленности жизни, отчаяния, депрессии и разочарования в своём профессиональном выборе [17; 19]. Эмоциональное выгорание понимается как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующую ситуацию. Вследствие этого синдром эмоционального выгорания влияет, прежде всего, на эмоциональную сферу личности как субъекта профессиональной деятельности.

Не меньшим изменениям подвергается и ценностно-смысловая сфера субъекта труда (кризис ценностей, внутриличностный конфликт, переживание одиночества, сильная зависимость от работы, разочарование в своих профессиональных идеалах) [6; 18].

Однако в исследованиях, посвящённых взаимосвязи показателей эмоционального выгорания и жизненных ценностей субъекта труда, традици-

онно подчёркивается обратное влияние [14]. Как правило, звучит мысль о том, что определенные жизненные ценности становятся источниками и причинами возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания.

В исследовании, проведённом под нашим руководством, ставилась задача выявить, как изменяется система ценностей у специалистов экстремального профиля с эмоциональным выгоранием. Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов. Первый уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. Второй уровень более зависим от внешней среды, например, от группового давления и соотносится с конкретными поступками человека [16]. Исходя из такого понимания, можно предположить, что синдром эмоционального выгорания специалистов экстремального профиля станет источником деформации именно второго уровня существования ценностей – уровня индивидуальных ценностных приоритетов. В связи с этим целью исследования стало изучение влияния степени выраженности симптомов эмоционального выгорания на индивидуальные ценностные приоритеты специалистов экстремального профиля.

Методы и процедура исследования

Исследование осуществлялось в Архангельской области. В нём приняли участие 700 специалистов экстремального профиля, осуществляющие

служебно-профессиональную деятельность в разных областях: пожарной, военной и медицинской службах. Все респонденты – мужчины в возрасте от 35 до 49 лет. В исследовании использовались две валидные и надёжные методики: методика «Уровень эмоционального выгорания» В. В. Бойко и «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Математико-статистическая обработка эмпирических данных, полученных с помощью обозначенных методик, предполагала процентное распределение респондентов по уровню выраженности у них симптомов эмоционального выгорания и по степени приоритетности для них определённых жизненных ценностей, а также расчёт коэффициентов корреляции Пирсона и непараметрического критерия Н Краскала–Уоллеса, позволяющего выявить достоверность различий медиан нескольких выборок. Влияние определённых симптомов эмоционального выгорания на степень значимости для специалистов экстремального профиля конкретных жизненных ценностей определялось с помощью однофакторного дисперсионного анализа. При интерпретации полученных эмпирических данных учитывались результаты не только корреляционного, но и однофакторного дисперсионного анализов.

Результаты исследования и их обсуждение

Поскольку интерпретация показателей, полученных с помощью методики Ш. Шварца, основана на общих групповых ценностях, что противоречит нашей цели исследования, мы перевели первичную оценку испытуемых в Z-значения. Дальнейшая интерпретация

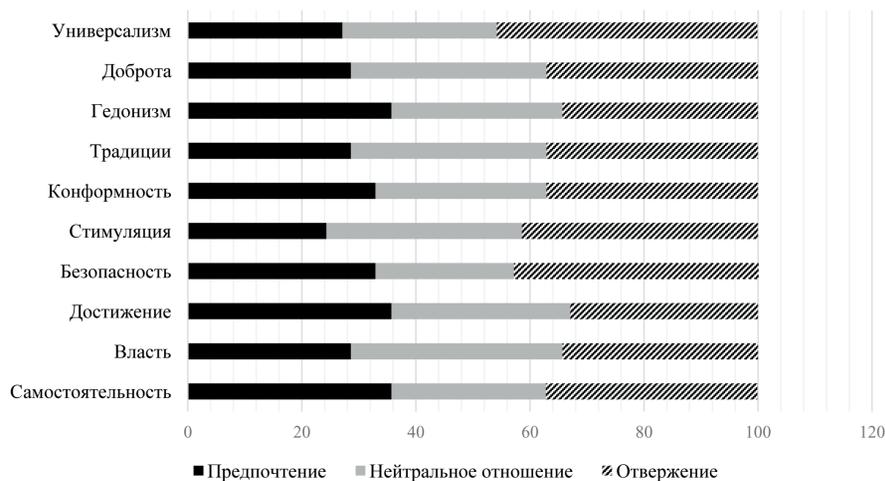


Рис. 1 / Fig. 1. Процентное распределение респондентов по их ценностным приоритетам / Percentage distribution of respondents by their value priorities

Источник: составлено автором по результатам исследования.

основывается на этих значениях. Было выявлено, что у испытуемых какие-либо ценности не выделяются в приоритеты индивидуального поведения, т.е. по всем измеряемым характеристикам наблюдается примерно равное распределение по ценностным предпочтениям. Это может свидетельствовать о высоком уровне социальной регуляции поведения респондентов и избирательной ценностной основе индивидуального поведения в различных ситуациях профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом (рис. 1).

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания свидетельствуют о том, что у большей части испытуемых преобладает стадия резистенции и формируется стадия истощения. Невысокая выраженность стадии напряжения объясняется достаточно продолжительным стажем служебно-профессиональной деятельности испытуемых, в силу чего данная стадия эмоционального выгорания может считаться пройденной (рис. 2).

Фаза «Напряжение» имеет следующие симптомы: симптом «Переживание психотравмирующих обстоятельств» сложился у 12,9% респондентов, находится в стадии формирования – у 15,7% испытуемых, не выражен – у 71,4%. Симптом «Неудовлетворённость собой» сложился у 8,6% испытуемых, находится в стадии формирования – у 14,3% испытуемых, не выражен – у 77,1% респондентов. Симптом «Загнанность в клетку» сложился у 15,7% испытуемых, находится в стадии формирования – у 4,3% испытуемых, не выражен – у 80% испытуемых.

Симптом «Тревога и депрессия» сложился у 10% испытуемых, находится в стадии формирования – у 30% испытуемых, не выражен – у 60% от общего числа респондентов, принявших участие в нашем исследовании. По совокупности баллов, можно говорить о том, что фаза «Напряжение» сложилась у 8,6% испытуемых, находится в стадии формирования – 12,9% и никак не проявляется – у 78,6%.

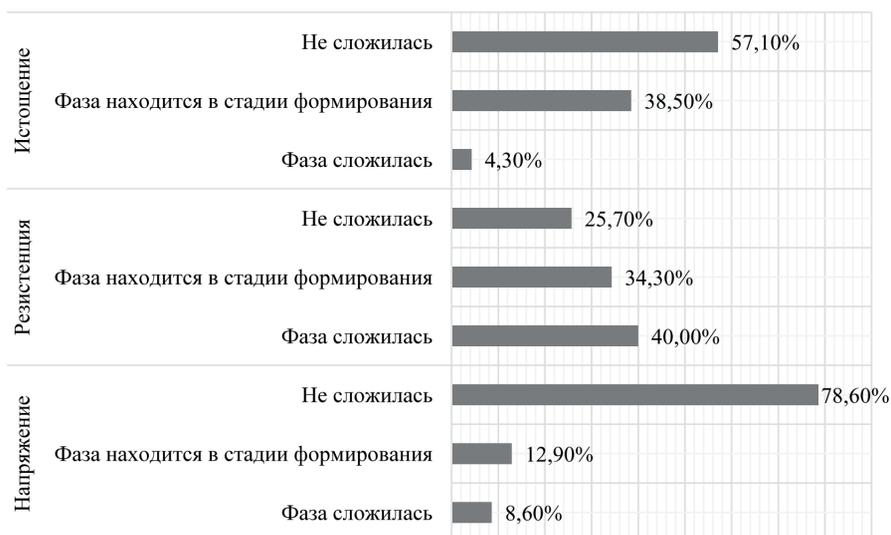


Рис. 2 / Fig. 2. Процентное распределение респондентов по уровню сформированности фаз эмоционального выгорания / Percentage distribution of respondents by the level of emotional burnout phases formation

Источник: составлено автором по результатам исследования.

Однако многие респонденты характеризуются ярко выраженными симптомами фазы резистенции. Так, симптом «Редукция профессиональных обязанностей» ярко выражен у почти половины испытуемых – 42,9%. Столь же высокие баллы были получены и по шкале «Неадекватное эмоциональное реагирование»: 51,4% респондентов ограничивают эмоциональную реакцию за счёт выборочного реагирования на различные ситуации, что проявляется в их эмоциональной чёткости в определённых случаях, равнодушии, отстранённости. Фаза резистенции отражает, с одной стороны, стремление к психологическому благополучию субъектов профессионально-экстремальной деятельности, а с другой стороны – отражает их неспособность адекватно сопротивляться внешним негативным воздействиям стрессовых ситуаций.

Таким образом, результаты исследования показали, что у большей части испытуемых исследовательской выборки наблюдается достаточно высокая выраженность эмоционального выгорания.

Для выявления влияния эмоционального выгорания на индивидуальные ценностные приоритеты личности был проведён статистический анализ с применением критерия Н. Краскалла-Уоллеса, а также корреляционный анализ Пирсона. Результаты такого исследования наглядно представлены на рис. 3.

Было выявлено, что выраженность симптома «Переживание психотравмирующих обстоятельств» достоверно взаимосвязана с индивидуальным приоритетом ценности «Стимуляция» ($p = 0,04$). Испытуемые с выраженностью данного симптома имеют наиболее высокую потребность в разнообразии



Рис. 3. / Fig. 3. Корреляционные связи между степенью выраженности симптомов эмоционального выгорания и показателями ценностных приоритетов специалистов экстремального профиля / Correlation links between the severity of symptoms of emotional burnout and indicators of value priorities of specialists in extreme profile

Источник: составлено автором по результатам исследования.

зии и глубоких переживаниях, так как именно от них зависит их активность, в том числе и в профессиональной деятельности.

Выраженность симптома «Тревога и депрессия» достоверно взаимосвязана с показателями индивидуального приоритета ценности «Доброта» ($p = 0,05$). Испытуемые с выраженностью данного симптома имеют наиболее высокую потребность сохранения благополучия людей, с которыми индивид находится в частом личном контакте. Выраженность симптома «Эмоционально-нравственная дезориентация» достоверно влияет на индивидуальный приоритет ценности «Традиции» ($p = 0,01$).

Испытуемые, у которых отсутствует выраженность данного симптома, имеют наиболее высокую потребность в уважении традиций, их принятии и следовании социально значимым обычаям и идеям, доминирующим в той или иной культуре.

Выраженность симптома «Редукция профессиональных обязанностей» достоверно взаимосвязана со степенью индивидуальной приоритетности ценностей «Традиции» ($p = 0,01$) и «Доброта» ($p = 0,03$). Выраженность симптома «Эмоциональный дефицит» – «Доброта» ($p = 0,02$), «Конформность» ($p = 0,03$) и «Универсализм» ($p = 0,02$). Специалисты экстремального профиля с выраженностью данного симпто-

ма имеют минимальную потребность в сохранении благополучия других людей, с которыми индивид находится в частом личном контакте; они не склонны к пониманию, терпимости, защите благополучия всех людей и природы, не расположены сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия.

Выраженность симптома «Эмоциональная отстранённость» достоверно взаимосвязана со степенью личностной значимости ценности «Конформность» ($p = 0,04$). При этом испытуемые, у которых отсутствует выраженность данного симптома, имеют наиболее высокую потребность сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия. Выраженность симптома «Личностная отстранённость» достоверно влияет на индивидуальный приоритет ценности «Стимуляция» ($p = 0,00$). При этом испытуемые, у которых наблюдается умеренная выраженность данного симптома, имеют минимальную потребность в разнообразии и глубоких переживаниях для поддержания оптимального уровня активности. При отсутствии выраженности данного симптома, а также при сильной его выраженности у испытуемых существенно повышается значимость ценности «Стимуляция». Выраженность фазы «Напряжение» достоверно влияет на индивидуальный приоритет ценности «Конформность» ($p = 0,04$). При этом испытуемые, у которых наблюдается высокая выраженность данной фазы эмоционального выгорания, имеют минимальную потребность в сдерживании склонностей, имеющих негативные социальные последствия. Выраженность фазы

«Резистенция» достоверно влияет на индивидуальный приоритет ценности «Самостоятельность» ($p = 0,02$), «Традиции» ($p = 0,02$) и «Доброта» ($p = 0,04$). При этом испытуемые, у которых данная фаза эмоционального выгорания не сформирована, имеют максимальную потребность в независимости мышления и выбора действий, потребность в уважении, принятии и следовании обычаям и идеям, которые существуют в культуре, и потребность сохранения благополучия людей, с которыми индивид находится в частом личном контакте.

На заключительном этапе исследования проводился однофакторный дисперсионный анализ, который показал, что как уровень развития эмоционального выгорания, так и степень выраженности отдельных его симптомов оказывают непосредственное влияние на мотивационно-потребностную сферу специалистов экстремального профиля (корректность проведения однофакторных дисперсионных анализов проверялась с помощью критерия Ливия, расчёт которого для каждого проведённого анализа (однофакторного «ANOVA») показал, что дисперсии сравниваемых групп однородны, то есть $p > 0,05$).

Так, было выявлено, что проявление у респондентов симптома «переживание психотравмирующих обстоятельств» на разных уровнях значимо влияет на увеличение их потребности постоянно чувствовать глубокие и разнообразные переживания в своей жизни ($F_{эмп} > F_{кр}$, при $p < 0,01$). Симптом тревоги и депрессии повышает значимость для специалистов экстремального профиля ценности доброты и милосердия ($F_{эмп} > F_{кр}$, при $p < 0,05$), бескорыстной помощи людям.

Вместе с тем, другие симптомы эмоционального выгорания, согласно результатам однофакторных «ANOVA», напротив, снижают значимость ценности доброты: речь идёт о таких симптомах, как «редукция профессиональных обязанностей» ($F = 4,36$, при $p < 0,01$) и «расширение сферы экономии чувств» ($F = 3,97$, при $p < 0,02$).

В результате проведённого исследования было выявлено, что возникновение и развитие синдрома эмоционального выгорания в целом обуславливает трансформацию системы индивидуальных приоритетов специалистов экстремального профиля (результаты однофакторного «ANOVA» с парными сравнениями и контрастным методом). Такая трансформация предполагает компенсаторное замещение прежних индивидуальных предпочтений на такие ценности, которые, с одной стороны, выполняют компенсаторные функции (возрастает ценность стимуляции, т. е. потребности в разнообразных переживаниях $F = 4,08$, при $p < 0,01$), а с другой стороны – негативно сказываются на общем социальном взаимодействии специалистов экстремального профиля (наблюдается снижение ценностей доброты и традиции ($F = 3,29$, при $p < 0,03$)).

Заключение

Таким образом, анализ эмпирических данных, полученных на достаточно репрезентативной выборке специалистов экстремального профиля, показал, что эмоциональное выгорание может существенно изменять индивидуальные ценностные приоритеты личности, трансформируя мотивационно-ценностные структуры их личности. При этом актуализируются ценности, связанные, прежде всего, с компенсаторными функциями.

Чаще всего у испытуемых с выраженными симптомами эмоционального выгорания существенно снижается значимость ценностей, направленных на позитивное социальное взаимодействие личности. Выраженность фазы резистенции, помимо нарушения оптимальных социальных взаимодействий личности, также снижает значимость индивидуальности и независимости мышления, что в свою очередь может оказывать существенное негативное влияние на результаты профессиональной деятельности специалистов.

*Статья поступила
в редакцию 27.05.2021*

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Энергия эмоций. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 473 с.
2. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Юрайт, 2008. 201 с.
3. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 1. С. 27–39.
4. Колузаева Т. В. Эмоциональное выгорание: причины, последствия, способы профилактики // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. 2020. № 1 (31). С. 122–130.
5. Ларенцова Л. И., Терехина Н. В. Феномен эмоционального выгорания: механизмы формирования, симптомы и способы преодоления с точки зрения различных

- психологических подходов // Прикладная юридическая психология. 2009. № 2. С. 37–48.
6. Лукьяненко М. А., Матвеева С. С. Взаимосвязь синдрома психического выгорания и ценностных ориентаций педагогов среднего профессионального образования // Инновационная наука. 2016. № 11–3. С. 143–146.
 7. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
 8. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются: практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2001. 528 с.
 9. Мурзакова С. Г. Эмоциональное выгорание как мотивационный фактор смены профессиональной деятельности // Молодой учёный. 2019. № 46 (284). С. 391–393.
 10. Никифоров Г. С. Психология здоровья. СПб.: Речь, 2002. 256 с.
 11. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
 12. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. 2014. № 1 (13). С. 55–62.
 13. Полянский А. И., Быковская Л. И. Синдром выгорания как феномен в современной науке // Горизонты гуманитарного знания. 2018. № 1. С. 8–16.
 14. Сурженко Л. В. Синдром психического выгорания преподавателей высшей школы: ценностно-смысловой аспект: монография. Краснодар: КубГАУ, 2014. 159 с.
 15. Трунов Д. Г. Ещё раз о синдроме сгорания // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 4. С. 22–34.
 16. Уточнённая теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц, Т. П. Бутенко, Д. С. Седова, А. С. Липатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70.
 17. Ярошенко Е. И. Социально-психологическая модель эмоционального выгорания личности // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Психологические науки. 2019. № 1 (49). URL: <https://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 20.04.21).
 18. Orłowski M. D., Gullede M. D. Critical Care Stress and Burnout // Critical Care Clinics. 1986. Vol. 2 (1). P. 173–181. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0749-0704\(18\)30634-1](https://doi.org/10.1016/S0749-0704(18)30634-1).
 19. Siegel M. D., Nagengast M. D. Mitigating Burnout // Surgical Clinics of North America. 2019. Vol. 99 (5). P. 1029–1035. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.suc.2019.06.015>.

REFERENCES

1. Bojko V. V. *Energiya emocij* [Energy of emotions]. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 473 p.
2. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. St. Petersburg, 2008. 201 p.
3. Ermakova E. V. [Study of the emotional burnout syndrome as a violation of the value-semantic sphere of personality]. In: *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya* [Cultural and Historical Psychology], 2010, vol. 6, no. 1, pp. 27–39.
4. Koluzaeva T. V. [Emotional burnout: causes, consequences, methods of prevention]. In: *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova* [Bulletin of the Khakass State University of N. F. Katanov], 2020, no. 1 (31), pp. 122–130.
5. Larencova L. I., Terekhina N. V. [The phenomenon of emotional burnout: mechanisms of formation, symptoms and ways of overcoming from the point of view of various psychological approaches]. In: *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya* [Applied legal psychology], 2009, no. 2, pp. 37–48.

6. Luk'yanenko M. A., Matveeva S. S. [The relationship between mental burnout syndrome and value orientations of teachers of secondary vocational education]. In: *Innovacionnaya nauka* [Innovational science], 2016, no. 11–3, pp. 143–146.
7. Lengle A. [Burnout from an existential analysis perspective]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 2008, no. 2, pp. 3–16.
8. Maslach K. *Professional'noe vygoranie: kak lyudi spravlyayutsya* [Burnout: How People Cope]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 528 p.
9. Murzakova S. G. [Emotional burnout as a motivational factor for changing professional activities]. In: *Molodoj uchenyj* [Young scientist], 2019, no. 46 (284), pp. 391–393.
10. Nikiforov G. S. *Psihologiya zdorov'ya* [Health Psychology]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2002. 256 p.
11. Orel V. E. [The phenomenon of “burnout” in foreign psychology: empirical research]. In: *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2001, vol. 22, no. 1, pp. 90–101.
12. Polyakova O. B. [Category and structure of occupational deformities]. In: *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National psychological journal], 2014, no. 1 (13), pp. 55–62.
13. Polyanskij A. I., Bykovskaya L. I. [Burnout syndrome as a phenomenon in modern science]. In: *Gorizonty gumanitarnogo znaniya* [Horizons of humanitarian knowledge], 2018, no. 1, pp. 8–16.
14. Surzhenko L. V. *Sindrom psihicheskogo vygoraniya prepodavatelej vysshej shkoly: cennostno-smyslovoj aspekt* [Mental burnout syndrome of higher school teachers: value-semantic aspect]. Krasnodar, KubGAU Publ., 2014. 159 p.
15. Trunov D. G. [Burnout syndrome again]. In: *Zhurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza* [Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis], 2001, no. 4, pp. 22–34.
16. Shvarc Sh., Butenko T. P., Sedova D. S., Lipatova A. S. [Refined theory of basic individual values: application in Russia]. In: *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9, no. 2, pp. 43–70.
17. Yaroshenko E. I. [Socio-psychological model of emotional burnout of personality]. In: *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. Psihologicheskie nauki* [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. Psychological sciences.], 2019, no. 1 (49). Available at: <https://orgpsyjournal.hse.ru> (accessed: 20.04.21).
18. Orłowski M. D., Gullidge M. D. Critical Care Stress and Burnout. In: *Critical Care Clinics*. 1986, vol. 2 (1), pp. 173–181. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0749-0704\(18\)30634-1](https://doi.org/10.1016/S0749-0704(18)30634-1)
19. Siegel M. D., Nagengast M. D. Mitigating Burnout. In: *Surgical Clinics of North America*. 2019, vol. 99 (5), pp. 1029–1035. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.suc.2019.06.015>.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Котовская Светлана Васильевна – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного гуманитарно-экономического университета;
e-mail: kotovskaya@mggeu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7832-2702>.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Svetlana V. Kotovskaya – Cand. Sci. (Biology), Assoc. Prof., Departmental Head of Pedagogy and Psychology, Moscow State University for the Humanities and Economics;
e-mail: kotovskaya@mggeu.ru; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7832-2702>.

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Котовская С. В. Эмоциональное выгорание как детерминанта трансформации индивидуальных ценностных приоритетов специалистов экстремального профиля // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 3. С. 142–154.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-142-154

FOR CITATION

Kotovskaya S. V. Emotional burnout as a determinant of extreme specialists' individual value priorities transformation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, 2021, no. 3, pp. 142–154.

DOI: 10.18384/2310-7235-2021-3-142-154



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г.

Сегодня Московским государственным областным университетом выпускается десять научных журналов по разным отраслям науки. Журналы включены в Перечень ВАК (составленный Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки РФ Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук). Журналы также включены в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатные версии журналов зарегистрированы в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Полнотекстовые версии журналов доступны в интернете на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru), а также на платформах Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru) и Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
2021. № 3

Над номером работали:

Литературный редактор В. А. Кулакова
Переводчики Е. В. Приказчикова
Корректор И. К. Гладунов
Компьютерная вёрстка – Н. Н. Жильцов

Адрес редакции:
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: info@vestnik-mgou.ru
сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».
Тираж 500 экз. Усл. п. л. 9,75, уч.-изд. л. 10,75.
Подписано в печать: 28.09.2021. Выход в свет: 01.10.2021. Заказ № 2021/10-01.
Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А